



FACULTAD de Psicología y Ciencias Sociales

La influencia de la cultura institucional sobre la práctica docente en una escuela de nivel medio de la provincia de Neuquén.

Estudiante: Méndez Julieta Magalí

Legajo: 34418

Director/es: - Claudia Alejandra Mascarini

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Educación.

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

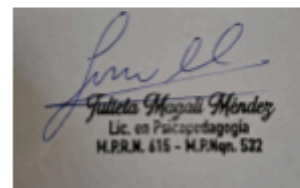
El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [09/03/2026]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación: []

Otro plazo mayor detallar/justificar:



Julieta Magali Méndez
Lic. en Psicopedagogía
M.P.R.N. 615 - M.P.Nqn. 522

Lugar y fecha: Neuquén, 9 de marzo 2026.

Firma y aclaración del autor: Méndez Julieta Magalí

ÍNDICE

Resumen	4
INTRODUCCIÓN	5
Delimitación del objeto de estudio	7
Planteo del Problema	8
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos Específicos	12
Supuestos Básicos	13
ESTADO DEL ARTE	15
MARCO TEÓRICO	21
Instituciones Educativas	21
Las instituciones desde el paradigma de la complejidad	22
Cultura escolar	25
Cultura Escolar: La función del equipo de gestión educativa dentro de un establecimiento educativo	30
Cultura escolar y curriculum	34
Práctica docente: Diferentes enfoques para concebir la enseñanza y el aprendizaje	35
Práctica docente y contexto institucional	41
MARCO METODOLÓGICO	46
Diseño	46

Población	46
Muestra	47
Técnica de Recolección	47
Procedimiento	48
RESULTADOS	49
DISCUSIÓN	77
CONCLUSIONES	84
Aportes y Contribuciones de la Investigación	86
Limitaciones de la Investigación	87
Líneas de Investigaciones Futuras	88
Propuestas de Intervención	89
REFERENCIAS	93
ANEXOS	98

TÍTULO: La influencia de la cultura institucional sobre la práctica docente en una escuela de nivel medio de la provincia de Neuquén.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo indagar acerca de cómo influye la cultura institucional de un colegio de la provincia de Neuquén, sobre la práctica docente de los profesionales que allí se desempeñan. El presente estudio logra caracterizar las diferentes dimensiones que conforman a la institución (pedagógica-administrativa y socio-comunitario) así como también caracterizar la gestión educativa y el ejercicio profesional de los docentes que se desempeñan en el Centro Educativo del Sol, nivel medio, de la provincia de Neuquén.

La evidencia reunida muestra que la práctica profesional de los docentes se ha modificado a partir de su inserción en el colegio, destacan el aprendizaje obtenido en relación al trabajo con discapacidad y la adquisición de nuevas herramientas y estrategias para su práctica pedagógica diaria. Por otro lado, también se detectaron dificultades en términos organizacionales, como canales de comunicación poco fluidos y roles poco definidos.

Palabras claves:

Cultura institucional- escuela de nivel medio - gestión educativa- práctica docente.

INTRODUCCIÓN

Elias (2015) expresa que la cultura escolar busca explicar cómo en las escuelas hay complejos rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres, normas, que conforman un código moral. La cultura escolar delimita y organiza la dinámica institucional, determina roles y funciones, actos, costumbres, formas de vincularse, que pueden ser más o menos explícitos. Cada institución, presenta una cultura escolar determinada, la cual impacta en la vorágine institucional. Este proyecto de investigación, indagará cómo la cultura escolar del establecimiento “Centro Educativo Del Sol, nivel medio” impacta y/o influye en la práctica de los diferentes actores institucionales que allí transitan.

Este proyecto permitirá comprender cómo la cultura institucional impacta en el quehacer diario del docente, indagando acerca de los desafíos y vicisitudes que el docente deberá atravesar en su labor profesional. Las diferentes culturas escolares, enseñan una determinada modalidad de funcionamiento, que puede ser o no, funcional a la práctica de los profesionales de educación. Constituye un desafío aggiornarse en herramientas y estrategias pedagógicas, para poder atravesar los diferentes escenarios que propone cada institución. Frigerio et al. (1992) mencionan que una cultura familiar, por ejemplo, promoverá lazos y vínculos de mayor grado de significatividad entre los miembros de la institución, lo cual impacta en el ejercicio profesional de cada uno/a, no obstante, no hay que negar que existen roles y funciones bien establecidos, que en este tipo de cultura pueden perder especificidad. Por otro lado, un tipo de cultura centrada en lo administrativo, propondrá un escenario más complejo de trabajo, no permitiendo la apertura a un trabajo más colaborativo y/o cooperativo entre colegas, priorizando la burocracia y la eficiencia, no dando lugar a la resolución de conflictos, por ejemplo. Es por ello, que la cultura, sea cual fuere, impacta en la modalidad de trabajo de cada institución.

Fernández (1994) expresa que en la dinámica institucional se discriminan dos dimensiones complementarias que se encuentran siempre presentes: lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación). En este sentido, la presente investigación, permitirá indagar cómo se construye y mantiene una cultura institucional, permitiendo el análisis sobre lo instituido y los factores instituyentes que pueden modificar o no la cultura. Estos factores serán determinantes en la construcción de nuevas estrategias que busquen la mejora de la práctica escolar, como así también impactará en el proceso de enseñanza y consecutivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Delimitación del objeto de estudio

El siguiente proyecto de investigación, se llevará adelante en el colegio de nivel medio, público de gestión privada denominado “Centro Educativo del Sol” de la provincia de Neuquén. El mismo, surge con el objetivo de abordar la inclusión de los estudiantes en los diversos niveles del sistema educativo. Este proyecto institucional, es sostenido por la Asociación Integración y promueve la elaboración de estrategias y alternativas pedagógicas que respondan a las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes. Dentro del establecimiento, se realizan ajustes pedagógicos teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, así como también, existen roles definidos para acompañar cada trayectoria escolar. En cuanto a la cultura del establecimiento, el mismo propone una dinámica institucional que propicia la inclusión de todos. Existen roles definidos, tales como los “coordinadores” los cuales acompañan a los estudiantes en términos pedagógicos y sociales. Por otra parte, también son quienes realizan adecuaciones de contenido, acceso y metodológicas, teniendo en cuenta la diversidad.

La institución pretende fomentar estudiantes con pensamiento crítico, donde la base de la construcción de aprendizajes, sea desde una mirada constructivista. Es decir, generar espacios de construcción de conocimientos por parte del estudiantado, y no una simple repetición de los contenidos. En este sentido, el foco es el estudiante como activo en ese proceso de aprendizaje. Por último, la institución presenta una orientación artística, por lo que se priorizan asignaturas como teatro, artes visuales, música, danza, entre otras. Este proyecto de investigación indagará acerca de la relación entre los constructos, cultura institucional y práctica docente, teniendo en cuenta no sólo el contexto provincial donde se circunscribe, sino también el tipo de establecimiento educativo donde se lleva a cabo el análisis. La investigación, se llevará adelante durante el año 2025, donde participarán diferentes actores institucionales que trabajan actualmente en el establecimiento educativo previamente mencionado.

Planteo del problema

Pregunta de investigación:

¿De qué manera influye la cultura escolar sobre la práctica docente en un colegio de nivel medio de la provincia de Neuquén?

En función de los antecedentes que se encontraron para la elaboración del presente proyecto, se puede advertir que se han realizado diversas investigaciones acerca de la relación existente entre los conceptos cultura institucional y práctica docente. Los mismos han sido estudiados a través de diversos enfoques y en diferentes países de Latinoamérica, como por ejemplo Chile, Perú, Costa Rica, Paraguay, entre otros. Cabe decir, que, dentro del territorio nacional argentino, no se ha recabado suficiente información y/o investigaciones en relación a la temática mencionada. Es por ello, que se considera relevante indagar de qué manera estos conceptos se relacionan, teniendo en cuenta el contexto en donde se circunscriben. Argentina actualmente es un país que se encuentra atravesando un contexto político social/económico, que impacta directamente en las instituciones educativas, ya que la escasez de recursos ha repercutido sobre las políticas educativas y esto a su vez, impacta en los constructos que aquí se estudiarán.

Teniendo en cuenta, la normativa vigente, el Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén, ha establecido un nuevo diseño curricular que atraviesa las prácticas educativas, en las diferentes instituciones de la provincia correspondientes al nivel secundario. Actualmente la RESOLUCIÓN 1463/18 propone cambios significativos en materia educativa. Este nuevo diseño, comenzó a implementarse en las escuelas neuquinas de nivel medio, en el año 2023. Este proyecto propone una perspectiva crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, el acto pedagógico se debe contextualizar desde lo cultural, social y económico. Entre algunas de sus modificaciones en

el ámbito educativo, se puede advertir, la implementación de espacios curriculares de aprendizaje en conjunto (áreas que trabajan en dupla o triada pedagógica) A su vez, este proyecto toma en cuenta la sanción de la ley 26.150, de educación sexual integral, por lo que se incluye ESI como espacio curricular obligatorio en los primeros años.

Por otro lado, este diseño busca estructurar la escuela secundaria neuquina en tres ciclos: El “ciclo Básico”, que constituye el espacio de formación general de dos años, el mismo está pensado para que el estudiantado encuentre conocimientos socialmente relevantes y culturalmente pertinentes. Otro de los ciclos es el denominado “*Interciclo*” o espacio de Enlace Pedagógico, está pensado para el tercer año de la escuela secundaria, con el objetivo de continuar y afianzar la formación general básica. Por último, se encuentra el “Ciclo orientado” que se caracteriza por la construcción y el acceso a conocimientos y saberes más específicos sobre alguno de los diversos campos de la realidad social: artístico, técnico, humanístico, científico, entre otros. El mismo tiene una duración de dos años para la Escuela Secundaria Orientada y de tres años para la Escuela Secundaria Técnico Profesional. Este proyecto impacta significativamente en la práctica de los docentes neuquinos, así como también irrumpe en la cultura institucional de cada escuela, ya que impuso nuevas formas de pensar la escuela y las diversas asignaturas, así como también permitió repensar la educación secundaria. Es por ello, que en este proyecto de investigación, se indaga sobre la relación de dichos conceptos, no ignorando el contexto político y social donde se circunscribe.

En términos nacionales, Rivas (2010) explica que Argentina como país federal, reproduce desigualdades en términos de distribución de recursos que impactan en las políticas educativas. Las provincias patagónicas son especialmente beneficiadas, al tener poca población, alta representación política en el congreso y una correspondiente abundante proporción de recursos fiscales por habitante. En este sentido, Rivas (2010) explicita que las desigualdades de la oferta y los resultados educativos de los alumnos,

estarán determinados según el lugar del país donde les toque vivir. El autor refiere que existe un inmenso desequilibrio fiscal entre las jurisdicciones, lo que hace que algunas de ellas (varias patagónicas y la Ciudad de Buenos Aires) cuenten con muchos más recursos que otras. Por lo tanto, aunque las provincias patagónicas reciban mayor cantidad de recursos, la cotidianidad de las escuelas (las escuelas argentinas en general, y las escuelas ubicadas en provincias patagónicas en particular) reflejan que el presupuesto no es suficiente para solventar las políticas educativas tendientes a mejorar las condiciones de habitabilidad, los haberes docentes, infraestructura en general, formación profesional, etc.

En este sentido, resulta relevante indagar cómo estos conceptos se relacionan, comprendiendo que existe un contexto económico y social que subyace la interacción de los mismos. La cultura escolar, tomando a Elias (2015), hace referencia a los complejos rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres, normas, que conforman un código moral dentro de las instituciones educativas. A su vez, Frigerio et al. (1992) explican que los roles prescritos para los miembros de un equipo de conducción, desde la normativa que regula el sistema educativo, se resignifican e implican una multiplicidad de funciones. No obstante, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier equipo de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista.

Los equipos directivos serán directamente responsables de la toma de decisiones que se lleven adelante dentro de una institución y reproduciendo de manera más o menos consciente la cultura escolar. Los docentes que allí ingresen podrán verse inmersos en la dinámica institucional modificando o no su práctica en función de ello. Mercado y Rockwell (1988) explican que en toda práctica docente, el contexto institucional donde se circunscribe es de suma relevancia. Esta realidad o contexto, determina la dinámica institucional, como así también las relaciones sociales existentes, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente. A su vez los autores mencionan que los docentes se

encuentran inmersos en un contexto social y político que repercute en las prácticas educativas.

De esta manera, este estudio, busca indagar acerca de cómo influye la cultura escolar, sobre la práctica docente dentro del establecimiento educativo: “Centro Educativo Del Sol, nivel medio”, ubicado en la provincia de Neuquén, contextualizando la práctica pedagógica de los sujetos participantes. Este proyecto es viable ya que es posible acceder a través de entrevistas semiestructuradas al relato de docentes y equipos de conducción que se desempeñan allí. Cabe destacar que se solicitó autorización a la institución para realizar el proyecto y se proporcionó un consentimiento informado a los participantes.

Objetivo general

- Comprender cómo influye la cultura escolar en la práctica docente en el colegio “Centro educativo del Sol”, nivel medio de la provincia de Neuquén.

Objetivos específicos

- Caracterizar el tipo de cultura escolar que subyace en el establecimiento: “Centro Educativo del Sol”, nivel medio.
- Describir la práctica docente del personal que se desempeña en el establecimiento: “Centro Educativo del Sol”, nivel medio.

Supuestos básicos

Dentro de los establecimientos educativos se ponen en juego diferentes dinámicas, formas de vincularse, posicionamientos teóricos desde donde concebir la enseñanza y el aprendizaje, estilos de gestión directiva, entre otros aspectos que conforman la cultura escolar de un colegio. Esta cultura repercutirá de manera más o menos significativa sobre la práctica de los docentes que allí se desempeñen. En este sentido, resulta fundamental poder comprender la cultura escolar, para realizar un análisis de las fortalezas y debilidades de la institución y así promover las mejores estrategias e intervenciones que permitan favorecer la calidad educativa y el clima laboral entre los profesionales que allí llevan adelante su práctica.

A partir de ello, se podría realizar el siguiente interrogante: ¿La cultura es un elemento fundamental para el éxito institucional? Una cultura que promueva prácticas de equidad generando un clima laboral próspero, favorecerá el sentido de pertenencia de los docentes que allí se desempeñen y por consiguiente repercutirá positivamente en su motivación en cuanto al ejercicio profesional. La cultura escolar dentro de los establecimientos educativos, funciona como un mecanismo que orienta a los profesionales hacia determinadas direcciones y no hacia otras. En consecuencia, la cultura define un orden social. Por lo tanto, la cultura funciona como un elemento estructurador de la dinámica escolar. De esta manera, Santos Guerra (2014) expresa que la cultura es dinámica y no está dada de una vez y para siempre. La misma va evolucionando y transformando, es por ello que la cultura irá moldeando los diferentes intercambios que se produzcan dentro de las instituciones educativas.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo abordado con anterioridad, **el supuesto básico de esta investigación**, será: De qué manera la cultura institucional influye en la práctica docente, dentro del establecimiento “Centro Educativo del Sol”, nivel medio ubicado en la

provincia de Neuquén. Indagando si esta cultura impacta de forma positiva o no en el quehacer docente y a su vez, cómo impacta en el éxito institucional. Por otro lado, se realizará una caracterización de la cultura subyacente, indagando sobre el proyecto pedagógico, la gestión educativa, comunicación, roles y funciones, entre otras características del establecimiento educativo mencionado. A partir del análisis exhaustivo, se podrán delinear intervenciones pertinentes que contribuyan a fortalecer la institución.

ESTADO DEL ARTE

Los antecedentes, dan cuenta de una revisión bibliográfica que presenta los conocimientos previos del tema sobre el cual se llevará adelante la investigación. Al respecto, se han publicado artículos e investigaciones vinculados a los conceptos que se abordarán. De los diversos artículos encontrados, se seleccionaron los siguientes:

Andrade Zambrano y Ureta Alvear (2021) plantean en su proyecto de investigación titulado: “La eficacia de la cultura organizacional para el mejoramiento del desempeño docente en la Unidad Educativa Liceo Naval”, la relevancia de indagar acerca de la cultura organizacional y su impacto en las relaciones interpersonales entre el plantel docente, así como también en el desarrollo de un sentido de pertenencia con la institución donde pertenecen (Unidad educativa Liceo Naval - Ecuador). La muestra estuvo conformada por 50 docentes de dicha institución, con edades entre 35 y 55 años. La metodología se basa en un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de indagación empírica sobre cultura organizacional. Para obtener información detallada se aplicaron encuestas y entrevistas. Este proyecto logró obtener información acerca de cómo la cultura institucional influye directamente en aspectos relacionados a los vínculos sociales y en el funcionamiento institucional. Los investigadores hallaron que existían falencias por parte del equipo docente en la identificación con la misión institucional.

Pedroza San Miguel et al. (2021) realizaron una investigación denominada “Cultura organizacional a través de la gerencia educativa de una universidad privada en Perú” donde buscaban indagar acerca de cómo la cultura organizacional influye en el compromiso organizacional y la satisfacción laboral en personal de una Universidad Privada. La metodología utilizada fue un enfoque cuantitativo, correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal, mientras que la muestra estuvo conformada por 132 docentes. Los

resultados obtenidos demuestran que existe una influencia positiva y significativa entre la cultura organizacional y la satisfacción laboral del personal docente.

Lindaura Díaz (2022) propone la concreción de una investigación denominada “Cultura Organizacional y Desempeño Docente en las Instituciones Educativas del Nivel Primario, Chota, Cajamarca”, la cual se lleva adelante en Perú, y busca determinar el grado de influencia entre la cultura institucional y el desempeño docente en instituciones primarias de la ciudad de Chota, perteneciente al departamento Jamarca, en Perú. Este estudio busca aportar evidencia significativa sobre cómo la cultura institucional influye en el éxito del docente en su interacción con los estudiantes, contribuyendo así a la mejora del proceso educativo. De esta manera, este proyecto corresponde a una investigación descriptiva correlacional con un diseño de corte transversal, donde la muestra estuvo conformada por 32 docentes. Esta investigación arribó a la conclusión de que, a mayor relación de cultura organizacional, mayor es el desempeño docente y que el desempeño docente mejora en proporción al aumento del conocimiento sobre sus funciones.

Pérez (2022) lleva adelante una investigación denominada “La influencia de la innovación educativa utilizando las metodologías ABP en la cultura institucional de los posgrados de tres universidades paraguayas”, donde describe cómo influyen la cultura institucional de los actores involucrados en los procesos y dimensiones de la innovación educativa al incorporar las estrategias de Aprendizaje Basados en Problemas y Aprendizaje Basado en Proyectos, en 3 universidades paraguayas. Este estudio, utilizó el método del estudio de casos múltiples con un enfoque cualitativo, la muestra estuvo conformada por programas de posgrado de tres ciudades diferentes: *Posgrado 1* en la Ciudad de Asunción; *Posgrado 2* en la Ciudad de Encarnación y *Posgrado 3* en Ciudad del Este. Los resultados indicaron que la cultura organizacional es un factor condicionante de los procesos de innovación, donde algunos docentes conforman el origen y el liderazgo en los procesos de cambio. Pérez (2022) concluye en su investigación, que la cultura institucional no propicia el

ambiente adecuado para la implementación de innovaciones, por lo cual éstas son emergentes y endógenas.

Brevis Yéber et al. (2022) expresan en su artículo de investigación denominado “Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares” que la práctica docente reflexiva se considera como una estrategia significativa para promover proyectos de innovación y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación se realizó en Chile y tiene como objetivo analizar la asociación entre el desarrollo de una práctica docente reflexiva y el fomento de la innovación educativa. Para ello, los autores utilizaron una metodología mixta con alcance exploratorio-descriptivo y una recolección de datos de corte transversal. La recolección de datos desde una perspectiva cuantitativa, indaga sobre la visión de docentes de aula y docentes directivos (un total de 123) de cinco centros escolares chilenos, los cuales expresaron sus opiniones en cuestionarios. En la vertiente cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 docentes de aula y docentes directivos de los centros involucrados en dicha investigación. Tomando los relatos de cada participante, los autores, realizaron un análisis de contenido teniendo en cuenta los testimonios de cada uno de ellos. Los resultados revelan una asociación entre una práctica docente reflexiva, donde el profesorado incorpora en su labor elementos y prácticas asociadas a un nivel de reflexión crítica, y su participación en proyectos de innovación educativa. Por lo tanto, los autores lograron encontrar una relación entre la práctica docente asociada a la concreción de proyectos de innovación.

Los autores Sosa Hernández y Villafuerte Álvarez (2022) llevan adelante una investigación denominada “Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación” la cual indaga acerca de la cultura inclusiva enfatizando en la relevancia de esta para construir aprendizajes más significativos. La misma se realizó en la Universidad César

Vallejo, en Lima, Perú. Los autores pretenden dar a conocer mediante el método bibliográfico, los diferentes estudios sobre el desarrollo de la cultura inclusiva tomando para ellos, un total de 52 artículos científicos. Los resultados arrojan que la realidad educativa presenta problemas inclusivos, debido al aspecto de las condiciones económicas, necesidades, culturas y condiciones de salud. En función de ello, los autores manifiestan que la cultura inclusiva se desarrolla como una herramienta para los docentes, para mejorar la calidad de la enseñanza. Este artículo, refleja cómo la cultura institucional, puede resultar una herramienta significativa para la práctica del docente.

Chávez Ojeda et al. (2023) llevan adelante un proyecto de investigación denominado “Cultura organizacional y desempeño docente” que tiene como objetivo indagar acerca de la relación entre la cultura organizacional y el desempeño docente en una institución educativa de Perú, en la Universidad César Vallejo. La muestra estuvo conformada por 48 docentes, y se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y un diseño no experimental con análisis correlacional. Este estudio, concluye que, la cultura organizacional es un factor determinante para el desarrollo de un desempeño docente positivo y de calidad. Los autores han concluido que esto se debe a la proyección de los valores institucionales de los miembros actuales hacia los que se suman a la institución.

Salcedo Ticlla et al. (2023) plantean en su proyecto de investigación: “Cultura organizacional y calidad educativa en las instituciones educativas públicas San Juan Bautista, UGEL Huamanga”, analizar la correlación entre la cultura organizacional y la calidad educativa. Dicho proyecto se llevó adelante en las instituciones educativas públicas correspondientes al distrito de San Juan Bautista, Ugel Huamanga. La metodología utilizada corresponde a un estudio no experimental, con un diseño correlacional. Como instrumento de recolección de datos, se aplicaron cuestionarios para una muestra de 166 profesores. Dicho proyecto arrojó como resultados que la cultura organizacional se relaciona con la calidad educativa, aunque la primera variable no incide de forma negativa

en la segunda variable existe un importante porcentaje que considera lo contrario específicamente en los aspectos que involucra la política.

Ovillo Valverde et al. (2023) plantean en su proyecto de investigación: “Cultura organizacional en institución educativa del Perú, análisis desde la perspectiva docente en post pandemia”, como la pandemia redefinió el contexto donde se circunscriben las prácticas pedagógicas. Los autores plantean que, superada la pandemia, se requiere de una cultura institucional que promueva el bienestar de sus participantes. De esta manera, el objetivo de la investigación fue analizar la cultura organizacional desde la perspectiva docente en la institución educativa inicial “Stella Maris”, en Perú. La investigación se desarrolló a través del enfoque cualitativo, con diseño fenomenológico y hermenéutico. A su vez, se utilizó como instrumento de recolección de datos, la entrevista, administrada a docentes de la institución. La muestra estuvo conformada por 10 docentes que formarán parte de la institución educativa “Stella Maris”. Esta investigación arrojó como resultado que la cultura organizacional se fortaleció en tiempos de pandemia, y según la percepción de los docentes, esta es positiva en todos los niveles estudiados constituyéndose un cimiento importante en la entidad. El desarrollo de una cultura organizacional brinda una base sólida el cual ofrece un ambiente de trabajo armónico y un desempeño eficiente en la institución educativa. Los autores además plantean que en un contexto pos-pandemia, se da paso a entornos organizacionales que deben resurgir desde la armonía, empatía, respeto y cooperación.

Álvarez Loaiza y Sánchez Peña (2024) proponen un proyecto de investigación denominado: “Navegando por la reforma: Liderazgo educativo, cultura escolar y apropiación del modelo pedagógico”, el cual tiene como objetivo, investigar la influencia del liderazgo y la cultura escolar en la apropiación de un modelo pedagógico durante una reforma curricular. Los autores tomaron para el análisis, dos establecimientos educativos en Bogotá, teniendo en cuenta cómo estos factores influyen en la adopción del modelo pedagógico. La

investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de casos, donde utilizaron entrevistas y análisis para indagar sobre los diferentes relatos de los actores participantes. Se destacan que las mismas se llevaron adelante con docentes que trabajaban en las instituciones analizadas. El análisis comparativo, realizado por los autores, entre ambos colegios, arrojó diferencias en la aplicación del modelo pedagógico, así como en la cultura escolar y el liderazgo educativo entre las dos instituciones estudiadas. En conclusión, este estudio destacó la relevancia del liderazgo y la cultura escolar en la implementación exitosa del modelo pedagógico durante una reforma curricular, por lo tanto, ambos factores contribuyen a la implementación efectiva o no del modelo pedagógico.

MARCO TEÓRICO

Instituciones Educativas

Para los autores Frigerio et al. (1992) las instituciones educativas se diferencian de otras instituciones en el hecho de tener como proyecto fundacional brindar enseñanza y acompañar procesos de aprendizajes, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica. Para los autores, las prácticas pedagógicas constituyen un elemento clave.

Desde el punto de vista de la autora Fernández (1994), la cual expresa que la palabra “institución”, alude y refiere a normas (valor de alta significación) para las vidas de un determinado grupo social. Estas normas se encuentran fuertemente definidas y sancionadas, presentando un amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. El término institución se utiliza como sinónimo de establecimiento definido como la concreción material y la versión de una norma universal abstracta. La autora, expresa que existe una dinámica de la vida institucional y en ella se discriminan dos dimensiones complementarias siempre presentes: lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación).

Fernández (1994) explica que dentro de las instituciones se ponen en juego significaciones psicoemocionales y significaciones políticas. Las primeras están vinculadas a significaciones provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales. El segundo está relacionado con significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos. Las

significaciones psicoemocionales y políticas tienden a ligarse en configuraciones (parcialmente conscientes) que resisten la expresión en los niveles manifiestos del comportamiento. La peligrosidad que para los sujetos reviste la expresión de ambos tipos de significado se vincula a la operación de prohibiciones y sanciones relacionadas con la protección de estilos sociales e institucionales y con el riesgo que representa la liberación de tendencias instituyentes.

Tomando a la autora Del Cueto (1999) la cual describe que toda institución se encuentra organizada según funciones privilegiadas. Las mismas remiten a un sistema social, económico y político. Esta organización instituida e inmóvil, conjunto de roles y funciones preestablecidas, tiene movimiento, que manifiestan y producen sus formas simbólicas e imaginarias propias y singulares que particularizan a cada institución. La vida de las instituciones se manifiesta a través de los múltiples grupos formales e informales que la conforman y la constituyen.

Las Instituciones desde el paradigma de la complejidad

Morin (2003), plantea la idea de complejidad como una forma de comprender lo que nos rodea. El autor menciona que los sujetos no pueden construir una mirada estrictamente objetiva, ya que el conocimiento es caótico y desordenado. Es por ello, que todo lo humano es en esencia complejo, ya que se encuentra atravesado no sólo por lo objetivo sino también por lo subjetivo (las relaciones interpersonales, las interpretaciones, etc). Morin (2003) en la idea de paradigma de la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden. De esta manera, el autor describe que la complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente qué

fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden.

Por otra parte, Morin (2003) retoma la idea de *autonomía humana*, como una idea compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. En este sentido, Morin (2003) explica la importancia de lo social, como constitutivo del sujeto. Ya que plantea que el sujeto como tal, requiere aprender un lenguaje, una cultura, un saber, y hace falta que esa misma cultura sea suficientemente variada como para que el propio sujeto, pueda llevar adelante una elección dentro del surtido de ideas existentes y reflexionar de manera autónoma. Esa autonomía se nutre, por lo tanto, de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad, dependemos, por cierto, de un cerebro, él mismo producto de un programa genético, y dependemos también de nuestros genes. Morin (2003) también explica el principio de recursividad organizacional, el cual es capaz de ejemplificar lo social. En este sentido, la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Si no existiera la sociedad y su cultura, un lenguaje, un saber adquirido, no existirían los individuos humanos como tal. Por lo tanto, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Esta idea recursiva planteada por el autor, es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto constitutivo, auto-organizador, y auto-productor. En este sentido, Morin (2003) explica cómo lo complejo de lo social, irrumpe en lo constitutivo del sujeto. Un sujeto que también está presente en las instituciones y con un bagaje de ideas, representaciones, creencias, cultura, lenguaje que determinan su interacción con la institución y con sus miembros. De esta manera, tomando las ideas del autor, no se puede comprender de manera reduccionista a las

instituciones, ya que alojan sujetos con distintas subjetividades que convergen y conforman a la institución.

Por otra parte, las autoras Vitoria y Chinchilla (2022) coinciden y retoman las ideas de Morin, para abordar la complejidad de las instituciones. El paradigma de la complejidad, permite comprender y repensar características como el orden, la objetividad, la racionalidad, la cuantificación, el control, los enfoques totalizantes, las certezas absolutas, entre muchas otras nociones muy arraigadas al pensamiento de la humanidad, y que hoy, este paradigma emergente las cuestiona, pero no las elimina. El paradigma de la complejidad permite establecer múltiples escenarios del pensamiento, de ahí que interpela al concepto de institución. Por lo tanto, Morin (2003) explica que la conciencia de la multidimensionalidad lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre.

De esta manera, Vitoria y Chinchilla (2022) expresan que la institución educativa (desde un paradigma simplista) es el lugar de convivencia en el que se desarrolla la acción pedagógica para la formación formal e informal, la cual está conformada por un grupo de personas que asumen diferentes roles y funciones. Esta comunidad educativa, es la que da vida a las instituciones dinamizando los procesos; sin embargo, las prácticas internas que se desarrollan en ocasiones suelen ser desarticuladas. Por lo tanto, las autoras, explican que este enfoque contrasta con la realidad actual de un mundo interconectado y complejo, lo que exige una transformación de esta mirada de institución educativa que favorezca las interrelaciones internas y externas para asumirse como una unidad, en la que todos los factores convergen.

En este sentido, Vitoria y Chinchilla (2022) expresan que asumir a la institución con una postura más flexible, abierta, dinámica e integradora se acerca más a comprenderla

desde la complejidad, como una organización, ya que amplía la perspectiva y logra tomar en cuenta la multidimensionalidad de factores que interactúan en ésta. Por lo tanto, tomando en cuenta el paradigma de la complejidad de Morin (2003), las instituciones, podrían tomar la denominación de organizaciones, ya que las mismas, dan cuenta de las relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema. Por lo tanto, las organizaciones educativas son entidades “vivas”, complejas, dinámicas y cambiantes, en las cuales los actores y sus interacciones se convierten en la vida y sentido de esa organización. En esta línea, la organización educativa se concibe como un **sistema** y al ser su principal componente los individuos que la conforman constituyen un conjunto de relaciones entre todos sus actores, tales como: estudiantes, familias, docentes y su entorno.

Cultura escolar

Sánchez Moreno y López Yáñez (2010) explican que la cultura escolar, juega un papel fundamental tanto en los aspectos positivos de la institución (conformación de vínculos, proyección hacia objetivos en común, etc.) así como también en aspectos negativos para la escuela (ideología impuesta a los nuevos miembros, resistencia a los cambios, etc.). Frente a ambos aspectos, Morin (1995) expresa que la cultura, como todo dispositivo informativo y generativo, permite mantener la complejidad singular de una sociedad, pero al mismo tiempo, es aquello que puede integrar lo nuevo y transformarlo. En este sentido, los autores expresan la importancia de ambos polos de un mismo concepto. Por un lado, una cultura que perpetúa tradiciones y por otro lado, que permite la innovación.

Por su parte, Santos Guerra (2014) explica que las prácticas repetidas a lo largo del tiempo y de forma cotidiana dentro de una institución educativa genera una cultura que va configurando las expectativas, normas, creencias y rituales que se llevan adelante dentro de ella. Adentrándose en el entramado cultural de cada institución es posible comprenderla,

expresa el autor. El mismo define a la cultura como un conjunto de significativos compartidos por un grupo de personas a través del tiempo y teniendo en cuenta los diferentes intercambios psicosociales que sucedan entre los miembros de esta. Y expresa que la cultura escolar se genera a partir de diversas influencias, entre las cuales, define a las presiones externas y las demandas que realiza la sociedad. Por otra parte, dentro de las instituciones se produce lo que Santos Guerra (2014) denomina “un cruce de culturas” el cual configura la práctica cotidiana. De esta manera, menciona a la cultura pública la cual representa las disciplinas científicas y filosóficas, la cultura académica que determina las concreciones del currículo prescripto. La cultura social que la constituyen los valores y normas sociales la mismísima cultura escolar que constituye los valores y normas que cada institución presenta y la cultura privada que serán los valores que cada estudiante posee. El autor refiere que todas estas culturas confluyen dentro de la dinámica escolar y determinan los intercambios que se producen en ella.

Elias (2015) retoma el concepto de cultura escolar en su trabajo de investigación, donde explicita que existen diferentes concepciones y distintos enfoques para comprenderla. En uno de estos enfoques explicita que la cultura escolar busca explicar cómo en las escuelas hay complejos rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres, normas, que conforman un código moral.

Fernández (1994) explicita que la cultura institucional presenta ciertos niveles de complejidad: **El primer nivel de complejidad** está constituido por: los objetos materiales; lenguaje; representaciones en relación la institución (sus aspiraciones, sus fines, sus logros, sus valores, sus tareas, sus diferentes roles, y cada uno de sus componentes centrales). A su vez, se encuentran las producciones simbólicas; mitos sobre el origen (leyendas, sobre los fundadores, los personajes típicos, etc.); Conocimientos (Derivados de la conceptualización de la experiencia en los niveles instrumentales, organizativos y socioemocionales.); Concepciones (Las referidas a los aspectos centrales de la tarea

institucional; Concepciones sobre los resultados posibles y deseables; sobre buenos y malos alumnos y docentes, sobre las relaciones pedagógicas adecuadas; sobre la importancia de los diferentes contenidos; sobre el papel formativo de diferentes relaciones y actividades; sobre las mejores formas de aprender y enseñar, etcétera).

El segundo nivel de complejidad está constituido por el modelo institucional el cual recibe y expresa las características elaboradas en la historia propia del establecimiento e incluye: supuestos acerca del modo como se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje); definición de modos de ser y actuar en distintos roles elaborados en función de los supuestos anteriores y del modo cómo se concibe el valor del conocimiento y las funciones de los actores implicados; definición de un ámbito de operación: ¿dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad?, definición de un encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo): en términos de tipo de comunicación (presencial, a distancia, mixto); definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla; amplitud y penetración del control deseado; definición del tipo de resultados valorados; caracterización de la institución deseada.

Garay (1996) explicita que las instituciones (particularmente las educativas) son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales. Puntualmente, la identidad institucional de la escuela argentina, se basa en su carácter democratizante, laico, gratuito y obligatorio. Dichas características mencionadas por los autores, son el resultado de demandas, luchas, esfuerzos y sacrificios. Garay (1996) explica que las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las

constituyen, las sostienen y las cambian. En la escuela como institución, por ejemplo, se satisfacen otras funciones, además de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, de prestigio.

Otro aspecto, que se observa atravesado por “lo institucional”, son las trayectorias educativas, Nicastro (2018) plantea que las trayectorias educativas deben comprenderse en el entramado de un contexto institucional. Por lo tanto, ello implica reconocer que las trayectorias se tratan de un recorrido situado en una organización educativa (dentro de un determinado tiempo y espacio) que expresa y pone en acto concepciones, creencias, valores, normas de carácter universal respecto de lo que en cada establecimiento define como proceso de enseñanza, las concepciones sobre los estudiantes, las estrategias de enseñanza, etc. La autora insiste en que las concepciones que se forman dentro de las diversas instituciones se configuran sobre mandatos, tradiciones que a su vez delimitan matrices identificatorias que aseguran la pertenencia y el reconocimiento de cada uno de los actores pertenecientes a esa institución. Por lo tanto, *lo institucional* para Nicastro (2018) implica advertir que la posición de los estudiantes, se vincula con otros componentes de la estructura organizacional, tales como: los propósitos formativos; los roles, tareas y funciones; las normas y regulaciones; los espacios y los tiempos; las tradiciones y producciones culturales propias de cada institución. Esto lleva a concluir, que lo que se juega dentro de las instituciones no es azaroso, sino que se comprende desde un complejo entramado de factores que constituyen y delimitan la cultura institucional.

Frigerio et al. (1992) expresan que la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan dicha institución y además, también de las prácticas de los miembros de ese establecimiento. La cultura, según estas autoras, establece un marco de referencia que permite a los actores institucionales comprender las situaciones cotidianas que allí suceden. Las autoras explican que toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional. Este imaginario lo definen como un

conjunto de representaciones que produce cada sujeto y que influye en el entramado de relaciones. Este imaginario dentro de cada institución toma diferentes características, el cual repercute en la vinculación de los sujetos con la institución a la que pertenece.

Frigerio et al. (1992) plantean tres tipos de cultura institucional: la cultura como una cuestión de familia, la cultura como una cuestión de papeles y expedientes y la cultura como una cuestión de concertación. Estos tres tipos de cultura, delimitan la forma de funcionamiento de las instituciones:

- Cultura como una cuestión de familia: En este tipo de cultura se idealizan algunos aspectos de las relaciones vinculares y se niegan otros. En este sentido, se percibe a los miembros como parte de “una gran familia” de tipo idealizada, ya que se ignoran los posibles conflictos subyacentes. El rasgo hegemónico de este tipo de culturas es mantener la “escena familiar” donde sus miembros son los protagonistas. En este tipo de cultura, el currículum prescripto es ignorado y el modelo de gestión, según las autoras es “casero”. Los vínculos afectivos son prioridad y desplazan a la tarea pedagógica. Frente a conflictos, los mismos suelen no resolverse ni elaborarse, generalmente son de índole vincular. En cuanto a los canales de comunicación, al no existir la formalidad, tampoco lo son los canales de comunicación. El riesgo que conlleva este tipo de cultura escolar, haciendo que la institución pierda su especificidad (un espacio de aprendizaje)
- Cultura como una cuestión de papeles y expedientes: El rasgo hegemónico de este tipo de culturas es la racionalidad. El currículum prescripto se torna inflexible e imposible de modificar y/o adaptar. El modelo de gestión es “tecnocrático”. Dentro de los establecimientos con este tipo de cultura, suele primar la burocracia en la organización administrativa. Los vínculos son ignorados e impersonales, los sentimientos no es un elemento que tenga valor en este tipo de cultura. Se destaca que la dimensión administrativa es la más sobrevalorada Y en cuanto a la resolución

de conflictos, estos son ignorados, suelen definirse por las diferentes jerarquías. Por último, los canales de comunicación son formales, generalmente en formato vertical.

- Cultura como una cuestión de concertación: El rasgo hegemónico de este tipo de cultura es la negociación. El currículum prescripto adquiere un rol de organizador institucional. El modelo de gestión es profesional. Los vínculos se caracterizan por ser contractuales y respetuosos. La dimensión pedagógica- didáctica es la más valorada en este tipo de instituciones. Los conflictos suelen elaborarse y resolverse, pueden surgir por diferencias de criterios, pero son abordados. En cuanto a la comunicación, se resignifican los canales formales, pero también se pueden utilizar los informales.

Cultura Escolar: La función del equipo de gestión educativa dentro de un establecimiento educativo.

Frigerio et al. (1992) explican que los roles prescritos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican. En este sentido los roles de conducción de los establecimientos educativos implican una multiplicidad de funciones. No obstante, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier equipo de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista. Según lo planteado por Frigerio et al. (1992) el director y vicedirector conforman un equipo, el cual puede estar previsto en el organigrama, pero además conforman una "unidad funcional", que supone una diferenciación de tareas y funciones y, en consecuencia, de las responsabilidades. Cabe decir que, desde el punto de vista de la normativa, en algunas se discriminan ambos roles asignando al director la mayor responsabilidad en las dimensiones organizacional y administrativa y al vicedirector la responsabilidad en los aspectos pedagógicos.

Frigerio et al. (1992) manifiestan que existen determinadas funciones que se atribuyen a los equipos de conducción:

- *Toma de decisiones*: Decidir supone, la posibilidad de efectuar una o varias elecciones respecto de alguna situación. Cabe decir, que la posibilidad de “elegir” implica cierta complejidad ya que siempre interfieren diversos factores. Entre estos factores se pueden encontrar los sistemas de valores individuales, organizacionales y sociales. Por ello, decisiones consideradas racionales desde la visión de un directivo pueden no ser viables desde la racionalidad de la institución educativa. Es por eso que existen modelos de racionalidad "*limitada*". Los mismos hacen referencia a que las decisiones racionales, delineadas por todo decisor, se hallan permanentemente enmarcadas por limitaciones que condicionan esos criterios de racionalidad. Cabe mencionar que se detallan, tres tipos de decisiones: Las estratégicas, las de gestión y las operacionales. Las decisiones estratégicas se caracterizan por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento. Las decisiones de gestión hacen a la organización y a la estructuración de las acciones de la institución. Constituyen el modo de concretar, en la acción, las decisiones estratégicas, sin perder la visión de la unidad del proyecto. Las decisiones operacionales se toman cotidianamente y conciernen de modo directo a las actividades del resto del personal del establecimiento.
- *Delegación de tareas*: Adecuadamente practicada, la delegación es la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad hacia otros para que ejecuten el trabajo dentro de límites establecidos de común acuerdo. Se puede delegar funciones y autoridad; pero la responsabilidad nunca puede ser delegada totalmente. Para quien delega, significa precisar tareas y funciones a delegar, elaborar las consignas claras, efectuar un proceso de seguimiento y control; para

el delegado, supone un enriquecimiento de sus posibilidades de desarrollo y proporciona mejores niveles de satisfacción personal.

- *La conducción de equipos de trabajo:* Conformar equipos de trabajo es una de las tareas de la que es responsable el equipo directivo, la cual produce impacto en la tarea institucional. Conformar equipos de trabajo, también favorece el proceso de delegación, ya que, al contar con un equipo de trabajo, integrado por coordinadores de cada área, y/o docentes, u otros actores, el director o el vicedirector se sienten respaldados en algunas de las tareas. A su vez, contribuye a que los otros actores sienten un mayor grado de pertenencia institucional. Su motivación hacia las tareas se ve fomentada.

A su vez, Bustamante Oliva (2007) explica que la comunicación dentro de una institución, debe considerarse como una primera herramienta de gestión que todo directivo tiene que llevar adelante de manera eficiente. Pero eso sí, para que exista comunicación interna fluida entre los miembros de la institución, la cultura escolar tiene que hacerla posible. Entre los objetivos de la comunicación, la autora destaca: proporcionar a los directivos el feedback que necesitan para tomar decisiones sobre acontecimientos diarios que se producen dentro de la escuela; estimular la participación y el compromiso; asegurar que todos conozcan y entiendan los principios, fines, la misión y visión que se propone la organización escolar; hacer posible la participación de todos los miembros en los distintos proyectos que presente la escuela, entre otras funciones. La autora destaca que una adecuada comunicación permitirá un mayor desarrollo de la institución, favoreciendo las relaciones interpersonales y la organización en general.

Greco (2011) explica que la autoridad, debe ser comprendida como reconocimiento. En este sentido, la autoridad es siempre concebida como una relación social. Por tanto, imposible de auto-instituirse sin un espacio de relación con otro, que a su vez se incluye en

un marco social e institucional más amplio, la autoridad supone acciones sobre otros que las aceptan y que renuncian a reaccionar en su contra, por voluntad propia y libremente. Desde esta perspectiva, la autoridad no se impone, no requiere de la fuerza de la violencia o la explicación convincente. El reconocimiento de la autoridad es lo que hace que alguien la ejerza.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que no solo la dimensión pedagógica es un aspecto que le compete al equipo de conducción, sino también aparecen otras dimensiones en juego, como la dimensión administrativa, socio-comunitaria y organizativa que constituyen una parte fundamental de la institución educativa. En este sentido, Velásquez (2023) expresa que las instituciones deben tener presente la dimensión administrativa en sus actividades de *Gestión escolar*, ya que, entre los beneficios que proporciona, se encuentra la mejora de la institución escolar. Esto conlleva a la generación de propuestas de cambios, a la evaluación y control de sus riesgos, y al consiguiente logro de sus objetivos. La dimensión administrativa, influye considerablemente en la gestión educativa, lo que lleva al desarrollo de procesos teóricos y prácticos para contribuir con el mejoramiento continuo de calidad, equidad y pertinencia de la educación. A su vez, se encarga de resolver aspectos financieros y contables de la escuela, de la gestión académica/documentación y gestión de recursos físicos, entre otras tareas.

Por otro lado, según los autores Cárdenas Tapia et al. (2022), la dimensión socio-comunitaria hace referencia a la vinculación de las escuelas con otras instituciones, de la comunidad, con el objeto de articular tareas, actividades y actores construyendo proyectos conjuntos. La finalidad es establecer buenas relaciones de los miembros de las instituciones educativas con su entorno social y cultural con el objetivo de acrecentar la calidad educativa para los estudiantes.

Por último, los teóricos mencionan que la dimensión organizativa implica el soporte de la organización de la escuela ya que articula el funcionamiento de las personas y de los equipos de trabajo. Son parte de esta dimensión organizativa: las acciones referidas a aspectos estructurales, distribución de tareas y la división de trabajo, uso de tiempo y de los espacios, definición de las condiciones que la escuela brinda al alumno para el ingreso, evolución y egreso de la misma. La gestión organizativa, por lo tanto, permitirá contribuir a identificar las debilidades dentro del ámbito educativo, es decir las falencias, para poder fortalecerlo.

Cultura escolar y Currículum.

Tomando los aportes de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) donde explican que la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden; y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden. Estos aspectos, contribuyen a comprender cómo el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos. En este sentido, cuenta con la posibilidad de llevarlas a cabo incluyendo una definición propia del saber, dicha definición que se expresa en el currículum prescripto.

El currículum escolar prescripto asume una importante responsabilidad en la medida en que permitirá la formulación y explicitación de los contratos que articulan el quehacer educativo y que son modos de "traducir" y de resignificar con precisiones y especificaciones el contrato original entre la sociedad y las instituciones escolares. Las instituciones educativas singulares poseen esta potencialidad y la actualizan esencialmente a partir de la **gestión que hagan del currículum prescripto**. Por lo tanto, el currículum adquiere relevancia como eje ordenador de la tarea institucional y definido por las autoras como un *organizador institucional*.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) manifiestan que el sistema educativo tiene una potencial capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular de las prácticas pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos, es decir, existe cierta autonomía en el cómo se llevarán adelante los contenidos pedagógicos dentro del aula. El currículum prescripto es el organizador de esos procesos y por ello toma la categoría de *organizador institucional*. Las "especificaciones" del currículum prescripto que se realicen en cada establecimiento constituyen los criterios de intercambio que den forma y sentido institucional, profesional y personal a los contratos laborales de los miembros de cada establecimiento.

A su vez esas especificaciones darán forma y contenido a los contratos organizacionales, es decir, a aquellos que se dé a cada establecimiento para crear las condiciones necesarias para el cumplimiento de la tarea sustantiva de enseñar. Entre esas condiciones se pueden mencionar las reglas de convivencias, los acuerdos sobre estilos, grados y contenido de la participación, la distribución de responsabilidades, las concertaciones acerca de la división de tareas, perfiles de los roles institucionales, la distribución y asignación de tiempos y espacios, etc.

Práctica docente: Diferentes enfoques para concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Frigerio et al. (1992) definen a la práctica pedagógica como aquella mediante la cual los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los estudiantes y el conocimiento. En este sentido, las prácticas educativas son complejas, ya que en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución educativa; trayectorias profesionales de los docentes; historias de cada uno de los estudiantes; Debido a ello, cada práctica pedagógica es única.

Los autores plantean que la práctica pedagógica, está ligada directamente al concepto de *transposición didáctica* el cual se concibe como el proceso de adaptaciones que se realizan sobre los saberes, donde el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado. Cada docente en ejercicio, deberá llevar adelante un proceso de transposición didáctica para poder enseñar, ya que el conocimiento producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje de menor complejidad, para que pueda ser aprendido. Para los autores un equipo de conducción y un docente preocupados por la calidad de la educación se cuestionan en sus establecimientos y en sus aulas acerca de la correspondencia entre el conocimiento erudito y el conocimiento enseñado como parte de un adecuado ejercicio de la docencia.

Feldman (2010) explicita que la educación como teoría y como práctica reconoce dos corrientes de pensamiento fundamentales, una de ellas es la escuela tradicional centrada en la figura del profesor y en su capacidad de modelización. En este sentido el docente, era el mediador entre el conocimiento y los estudiantes. Posteriormente el movimiento de la “escuela nueva” comenzó a centrarse en el niño, se posibilita una concepción de la enseñanza autodidacta por parte del estudiante, donde el docente acompaña y guía ese aprendizaje motorizado por el niño. En función del enfoque del docente, es desde donde se posicionará para ejercer su práctica pedagógica. Por lo tanto, el movimiento de la “escuela nueva” procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella.

García (2020) retoma el concepto de “*paradigma constructivista*”, para entender cómo aprende el ser humano. Este autor expresa que este paradigma no surge en el espacio de influencia de las teorías de la educación, sino que es un paradigma

epistemológico de la ciencia que pretende responder a la pregunta de ¿cómo construye su conocimiento el ser humano? Como respuesta al desarrollo de los estudios en torno a la creación del conocimiento, se formaliza la propuesta teórica de Jean Piaget como uno de los soportes epistemológicos del constructivismo, ya que logró evidenciar la existencia de un conjunto de estructuras por medio de las cuales el ser humano interpreta el mundo con una clara tendencia al “equilibrio entre los factores internos y externos o de forma más general entre la asimilación y la acomodación”.

Por otra parte, los teóricos de la ciencia retoman la teoría genética del desarrollo sociocultural de Lev Vygotsky, la cual, sin ser constructivista de origen, permite sustentar los principios de este paradigma, al ser también de carácter genético y proponer ideas similares a las de Piaget. Vygotsky (1988) plantea la idea de vincular al ser humano a un escenario, en donde él deja de ser un receptor pasivo de conocimiento y se convierte en el constructor activo del mismo, interpretando lo que sucede en el mundo que lo rodea a través de sus sentidos, es decir, construyendo su cognición a partir de sus propios aparatos cognoscitivos, para adaptarse a una realidad social. En esta construcción, el autor plantea que el sujeto es activo en ese proceso, el cual es posible gracias a la guía de un otro que acompaña ese aprendizaje, es decir, esa construcción de conocimiento personal, está mediada por el entorno social y cultural. Por lo tanto, García (2020) quien plantea en su proyecto la importancia del paradigma constructivista para el aprendizaje de los sujetos, concluye que este paradigma resulta fundamental para lograr espacios de enseñanza y aprendizajes reales y con mayor sentido para los sujetos, retomando conceptos teóricos de autores que fueron referentes del paradigma constructivista, como son Vygotsky y Piaget.

En este sentido, García (2020) menciona que el constructivismo llevado a la educación, se pregunta cómo hacer que el conocimiento le sirva al estudiante para su desarrollo en el presente, en su futuro profesional y como ciudadano, es decir, busca mantener la disposición permanente a aprender y que ese aprendizaje tenga alguna utilidad

a lo largo de su vida. Por lo tanto, el constructivismo constituye una propuesta de análisis novedosa para intentar explicar el fenómeno educativo, pero, además, para proponer métodos y estrategias que puedan replicarse en el aula y por consiguiente mejoren la calidad de la enseñanza.

Feldman (2010) explicita que la práctica de enseñanza es una importante práctica social. Ya que, se desarrollan, ideologías de enseñanza. Algunas de estas ideologías de enseñanza incluyen términos relativos al control. Algunos docentes se sienten en mayor o menor medida cómodos con la idea de ejercer cierto control, mientras que otros, presentan sentimientos de incomodidad frente a la posibilidad del ejercicio de control. No obstante, el autor, explica que el proceso educativo, en cualquier versión que se acepte implica grados de control: sobre la actividad del que aprende y la institución donde se desarrolla esa práctica docente. La propia idea de “enseñanza” carece de sentido sin aceptar una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes.

En función de lo desarrollado con anterioridad, Feldman (2010) se cuestiona si el docente idóneo de una determinada disciplina, posee las condiciones necesarias para ejercer una adecuada enseñanza. En relación a dicho interrogante, Feldman (2010) plantea que cuando los propósitos de la enseñanza no consisten en formar expertos, hace falta cierta reflexión particular para producir la versión del conocimiento que se ofrecerá. Las propias disciplinas no proveen esa reflexión, dado que no es una preocupación “interna” de las disciplinas cómo van a ser transmitidas. Por otra parte, hace falta un modo de procesamiento, del cual la propia disciplina no está provista, que ofrezca herramientas para la transformación de un conocimiento en una versión adecuada a otro público. Además, para responder este interrogante, Feldman (2010) explicita que una disciplina, que es un sistema de pensamiento, no tiene por qué poseer los instrumentos para adecuar ese conocimiento a unos códigos y lenguajes distintos al de los productores.

En este sentido, los estudiantes aprenden y procesan información de maneras distintas en relación al docente. Para dar respuesta al problema hacen falta metodologías específicas de enseñanza. Por lo tanto, el autor menciona que dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición para enseñarlos, pero no la única. Lo más relevante es la capacidad docente de poder realizar el procesamiento pedagógico de ese conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje. Aunque cualquiera pueda dominar un campo de conocimientos o disciplina específica, no garantiza que cuente con las capacidades profesionales necesarias para llevar adelante una enseñanza significativa.

Feldman (2010) expresa que un enfoque de enseñanza sostiene una concepción sobre un modo de aprender y por tanto enfatiza una forma principal de enseñanza. En este sentido, se busca dar respuesta a preguntas tales como: ¿se aprende mejor realizando actividades prácticas, escuchando, explorando por sí mismo, practicando sistemáticamente, etc.? A su vez, el autor plantea que hay rasgos que permiten analizar los diferentes enfoques de enseñanza. El primero de ellos, explica que cada enfoque de enseñanza responde a un determinado paradigma en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo rasgo, establece que cada enfoque de enseñanza plantea un supuesto acerca de cómo se relacionan los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Un tercer rasgo que se vincula con el segundo, implica que cada enfoque de enseñanza otorga un valor a la responsabilidad que tiene el docente que ejerce esa enseñanza. En este sentido, hay enfoques que priorizan un correcto uso de estrategias metodológicas, lo cual impactará sobre el aprendizaje del estudiante. El cuarto rasgo, se caracteriza por la relevancia sobre la planificación, es decir, si el dispositivo de enseñanza está adecuadamente planificado garantiza el éxito de la misma.

En ese sentido, la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje que posea el docente, será fundamental para comprender su posicionamiento teórico y práctico. Se

considera de suma relevancia para esta investigación citar los conceptos de Ausubel (1983) quien teorizaba sobre la labor educativa y expresaba que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, sino que el aprendizaje implica un cambio en el significado de la experiencia. De esta manera Ausubel (1983) planteó su teoría del “aprendizaje significativo” que consiste en que el aprendizaje del estudiante depende de la “estructura cognitiva” previa, es decir, sus saberes previos que se relacionan con la nueva información por aprender.

En el proceso de aprendizaje, Ausubel consideraba relevante conocer, la estructura cognitiva del estudiante para pensar la propuesta de enseñanza. En ese sentido, Ausubel (1983) plantea que el estudiante no es una “*tabula rasa*” como el conductismo planteaba, sino que el niño o adolescente posee conocimientos previos los cuales pueden aprovecharse para su beneficio. Es por ello que Ausubel (1983) acuñó el término de “aprendizaje significativo” el cual ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva del estudiante, esto implica que, las nuevas ideas y conceptos pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. En este sentido, tomando en cuenta lo que plantea el autor, el docente deberá generar propuestas de aprendizaje teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, para así lograr un aprendizaje significativo en términos de Ausubel.

Fenstermacher y Soltis (1995) expresan que existen tres tipos de enfoques de enseñanza, los cuales presentan características diferentes: El enfoque ejecutivo, concibe al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir determinados aprendizajes utilizando los mejores métodos y habilidades. Desde esta perspectiva, se brinda relevancia a los materiales curriculares utilizados para llevar adelante la práctica pedagógica. Otros de los enfoques mencionados por estos autores, es el enfoque del terapeuta, el mismo concibe

al docente como una persona empática encargada de promover en cada individuo, su crecimiento personal. Esta perspectiva toma aportes de la psicología humanista, filosofía existencial, psicoterapia, entre otros. Las experiencias educativas para este enfoque, buscan que tengan significatividad en relación a las experiencias personales de los estudiantes. Por último, los autores hacen mención al enfoque del liberador, el cual percibe al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales e íntegros.

Práctica docente y contexto institucional

Mercado y Rockwell (1988) explican que, en toda práctica docente, el contexto institucional donde se circunscribe es de suma relevancia. Esta realidad o contexto, determina la dinámica institucional, como así también las relaciones sociales existentes, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente. Los autores mencionan que existen varios estudios donde se analizan los contextos desde lo “micro” y lo “macro”. Cabe destacar que además del contexto más próximo, el escolar, donde se encuentra inmerso el docente también se halla el contexto social y político que repercute en las prácticas educativas. Los autores enfatizan en la importancia de analizar la institución escolar para comprender la práctica docente, en este sentido la concepción sobre la institución define y delimita el ejercicio docente.

Los autores plantean el dilema de que cuando los sujetos no respetan la “norma” (entendiendo la institución como norma), surgen prácticas igualmente significativas que también constituyen la dinámica escolar y promueven el aprendizaje. En este sentido, la cotidianidad escolar lleva a los sujetos a revisar sus prácticas, incluso se puede advertir una heterogeneidad de prácticas docentes. Asimismo, los autores plantean dos tipos de “normas” la “oficial” que establece el currículum y la “real” que desempeñan los sujetos en la cotidianeidad de la vida escolar. Los autores toman el ejemplo de la enseñanza de la

lectoescritura, ya que en diversas ocasiones la práctica del maestro no corresponde con la prescrita en el currículum, por norma. Dentro de cada institución ciertas prácticas aparecen como legítimas mientras otras son efectivamente sancionadas. Ambos tipos marcan la existencia de normas institucionales reales. De esta manera los procesos que ocurren en la escuela y que son los ejes de la constitución integran tanto prácticas que “corresponden a la norma”, como otras, que no corresponden a la norma.

Mercado y Rockwell (1988) expresan que las condiciones materiales constituyen el contexto institucional del establecimiento educativo. Dichas condiciones materiales, no se refieren solo a los recursos físicos, sino también a las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y el tiempo, las prioridades institucionales, entre otras. La idea de condiciones materiales abarca más que los locales y recursos didácticos de los que disponen los maestros, sino que también los autores se refieren a el uso de esos recursos en tiempo y espacio. Un ejemplo plausible, es el uso del patio escolar, ya que es un espacio potencial de trabajo, pero su uso se ve condicionado por horarios y disponibilidad. Por lo tanto, el espacio y el tiempo, no son recursos disponibles de forma permanente para el docente, sino que se encuentran mediados por la trama organizativa y social de la escuela. A su vez, el docente no es solo “maestro” sino que son sujetos que se desempeñan dentro de la institución en función de lo que las condiciones materiales permiten. Como sujetos se apropian selectivamente de saberes y prácticas para llevar adelante su trabajo. A su vez, los docentes se apropian de determinadas normas institucionales, las cuales pueden ser utilizadas de diferentes maneras, por ejemplo, para legitimar acciones propias o ajenas. De esta manera la práctica docente que se observa en las instituciones escolares tiene un sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios intereses y saberes, cuya historia personal se enlaza con la historia social. El concepto de “historia” para Mercado y Rockwell (1988) representa un eje fundamental para comprender la práctica

docente, ya que el docente se ubica en determinada escuela que lo condiciona y exige prácticas diferentes según la trayectoria histórica de esa escuela.

Retomando las ideas de Fregoso (2005) quien investiga acerca del significado de la práctica docente que poseen los profesores en ejercicio y cómo esta repercute en su hacer profesional, la autora plantea que los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente determinan las acciones que realizan. Es por ello, que a partir de que el docente hace consciente lo inconsciente, puede llegar a implementar cambios en los significados que guían las acciones que realiza. La autora plantea que la docencia se encuentra atravesada por la cultura en la se encuentran inmersos los profesores como sujetos sociales, y ello repercutirá en su práctica pedagógica. De esta manera, los significados no derivan de una tendencia homogénea, ya que presentan un carácter social, ya que está presente la biografía de cada sujeto, su contexto y las condiciones institucionales de cada docente. Por lo tanto, Fregoso (2005) explica que la práctica educativa se concibe como una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente insertado en una determinada estructura social. La práctica docente implica una articulación de los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto.

Es por ello, que en la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten construcciones teóricas previas tanto explícitas como implícitas. Cada construcción que realiza el docente, no se obtiene de forma aislada, sino que se aprenden y se socializan con otros profesionales de la educación. En este sentido la acción educativa no es un simple ejercicio profesional, sino que supone una historia de vida y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. En conclusión, la autora plantea la idea de que todos los profesionales docentes presentan determinados significados que pueden llegar a ser explicaciones de los

fenómenos educativos subyacentes a esa práctica y/o experiencia adquirida. La autora explicita que no se trata de teorías estructuradas, pero sí de creencias y saberes determinados sobre su práctica, sobre la educación, sobre la relación educación y sociedad, etc. Esas creencias son subproductos de teorías, filosofías e ideologías que cada profesional de la educación logró interiorizar.

Otro aspecto que se considera relevante para el presente proyecto de investigación es el concepto de "Educación inclusiva". En la actualidad las escuelas de Argentina se encuentran atravesadas por diversas normativas vigentes que conllevan un cambio de paradigma en torno a la enseñanza de personas con discapacidad. Padilla Muñoz (2011) explica que este paradigma busca modificar la mirada sobre la enseñanza de personas con discapacidad, mientras en la integración se trata de adaptar al alumnado a lo que ofrece la propuesta pedagógica, la inclusión directamente se ocupa de todos los estudiantes y sus diversos estilos de aprendizaje. Las aulas inclusivas sobresalen de las tradicionales, en un enfoque desde un modelo y una noción de discapacidad: las personas que presentan algún tipo de discapacidad (sensorial- motriz-intelectual) no tienen por qué adaptarse a la "normalidad", sino que el entorno y el medio les entorpecen su proceso de aprendizaje, porque no están garantizados los recursos necesarios para gestionar un aprendizaje de calidad.

La inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma. Requiere una comprensión global de la temática desde un modelo biopsicosocial, en el que se plantea un trabajo de cada uno de los ciudadanos para construir democracia dentro del marco de los derechos humanos y dentro de una sociedad abierta e inclusiva. Por otro lado, se requieren políticas públicas que garanticen recursos materiales y espacios de capacitación para los docentes para prepararlos para el trabajo con aulas heterogéneas.

Martinelli y Martini (2025) contextualizan las prácticas inclusivas dentro del territorio nacional, específicamente en Neuquén. Las autoras enfatizan en la importancia de atender a la diversidad en el ámbito educativo, tarea que conlleva una ardua labor profesional que implica mucho más que hacer ajustes superficiales. En realidad, requiere una transformación de los sistemas educativos. Dicha transformación implica revisar y modificar las políticas, el sistema educativo, las estructuras institucionales y las prácticas educativas para garantizar que todos los y las estudiantes tengan acceso a enseñanza de calidad, independientemente de sus estilos de aprendizaje. La Unesco (2008) conceptualiza el término inclusión desde una perspectiva amplia, como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión desde la educación. En este sentido, es la escuela la que debe adaptarse al estudiante, y no al revés. La escuela inclusiva tendría que renunciar a su tendencia homogeneizadora y posicionarse como garante de la educación de todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes.

Las autoras Martinelli y Martini (2025) plantean que para generar una propuesta inclusiva el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los y las estudiantes. Por lo tanto, se buscará atender a la diversidad, independientemente de si exista o no un tipo de discapacidad, se habla de diversidad en estilos de aprender. Por lo tanto, las autoras plantean que el nuevo diseño curricular de la provincia de Neuquén representa un avance significativo hacia una educación más justa y significativa, no obstante, la implementación de estas reformas es un proceso paulatino que conlleva tiempo y requiere un compromiso continuo por parte de todas los/las agentes implicado/as.

MARCO METODOLÓGICO

Diseño

El presente trabajo cualitativo, busca comprender la experiencia de los profesionales del "Centro educativo del Sol" en torno a la cultura escolar y la práctica docente, para lo que se utilizará un diseño narrativo. En tal sentido, Hernández Sampieri et al. (2003) quienes explicitan que los estudios cualitativos se realizan dentro de un ambiente natural, es decir, los participantes se comportan como en la vida cotidiana, además las variables no se manipulan ni se controlan, la recolección de datos está influida por la experiencia y las prioridades de los participantes más que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado.

A su vez, los significados se extraen de los datos los cuales no necesitan reducirse a números ni analizarse de forma estadística. El presente proyecto se basa en un diseño de tipo narrativo, el cual Hernández Sampieri et al. (2003) define como aquel diseño donde el investigador contextualiza la época y lugar donde ocurrieron las experiencias y reconstruye historias individuales, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías en los datos narrativos, para finalmente analizarlos y generar una narrativa o historia general. En este tipo de diseños, los investigadores sitúan narraciones y experiencias personales en el contexto social de los participantes.

Población

El término población, en investigación, describe a quienes se seleccionará para aplicar los métodos e instrumentos de la investigación a realizar. La población, según Arias (2020), se refiere al conjunto para el cual serán ciertos los resultados extraídos.

Particularmente en este proyecto de investigación, la población seleccionada, estuvo

conformada por el personal docente y directivo del Colegio Centro Educativo del Sol, nivel medio, de la Provincia de Neuquén. De los participantes se consignan las siguientes figuras: Personal docente del Centro Educativo del Sol: 12; directora: 1; Coordinadora pedagógica y co-fundadora de la asociación integración: 1; preceptores: 2; Docente de apoyo a la inclusión: 1; Docentes de diferentes asignaturas: 7.

Muestra

Los participantes de dicho proyecto de investigación, serán seleccionados de forma arbitraria presentando las siguientes características: Docentes y personal del equipo de conducción, de edad entre 25 y 45 años, que desarrollen su práctica pedagógica dentro del establecimiento "Centro Educativo Del Sol", nivel medio. A su vez, se considera que presenten una antigüedad en la docencia de 3 años como mínimo. Teniendo en cuenta el diseño utilizado en este proyecto, la muestra no será representativa de la población, ya que no se busca recolectar grandes cantidades de información para comparar datos, por lo que solo contará con 12 entrevistas entre los profesionales que se desempeñan en el colegio "Centro Educativo del Sol". Además, la muestra será de tipo intencional ya que se escogerán unidades de manera arbitraria, es decir, teniendo en cuenta las características que resulten relevantes para el investigador.

Técnica de recolección

Para este proyecto se utilizará la entrevista como instrumento de recolección de información, Yuni y Urbano (2006) plantean que la misma, es una técnica de recolección de datos que permite obtener información provista por los propios sujetos y con ello se obtiene un acceso directo a los significados que estos le otorgan a la realidad. Las entrevistas serán de tipo semi-estructurada donde existirá una guía previamente planificada, no obstante, existirá cierta flexibilidad y el entrevistado podrá comenzar por donde desee, o podrá sumar

información que considere relevante. En este sentido, se buscará indagar en relación a la subjetividad del profesional entrevistado.

Procedimiento

Las entrevistas se realizan fuera del horario laboral, ya que no es posible anticipar la extensión de las mismas debido a su carácter flexible. Cabe decir que las entrevistas serán bajo la modalidad presencial, estableciendo contacto vía telefónica y/o correo institucional con los docentes participantes. Se destaca, que cada participante para formar parte del proyecto de investigación, deberá firmar un consentimiento informado. A su vez, se enviará a la institución: “Centro educativo del Sol” una solicitud para la realización del proyecto.

RESULTADOS

Durante el presente proyecto de investigación se realizaron un total de doce entrevistas de tipo semi-estructuradas a docentes que se desempeñan en el “Centro Educativo del Sol, nivel medio” con el fin de indagar sobre su subjetividad en torno a cómo la cultura institucional influye sobre su práctica docente. Cabe decir que las entrevistas fueron flexibles, por lo que la entrevistadora, según lo requiera cada situación, solicitó ampliar o re-preguntar para recabar la mayor cantidad de información posible para la investigación.

Los constructos que se obtuvieron para el análisis, a raíz de las entrevistas administradas fueron: *la cultura escolar del centro educativo del Sol, analizando sus tres dimensiones principales* (pedagógica, administrativa y socio-comunitaria). Allí, se indagó sobre el paradigma desde donde se posiciona el colegio para comprender la enseñanza y el aprendizaje, la inclusión como parte del trabajo con adolescentes con discapacidad, el vínculo que presenta la escuela con la comunidad y la gestión de recursos y documentación escolar. Otro constructo que se obtuvo para el análisis, es el de *la gestión educativa dentro del Centro Educativo del Sol*, allí se indagó acerca de los canales de comunicación y los roles y funciones que se llevan adelante dentro de la institución. Para finalizar, el último constructo que surge de las entrevistas fue el de *la práctica docente dentro de la cultura escolar del Centro Educativo del Sol*, allí se analizó cómo se lleva adelante el rol del preceptor que se desempeña en el establecimiento mencionado y cómo los docentes consideran que su práctica se ha modificado a partir de la inserción en dicha institución escolar.

Cultura escolar y sus dimensiones para el análisis: pedagógica, administrativa y socio-comunitaria.

En función de la información recabada en las entrevistas, resulta pertinente tomar los aportes del autor Santos Guerra (2014), quien explica que las prácticas repetidas a lo largo del tiempo y de forma cotidiana dentro de una institución educativa genera una cultura que va configurando las expectativas, normas, creencias y rituales que se llevan adelante dentro de ella. Adentrándose en el entramado cultural de cada institución es posible comprenderla. Santos Guerra (2014) define a la cultura como un conjunto de significativos compartidos por un grupo de personas a través del tiempo y teniendo en cuenta los diferentes intercambios psicosociales que sucedan entre los miembros de esta. Por lo tanto, en dicho análisis, se buscará caracterizar la cultura escolar del Centro educativo del Sol, describiendo sus prácticas pedagógicas, normas, gestión institucional, etc.

Dimensión Pedagógica

Para los autores Frigerio et al. (1992) las instituciones educativas se diferencian de otras instituciones en el hecho de tener como proyecto fundacional brindar enseñanza y acompañar procesos de aprendizajes, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante. Un concepto que surgió de forma recurrente entre los docentes entrevistados, es el concepto de *innovación*, ya que varios de los profesores, mencionaron que el proyecto pedagógico de la escuela, resultaba innovador. Al indagar sobre dicha concepción, surgió en varios profesionales que la institución concibe la enseñanza y el aprendizaje desde un paradigma constructivista, lo cual resultaba innovador para ellos, al compararlo con experiencias profesionales transitadas en otras instituciones de la provincia. *“La escuela me parece innovadora y muy presente en el desarrollo y proceso educativo de cada alumno”* (Entrevista N° 1). Otra de las docentes entrevistadas, menciona al respecto: *“El proyecto pedagógico, es innovador y logra integrar todas las áreas, por ejemplo, en las actividades y en las planificaciones como que busca que el alumno se sienta libre y autónomo en su aprendizaje”*. (Entrevista N° 2).

El concepto de innovación surgió de manera recurrente, incluso desde la perspectiva del equipo directivo: *“Para mí el proyecto es muy innovador en muchas cosas, es dinámico. No es algo terminado ni acabado siempre se está en constante movimiento[...] se hace mucho trabajo con los docentes, para garantizar el derecho a aprender y a ser educado por parte de los estudiantes. Es innovador, se repiensa constantemente, porque los paradigmas de inclusión y de enseñanza y aprendizaje van cambiando”*. (Entrevista N° 11).

Con respecto al paradigma constructivista, vinculado al concepto innovador que mencionan los docentes, García (2020) plantea que el constructivismo llevado a la educación, se pregunta cómo hacer que el conocimiento le sirva al estudiante para su desarrollo en el presente, en su futuro profesional y como ciudadano, es decir, busca mantener la disposición permanente a aprender y que ese aprendizaje tenga alguna utilidad a lo largo de su vida. El constructivismo toma aportes de diversos teóricos como Piaget o Vygotsky y constituye una propuesta de análisis novedosa para intentar explicar el fenómeno educativo. Entre sus aportes, se destaca la concepción del estudiante como activo en su proceso de construcción del conocimiento, es decir, se busca a través de las propuestas pedagógicas, generar un conflicto cognitivo en el niño/a. Y a su vez, se concibe el aprendizaje, no como proceso individual, sino como proceso colectivo, es decir, se aprende con otros. Al respecto, los docentes, expresaron: *“Lo que yo veo en el Sol, [...] es que se propone que se llegue al conocimiento de distintas maneras, principalmente desde la práctica y desde la experimentación. Eso a mí, me parece genial de la escuela”*. (Entrevista N° 3). Otro docente, expresa al respecto: *“En esta institución las matemáticas la abordamos diferente, en comparación a una escuela pública, ya que se trata de construir el conocimiento, es decir, cómo llegar a ese conocimiento a través de situaciones problemáticas. Esto en las planificaciones de las escuelas públicas donde trabajo [...] la enseñanza, es de resultados, pero acá, se construye, importa más el proceso que el resultado. [...]”*. (Entrevista N° 6).

Por otro lado, Ausubel (1983) que también sus ideas constituyen una forma de entender al aprendizaje desde este paradigma, explicó que para que un estudiante alcance el conocimiento tiene que lograr “enlazar” sus conocimientos previos o saberes con la nueva información por adquirir, y es así, cómo se logra el aprendizaje significativo. Al respecto, algunos docentes entrevistados, mencionaron: “[...]También considero que se posicionan desde un lugar constructivista para concebir la construcción del conocimiento. En la práctica eso lo puedo observar, ya que las propuestas son pensadas para generar un conflicto cognitivo en los estudiantes, se hace un seguimiento más personalizado, lo cual es muy distinto a otras instituciones donde trabajo. [...]”. (Entrevista N° 9). A su vez, una de las docentes que forma parte de la coordinación pedagógica y se destaca su trayectoria escolar, menciona: “La escuela tiene su proyecto pedagógico en el que intenta entender el espacio de aprendizaje de los estudiantes desde un marco teórico constructivo , entendiéndolo el aprendizaje como cooperativo, [...] Con respecto a concebir el aprendizaje como cooperativo, es entendiéndolo que siempre se aprende con un otro, y tratando de hacerlo de manera interdisciplinaria [...] Actualmente estamos en búsqueda de que las clases, sean momentos donde aparece el conflicto cognitivo como parte de construcción de aprendizaje ya sea de forma grupal o individual. Donde haya un reconocimiento de la historia individual de cada chico, es decir, se toma en cuenta sus saberes previos lo que “traen” y ahí sí acercarlos al conocimiento que se quiere comunicar” (Entrevista N° 12).

Siguiendo esta línea teórica, uno de los docentes entrevistados reflexionó acerca del paradigma desde donde se posiciona la institución mencionando los aportes de Morin. El autor Morin (2003), plantea la idea de complejidad como una forma de comprender lo que nos rodea mencionando que los sujetos no pueden construir una mirada estrictamente objetiva, ya que el conocimiento es caótico y desordenado. Es por ello, que todo lo humano es en esencia complejo, ya que se encuentra atravesado no sólo por lo objetivo sino también por lo subjetivo (las relaciones interpersonales, las interpretaciones, etc.). Al

respecto unas de las docentes, menciona: *“En función del nuevo diseño curricular se trabajó fuertemente en encontrar los ejes que permitan desde el paradigma de la complejidad que habla el autor Morin, darles a los chicos las herramientas suficientes, entendiendo el aula como una realidad compleja y tratar de trabajar desde la complejidad de las cosas y no desde un pensamiento lineal. [...] intentando que la clase sea pensada como un lugar donde el conocimiento movilice y conflictúe al estudiante”*. (Entrevista N° 12). En concordancia a lo explicado por Morin (2003), las instituciones, podrían tomar la denominación de organizaciones, ya que las mismas, dan cuenta de las relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema. Por lo tanto, las organizaciones educativas son entidades “vivas”, complejas, dinámicas y cambiantes, en las cuales los actores y sus interacciones se convierten en la vida y sentido de esa organización.

Otro aspecto que surgió con frecuencia en los entrevistados, es que el colegio presenta un proyecto pedagógico que busca la inclusión, no solo de estudiantes con discapacidad, sino también pensando en la inclusión en términos de diversidad. Con respecto a ello, la autora Padilla Muñoz (2011) explica que este paradigma busca modificar la mirada sobre la enseñanza de personas con discapacidad, mientras en la integración se trata de adaptar al alumnado a lo que ofrece la propuesta pedagógica, la inclusión directamente se ocupa de todos los estudiantes y sus diversos estilos de aprendizaje. Las aulas inclusivas sobresalen de las tradicionales, en un enfoque desde un modelo y una noción de discapacidad: las personas que presentan algún tipo de discapacidad (sensorial-motriz-intelectual) no tienen por qué adaptarse a la "normalidad", sino que el entorno y el medio les entorpecen su proceso de aprendizaje, porque no están garantizados los recursos necesarios para gestionar un aprendizaje de calidad.

La inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma. Requiere una comprensión global de la temática desde un modelo biopsicosocial. En función de la concepción que poseen los docentes en relación a la

inclusión, y cómo lo aborda la institución mencionaron: *“Me parece que está re bueno que se trabaje con estudiantes con discapacidad, eso nos enriquece a los estudiantes y también a los docentes. [...] Yo creo que se trata de asegurar la inclusión, en la medida que se pueda. Es difícil, obvio [...] Otro tema interesante es el vínculo con las personas con discapacidad, es una escuela inclusiva, y las personas que trabajamos ahí, tenemos el ánimo de hacer todo lo posible para que suceda, después podemos discutir qué prácticas ayudan a la inclusión y cuáles no, pero me parece que, en líneas generales, con la población que tenemos, tratamos de que sea así. Considero que es real la integración entre pares, considero que a nivel humano nos entrena a convivir con la diversidad”*. (Entrevista N° 3). A su vez, otros profesionales mencionaron: *“Tenés otras consideraciones a la hora de planificar actividades. Acá está naturalizado, aunque no tengan diagnóstico, nos adaptamos a las diversidades de estilos de aprendizaje [...] tenés que trabajar con diversidad, no todos aprenden igual o con los mismos métodos, hay chicos que necesitan su tiempo[...]”*. (Entrevista N° 9); *“Se maneja muy bien la temática de la inclusión, que es valorable a comparación de otros colegios. Hay mucha flexibilidad que permite que uno se desempeñe de manera más cómoda. Creo que el proyecto tiene, tanto la inclusión como el trabajo con la diversidad como un horizonte, que me parece muy atractivo pero que en la práctica hay mucho por trabajar claramente”*. (Entrevista N° 8).

Otro de los docentes entrevistados, fue la docente de apoyo la inclusión, que forma parte de un dispositivo creado dentro de la escuela bajo la modalidad de taller, destinado a estudiantes con multidiscapacidad que requieran otro tipo de acompañamiento y por consecuencia abordar otros contenidos relacionados a las HAVD y a la alfabetización. Cuando se la interrogó en relación al cómo aborda la inclusión la institución, la docente refirió: *“Lo que sucede en esta escuela no lo veo en otras, se observa mucho la inclusión de estudiantes con discapacidad, hay cuestiones a revisar porque hay veces que hay cierta discapacidad que cuesta ser incluida. Por ejemplo, el dispositivo que se armó con los chicos*

en una sala aparte (que es donde estoy yo) donde pueden trabajar talleres, pensando en que hay clases que no pueden participar porque se ven limitados por su propia discapacidad. Está bien que se quieran integrar, pero hay espacios que se puede con muchos ajustes y otros no. Considero que la inclusión funciona por momentos y por otros no, pero desde los social, qué es lo que se apuesta cuando los chicos transitan espacios con el grupo más grande, genera empatía y convivencia con otros y entre pares, que puedan ser conscientes de la diversidad de la sociedad. [...] (Entrevista N° 10).

Los docentes también mencionaron la importancia del trabajo interdisciplinario para abordar la inclusión de las adolescencias con discapacidad, también destaca los desafíos que constituyen dicho proceso: *“También mantenemos un principio de heterogeneidad desde los inicios de la escuela, entonces por eso tenemos un proyecto de inclusión de personas con discapacidad y además se utilizan agrupamientos heterogéneos [...] la escuela se vincula con los terapeutas y equipos externos que trabajan con los estudiantes que presentan discapacidad y que asisten a nuestra escuela, para poder acompañar y aunar criterios de trabajo.”* (Entrevista N° 12); *“A grandes rasgos creo que la escuela tiene un buen proyecto orientado hacia la integración de chicos con discapacidad, pero a su vez considero que le falta pulir ciertos aspectos para lograr una integración real de chicos con discapacidad y que no sea un tránsito dentro de la institución”*. (Entrevista N° 5).

Los profesionales que se desempeñan en el colegio coinciden que el proyecto pedagógico se posiciona desde un paradigma constructivista para comprender el concepto de enseñanza y aprendizaje. También la institución, busca la inclusión de las adolescencias creando espacios de aprendizaje diversos que contemplen las singularidades de cada uno y cada una, no obstante, también los docentes coinciden en que es una tarea que conlleva varios desafíos, que se repiensa constantemente y que presenta sus falencias estructurales. Por lo tanto, coinciden que es un proyecto que no está acabado, por el contrario, está en constante movimiento y reestructuración en pos de mejorar la propuesta pedagógica para los y las estudiantes. A su vez, esto coincide con lo expresado por Fernández (1994) quien

expresa que en la cultura institucional, existen varios niveles de complejidad, particularmente, **el segundo nivel de complejidad** está constituido por el modelo institucional el cual recibe y expresa las características elaboradas en la historia propia del establecimiento e incluye: supuestos acerca del modo como se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje); definición de modos de ser y actuar en distintos roles elaborados en función de los supuestos anteriores y del modo cómo se concibe el valor del conocimiento y las funciones de los actores implicados, entre otros. En este sentido, se observa que la concepción de enseñanza y aprendizaje del colegio se plantea desde un paradigma constructivista, buscando la inclusión de las adolescencias.

Dimensión Administrativa

Velásquez (2023) expresa que las instituciones deben tener presente la dimensión administrativa en sus actividades de *Gestión escolar*, ya que, entre los beneficios que proporciona, se encuentra la mejora de la institución escolar. Esto conlleva a la generación de propuestas de cambios, a la evaluación y control de sus riesgos, y al consiguiente logro de sus objetivos. La dimensión administrativa, influye considerablemente en la gestión educativa, lo que lleva al desarrollo de procesos teóricos y prácticos para contribuir con el mejoramiento continuo de calidad, equidad y pertinencia de la educación. A su vez, se encarga de resolver aspectos financieros y contables de la escuela, de la gestión académica/documentación y gestión de recursos físicos, entre otras tareas.

En las entrevistas tomadas a los docentes que se desempeñan en la institución, los mismos han referido que en cuanto a los aspectos administrativos, los mismos son resueltos de forma eficiente, destacan la flexibilidad y la apertura del equipo de conducción frente a inquietudes que puedan surgir. Además, enfatizan que, al ser una escuela con una matrícula reducida y un equipo docente poco numeroso, la entrega y/o manejo de

documentación, gestión de proyectos, gestión de recursos materiales, aspectos contables, entre otros, son resueltos de manera eficiente y prolija. Al respecto los docentes mencionan: “[...] *La escuela es chica, entonces desde ese punto de vista tampoco veo que se presenten tantas dificultades al menos a mí, nunca me ocurrió que se demoraron con algún trámite, no me sucedió, y no es lo que suele pasar. Si veo el cambio, es que a partir de este año tenemos una secretaria propia, entonces cambió la situación, y está más ordenada esa parte*”. (Entrevista N° 3); “*Considero que la parte administrativa se lleva de buena manera también al no ser una escuela grande esas cuestiones administrativas no son tan engorrosas o complicadas como en otras escuelas. Como docente de esta escuela nunca he tenido problemas con el tema administrativo, tampoco con los chicos*”. (Entrevista N° 5).

Los docentes destacan que existe un acompañamiento personalizado por parte del área de secretaría y flexibilidad al momento de solicitar ciertos permisos: “*Bueno la parte administrativa yo creo que, por ser una escuela pequeña, es mucho más personalizado el seguimiento desde lo administrativo con cada docente. En otras escuelas no tengo la posibilidad de tener una charla día a día, ni siquiera de conocer al equipo directivo o de secretaría, por ejemplo, pero acá en esta escuela es diferente. Por ejemplo, dentro de esta escuela están muy atentos a los errores y aciertos de cada docente. Todo lo que sería papeles y todo, considero que es excelente, cada problema que tuve me lo solucionaron al instante*”. (Entrevista N° 6); “*Administrativamente hay cuestiones que me parecen muy buenas, porque son muy flexibles, por ejemplo, en otro colegio si me retiro, tengo que hacer muchos papeles, acá hay otra flexibilidad. [...]*”. (Entrevista N° 9).

A su vez, dos miembros del equipo de conducción, destacan como logro institucional que actualmente la escuela cuenta con una secretaria propia, ya que anteriormente compartían el personal con la escuela primaria. Destacan que ese aspecto logró fortalecerse actualmente, no obstante, la directora resalta que en ocasiones, la dimensión administrativa como constitutiva de su rol directivo, queda relegada en pos de la función

pedagógica que conlleva su rol dentro de este establecimiento educativo: *“Este año, la asociación integración que es una asociación sin fines de lucro y que es el organismo que está a cargo de la organización educativa contrató a una secretaria, ya que hasta el momento no teníamos, que es quien hace el trabajo administrativo con respecto a lo que sucede con las familias o el consejo escolar de educación, pero también trabaja hacia el interior de la escuela. Eso favorece bastante porque era una falencia de la escuela, ya que antes la secretaria era la de primaria y venía solo dos días al colegio, ahora ya tenemos una persona fija para ese cargo, es una persona idónea y se han emprolijado muchos aspectos”*. (Entrevista N° 12); *“Lo administrativo para mí se lleva con altibajos, se trata de siempre estar al día, pero lo que nos pasa, es que le damos más prioridad a lo pedagógico que a lo administrativo, que tiene que ir de la mano, no es algo menor, pero queda a un lado digamos, queda relegado [...] Muchas veces no voy a reuniones de supervisión, porque estoy en el aula acompañando a estudiantes y desde supervisión se reclama la presencia de gestión, en reuniones administrativas. Justamente el rol directivo conlleva muchas veces a asistir a reuniones y cuestiones administrativas que a veces es innecesario, quitas la atención de cosas que sí son importantes dentro de la escuela”* (Entrevista N° 11).

Dimensión socio-comunitaria

Cárdenas Tapia et al. (2022), expresan que la dimensión socio-comunitaria hace referencia a la vinculación de las escuelas con otras instituciones, de la comunidad, con el objeto de articular tareas, actividades y actores, construyendo proyectos conjuntos. La finalidad es establecer buenas relaciones entre los miembros de las instituciones educativas con su entorno social y cultural es la de acrecentar la calidad educativa para los estudiantes. Particularmente en la institución “Centro educativo del Sol”, el trabajo con la comunidad es un aspecto relevante, ya que el colegio es de carácter asociativo, buscando la participación activa de las familias y otros miembros de la comunidad. Un aspecto que

surgió en las entrevistas, es el desconocimiento por parte de docentes que se han incorporado al colegio recientemente (durante el corriente año que se administraron las entrevistas) desconocen las propuestas que se vinculan con la comunidad, mientras que docentes que se desempeñan hace varios años, lograron dar cuenta de los diferentes proyectos y destacaron que la escuela se encuentra permanentemente en contacto con la comunidad.

Los docentes que se encuentran trabajando hace varios años en la institución, incluyendo el equipo de conducción, mencionaron: “[...]Se observa que hay un trabajo de articulación permanente con nivel primario y jardín, pero como no compartimos el mismo espacio y son niveles diferentes se torna dificultoso a veces, para poder conectar. Se hace un trabajo fuerte con las familias, se hacen reuniones y talleres, pero la realidad es que en nivel medio cuesta muchísimo esa convocatoria. Es un nivel donde la participación de la familia es escasa, por la edad de los chicos, ya que se manejan más solos y los papás se desentienden de las actividades escolares. Desde lo institucional, se sale mucho y se vincula con otros espacios fuera de lo escolar, en distintos proyectos institucionales los chicos realizan salidas pedagógicas teniendo en cuenta el paradigma desde donde se posiciona la escuela[...]”. (Entrevista N° 12).

La directora menciona al respecto: “Nos vinculamos de manera permanente, es más concebimos la escuela de manera comunitaria, desde la comunidad educativa, la familia, los docentes y los estudiantes como parte constitutiva del proyecto. No se observan escindidas ni fragmentadas, se hace un trabajo constante con la familia en todo momento. Se está pendiente de lo que necesitan las familias y viceversa. Este aspecto forma parte del carácter asociativo que tiene la escuela, todos los eventos que se hacen son de participación horizontal y después en lo socio comunitario, siempre se busca articular y buscar la colaboración de las instituciones que están en el barrio de la escuela, pero

también con instituciones del orden social, siempre se busca que los chicos puedan participar y conocer el ámbito que los rodea [...]”. (Entrevista N° 11).

Fernández (1994) explicita que la cultura escolar, presenta niveles de complejidad, y explicita que, en un segundo nivel de complejidad, entre otros supuestos, define un ámbito de operación para el ejercicio docente y responde interrogantes en relación a: ¿dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad? En esta institución, se realiza un énfasis en la importancia del conocimiento situado, y de generar proyectos donde se vincule a la escuela con la comunidad, como parte fundamental del proceso de aprendizaje. En este sentido, no se aprende solo dentro del aula, sino también en comunidad y contextualizando el conocimiento. Al respecto los docentes entrevistados mencionan: *“Me parece que esta bueno como se aborda esta parte, hay un intento de incluir a familias, a veces cuesta más con nivel primario, ya que en primaria hay más implicación que en el secundario, ya que en este nivel hay menor participación de las familias. Como te comentaba antes, tratamos de que el conocimiento y algunas actividades sean situadas, hay un intento de que haya un vínculo con la comunidad, con la gente del Sol. Por ejemplo, cuando se hacen los bingos o la muestra de arte, creo que hay un ánimo de crear una identidad en la escuela e incluir a la comunidad”*. (Entrevista N° 3). Otro de los docentes, menciona al respecto *“Yo creo que la escuela está abierta a interactuar con la comunidad, porque tiene actividades como: el bingo, la muestra de arte, entre otras, en ese sentido busca interpelar a la comunidad”* (Entrevista N° 8)

Otro aspecto que surgió, es que el colegio al presentar un carácter asociativo, busca la participación permanente de las familias de los estudiantes que allí asisten. *“[...]Con la comunidad siento que hay buenos proyectos, por ejemplo, la peña, estuvo muy buena tanto para estudiantes como para las familias. Considero que participaron con mucho entusiasmo, en general hay buena relación con las familias, pero a veces las familias toman atribuciones que no les corresponden. [...]”* (Entrevista N° 9); *“Considero que está bastante presente,*

incluso las familias colaboran en las actividades y se observa que tienen bastante pertenencia. Así que me parece que es positivo, la escuela se preocupa por generar vínculos con las familias. O sea, se generan actividades desde la escuela y las familias participan activamente de ellas [...]”. (Entrevista N° 4). Por último, otro de los docentes, menciona al respecto *“Hay un vínculo muy fuerte entre la familia y la institución, por lo que sé del proyecto, la misma familia son los que componen la asociación que fundó el colegio y eso es muy importante, porque las familias saben lo que pasa en la escuela, lo que se transmite y también tiene como un poder dentro de la escuela, más que nada en la toma de decisiones”* (Entrevista N° 7).

Por otro lado, los docentes que ingresaron recientemente a la institución, desconocen la articulación que lleva adelante la escuela con la comunidad: *“Ahí yo creo que falta más esa comunicación y vinculación con la comunidad. Hay muchísimas cosas para mostrar en el colegio, que queda más reservado para alumnos y docentes y que estaría bueno fortalecer esas actividades y que se muestren”*. (Entrevista N° 2). Otros docentes que ingresaron recientemente, también coinciden en que se promuevan mayores espacios de intercambio con la comunidad, desconociendo proyectos que ya se llevan adelante dentro del establecimiento: *“Siento que no es muy abierta a la comunidad, si bien se realizan actividades que te obligan a involucrarte en comunidad considero que la escuela es una burbuja aparte de la comunidad y no hay una interacción, tanto de los docentes como de los alumnos”*. (Entrevista N° 5); *“Por lo que veo, se vinculan con nivel primario, pero no hay muchas actividades que se convoquen con otras escuelas, por ejemplo, salvo pequeñas actividades de educación física. Después con las familias se vinculan a través de actividades como el bingo, la muestra de arte, las peñas, etc. Más allá de la comunidad familiar y del nivel primario, no han tenido vínculos con otras instituciones, que considero sería súper enriquecedor para la escuela”*. (Entrevista N° 10).

En términos generales, la institución se vincula de manera permanente con la comunidad, tanto con otras instituciones de la zona, como también con las familias teniendo en cuenta el carácter asociativo que presenta la misma. No obstante, los docentes que ingresaron recientemente desconocen el carácter socio-comunitario de la institución y consideran que la escuela presenta cierto hermetismo frente a otras instituciones. Resultará sumamente significativo favorecer espacios de intercambio entre los docentes que ingresaron recientemente a la institución, y el equipo de conducción para que este pueda dar a conocer los proyectos que se llevan adelante dentro de la escuela, promoviendo la participación y el sentido de pertenencia de los nuevos docentes, con la institución educativa.

Conducción directiva del Centro Educativo Del Sol

Roles y funciones

Frigerio et al. (1992) explican que los roles prescriptos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican. En este sentido los roles de conducción de los establecimientos educativos implican una multiplicidad de funciones. No obstante, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier equipo de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista.

Por lo tanto, el/la director/a y vicedirector/a conforman un equipo, que supone una diferenciación de tareas y funciones y, en consecuencia, de las responsabilidades. Cabe decir que, desde el punto de vista de la normativa, en algunas se discriminan ambos roles asignando al director la mayor responsabilidad en las dimensiones organizacional y administrativa y al vicedirector la responsabilidad en los aspectos pedagógicos. En esta institución en particular, aún no existe la figura del vicedirector, no obstante, se encuentran

presentes las figuras de “coordinadoras pedagógicas” que son quienes cumplen la función de asesorar a los docentes, revisando las planificaciones y realizando sugerencias.

En este sentido, la figura de la directora, por momentos, queda relegada, en la toma de decisiones pedagógicas e incluso de gestión. Este aspecto fue planteado por varios de los docentes que allí se desempeñan, incluso manifestaron que los roles y funciones de los diversos actores institucionales no están correctamente delimitados, llevando a situaciones de desorganización en términos de gestión escolar. Al respecto los profesionales mencionaron: *“Confuso, (hablando del equipo de conducción) siento que la gestión de la escuela pasa bastante por encima de la autoridad directiva, no permitiendo ciertos desarrollos y desautorizando ciertas decisiones que desde dirección se toman con conocimiento que suceden, pero desde la gestión de la institución no. Por ejemplo, los chicos piden autorización para ir a comprar algo para comer durante las tutorías pedagógicas, son autorizados por la directora, pero desautorizados luego y penalizados por la coordinadora pedagógica, que no es parte de su rol”*. (Entrevista N° 4); *“[...] También veo que se ve como desdibujada la figura de la directora, en relación a la figura de las coordinadoras que parecen tener más poder en la institución. No sé, si es un conflicto, pero eso se observa, que se desdibuja esa figura, pero por esta lógica de que es una escuela pública de gestión privada, y hay otras personas que ejercen autoridad, pero que no está claro el rol”*. (Entrevista N° 3).

También enfatizan sobre las dificultades en la delegación de tareas y la poca claridad entre los roles y funciones de los miembros del equipo de conducción: *“Considero que las actividades planificadas terminan siendo organizadas sobre el tiempo, pudiéndose organizar con más anticipación y mucho mejor, o incluso se podría delegar o hacer más participe al resto del plantel docente”*. (Entrevista N° 1); *“El rol de conducción considero que no hay un rol definido, y que hay atribuciones o responsabilidades asignadas a la directora, pero terminan tomando decisiones otros miembros (coordinadoras pedagógicas) y que a*

veces en vez de delegar responsabilidades intentan concretar todo en una sola persona y eso produce mala comunicación o retraso en actividades institucionales. Estas dificultades en delegar tareas, trae consecuencias a nivel institucional. “(Entrevista N° 9).

Otros docentes también mencionan la desorganización y la poca claridad entre los roles y funciones establecidos: *“Yo considero que se quieren mostrar cooperativos (hablando del equipo de conducción), pero no es lo que sucede. Es difícil poder discernir de dónde vienen las órdenes, supuestamente desde los roles y funciones el poder vendría del directivo, pero por lo que se observa el poder o las decisiones son influenciadas por las co-fundadoras que tienen un cargo de coordinadora pedagógica de la institución”.*

(Entrevista N° 10); *“Yo creo que tiene sus pros y sus contras, el pro es que son muy considerados en algunas ocasiones y los contras serían que no logran delegar tareas. Y al no delegar esa organización nunca se completa, una persona quiere hacer todo y no se puede. Termina siendo un poco caótico, ya que al querer abarcar una sola persona todo, no se puede. Por ejemplo, poder separar por áreas a las personas que realizan los seguimientos de las planificaciones, ya que se produce una mala comunicación o teléfono descompuesto, y te corrigen una cosa una persona y después otra persona te corrige otro aspecto diferente de la planificación, y eso resulta muy confuso”* (Entrevista N° 2).

En conclusión, gran parte de los docentes coinciden en que los roles y funciones dentro de la gestión escolar resultan confusos y manifiestan dificultades en términos organizativos a nivel escolar. Por otra parte, al entrevistar a dos miembros del equipo de conducción, enfatizaron sobre el rol pedagógico que constituye una parte fundamental del quehacer directivo, situándose específicamente en este colegio. A su vez, destacaron dificultades en la delegación de tareas y también coincidieron que existen dificultades en la organización escolar. *“El lugar de conducción es un lugar difícil, complejo, hay que atajar un montón de cosas, y ajustar cuestiones de comunicación y bajada de información que a veces se torna dificultoso y hay que seguir ajustando. Si considero que, en este tiempo, ha*

habido cambios importantes, donde se hacen modificaciones de roles y funciones, no obstante, es difícil delegar ciertas tareas. Es difícil a veces marcar pautas y reglas tanto para los estudiantes como para los adultos que transitan la institución” (Entrevista N°12).

Por otra parte, la directora menciona: *“Mi rol... (piensa un momento) lo voy a describir de forma situada, como directora del colegio educativo del Sol, el rol directivo es un rol más de guía y es un rol fuertemente pedagógico. Eso que expresaba anteriormente, si bien el rol directivo requiere de cuestiones administrativas, contacto con otras instituciones o de gestión de un montón de cuestiones pedagógicas, en el caso de esta escuela, es un rol fuertemente pedagógico, se resalta el dar clases, acompañar dentro del aula a estudiantes, pero también acompañar a docentes en planificar, aportar sugerencias, modificar, sugerir propuestas de lectura, sugerir salidas pedagógicas, todo lo que compete a lo pedagógico lo hago. Se gestiona también para que se lleven adelante propuestas, por ejemplo, en compra de materiales o recursos que hacen a lo pedagógico, también salen de dirección. [...].*

(Entrevista N° 11).

En este sentido, tomando a las autoras Frigerio et al. (1992) quienes plantean que una de las funciones de los equipos de conducción es la *delegación de tareas* que implica la transferencia planificada de autoridad y responsabilidad hacia otros para que ejecuten el trabajo dentro de límites establecidos de común acuerdo. Para quien delega, significa precisar tareas y funciones a delegar, elaborar las consignas claras, efectuar un proceso de seguimiento y control. Por otro lado, el directivo debe *conducir equipos de trabajo*, esto *contribuye a la delegación de tareas* previamente mencionada y a su vez, contribuye a que los otros actores sienten un mayor grado de pertenencia institucional y su motivación hacia las tareas se ve fomentada. Particularmente dentro de esta institución, los docentes han mencionado dificultades en la delegación y roles poco claros lo cual, en ocasiones, ha obstaculizado el trabajo escolar.

Otro aspecto que surgió entre los entrevistados, es que el equipo directivo (y sus diversas figuras) están presentes en el asesoramiento y acompañamiento pedagógico y si bien destacan como positivo este aspecto, ya que favorece el aprendizaje de los profesionales que allí se desempeñan, también resaltan que existe poca apertura a ideas o sugerencias que provienen de los docentes, manifestando cierto hermetismo. Para encuadrar lo expresado, resulta relevante citar a Fernández (1994), la cual expresa que el término institución se utiliza como sinónimo de establecimiento definido como la concreción material y la versión de una norma universal abstracta. La autora, menciona que existe una dinámica de la vida institucional y en ella se discriminan dos dimensiones complementarias siempre presentes: lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación).

En este colegio en particular, se observa lo instituido como aquello que intenta permanecer estable (concepciones sobre enseñanza/aprendizaje y sobre metodologías o estrategias) y aquello que busca irrumpir (nuevas ideas, metodologías y/o estrategias). Incluso resulta en una ambivalencia, como un proyecto pedagógico que busca la reflexión permanente sobre la práctica docente y los equipos de conducción han mencionado que el proyecto es dinámico y cambiante, sean los mismos docentes quienes han expresado que por momentos, se observa cierto hermetismo o poca apertura a sugerencias que se han realizado desde su lugar: “[...]Siento que hay poca escucha real hacía sugerencias que puedan realizar docentes o preceptores. Hay sugerencias que a veces son buenas, pero por no escucharlas, las actividades que se realizan no terminan saliendo de la mejor manera [...]” (Entrevista N° 5); “[...] El equipo de conducción está muy atento a las necesidades de cada docente y eso también influye mucho en la enseñanza de cada docente frente a los alumnos. En este sentido, considero que tratan de que cada docente y los directivos lleguen a un acuerdo del modelo o tipo de enseñanza a dar. Y para bien son muy atentos, se podría decir, son atentos a cada problemática que pueda surgir con cada docente y tratan de brindarte las herramientas para poder resolver o atravesar esa dificultad. Y para mal, sería

que, al ser tan atentos, como que te estrechan el camino, no te podés correr de ahí, forjan un camino que si uno se desvía te vuelven a acomodar". (Entrevista N° 6).

Si bien destacan como positivo el acompañamiento pedagógico, los docentes manifiestan cierto malestar, con respecto a la poca apertura del equipo directivo en torno a sugerencias que provienen del plantel docente: *"Yo considero que por momentos tiene un rol positivo (hablando del equipo de conducción) ya que a la hora de facilitar y dar herramientas para que la clase se lleve a cabo, de la mejor manera posible, funciona como una guía para el trabajo diario. De caso contrario, cuando uno quiere cambiar de perspectiva de la clase o innovar algunos aspectos a veces es rechazado o modificada directamente (la planificación de la clase) para no perder el eje de la institución"* (Entrevista N° 7); *"He observado que hay mucho dogmatismo desde el equipo directivo [...] deberían estar más abiertos a otras ideas u otros puntos de vista, no ser tan cerrados y aceptar críticas."* (Entrevista N° 10). Incluso uno de los docentes ha manifestado sentir que pierde autoridad pedagógica, ya que considera perder poder de decisión en cuestiones que competen a su rol como docente: *"Por momentos hay cierta propensión a intervenir en el quehacer docente y eso a veces puede traducirse en pérdida de autoridad pedagógica"* (Entrevista N° 8)

Canales de comunicación

Otro aspecto relevante que atañe a los equipos de conducción, es la de facilitador de la comunicación interna de una escuela. Bustamante Oliva (2007) explica que la comunicación dentro de una institución, debe considerarse como una primera herramienta de gestión que todo directivo tiene que llevar adelante de manera eficiente. Pero eso sí, para que exista comunicación interna fluida entre los miembros de la institución, *la cultura escolar tiene que hacerla posible*. Entre los objetivos de la comunicación, la autora destaca: proporcionar a los directivos el feedback que necesitan para tomar decisiones sobre

acontecimientos diarios que se producen dentro de la escuela; Estimular la participación y el compromiso; Asegurar que todos conozcan y entiendan los principios, fines, la misión y visión que se propone la organización escolar; Hacer posible la participación de todos los miembros en los distintos proyectos que presente la escuela, entre otras funciones.

Al respecto, varios de los docentes entrevistados mencionaron cómo se lleva adelante la comunicación de la información dentro de la escuela y los canales por los cuales se transmite la misma: *“Con respecto a los canales de comunicación, considero que son los adecuados, quizá, no comparto, que la comunicación sea en cualquier horario o fuera del horario laboral, por ejemplo, los fines de semana, eso considero que no se organiza bien. También se observa que se comunica con poca anticipación cambios importantes en la planificación de las clases”* (Entrevista N° 1). Otra docente menciona en relación a ello: *“A veces considero que hay desorden, por darte un ejemplo, nos solemos enterar tarde de las cosas, yo creo que hay una falla en la comunicación y falta información, y eso es lo que sucede. Siempre nos enteramos tarde de las cosas, o nos tenemos que preguntar entre los mismos compañeros sobre la información, cuando la información tendría que estar con anticipación y eso es aparte del rol directivo”* (Entrevista N° 3).

En general, varios docentes han mencionado dificultades significativas en los canales de comunicación entre el equipo directivo y el personal docente, destacan que los canales son poco fluidos, lo que ocasiona dificultades en la organización escolar y en la concreción de objetivos pedagógicos: [...] *“Hay que trabajar en el tema de la comunicación, porque surgen malos entendidos y eso se traduce en una dificultad a la hora de hacer nuestro trabajo. Hay momentos en que los canales de comunicación no son fluidos, a veces envías un mensaje y no se responde, ese tipo de cosas, en mi experiencia. Y eso me interpela”*. (Entrevista N° 8). Otros docentes también mencionan dificultades en la organización a raíz de una comunicación poco fluida: *“Con los docentes, se produce una mala comunicación que a veces los estudiantes se enteran cosas que nosotros no y cosas*

que nos atañen. Considero que no están claros los límites de la comunicación. [...] a veces en vez de delegar responsabilidades, intentan concretar todo en una sola persona y eso produce mala comunicación o retraso en actividades institucionales. [...].” (Entrevista N° 9).

Práctica docente y cultura escolar. El desempeño de un docente que trabaja dentro del Centro Educativo Del Sol.

El rol del preceptor

Fregoso (2005) explica que la práctica educativa se concibe como una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente insertado en una determinada estructura social. La práctica docente implica una articulación de los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. En este sentido el autor menciona que toda práctica es contextualizada en función de los desafíos que enfrenta el docente. Como se mencionó con anterioridad, el proyecto pedagógico de la escuela, tiene como objetivo garantizar la inclusión de las adolescencias con discapacidad, es por ello que hay figuras que se modifican en pos de ese objetivo. La figura del preceptor, toma otro matiz dentro de la institución, ya que desempeña tareas diferentes a las realizadas en otras instituciones. El preceptor lleva adelante una función netamente pedagógica y no solo administrativa como suele referir la normativa vigente. Dicha función busca garantizar la inclusión pedagógica de los estudiantes.

En este apartado, se citarán las expresiones de varios de los docentes, con respecto a la figura del preceptor: *“Al ejercer un rol distinto al que corresponde mi profesión dentro de la escuela, mayoritariamente actuando de preceptor, mi rol se ve afectado porque tengo que hacer o tengo que cumplir funciones extras que no son idóneas justamente al cargo. Un ejemplo de ello, es el de realizar ajustes para los chicos con discapacidad en cada materia que tenemos. Estos ajustes hay veces que son muy buenos y otras veces no lo son tanto, justamente porque mi formación profesional no me compete para realizarlas. [...] Mi rol*

como preceptor es el típico rol que se da en otras escuelas desde el lado administrativo, pasando planillas y rellenando informes, por ejemplo, pero por otro lado tengo trabajos extras relacionados a distintos ajustes para las distintas actividades que se realizan en las distintas materias. Esto me lleva mucho tiempo de trabajo extra en mi casa [...]” (Entrevista N° 5). Otro de los preceptores mencionó cómo lleva adelante su rol dentro de la escuela: *“Como preceptor pienso que el hecho de que el proyecto pedagógico y la cultura de esta escuela, exija que la planificación sea semanal o diaria, permite la anticipación a la hora de hacer las adaptaciones o buscar material para el alumno con discapacidad, [...] en otras escuelas el preceptor tiene un rol administrativo, pero acá el preceptor es como un docente de apoyo, realiza tareas administrativas pero acompaña lo pedagógico. Tratamos de ayudar al docente y darle herramientas para que se lleve a cabo la clase” (Entrevista N° 7).*

Lo referido por los preceptores, se puede articular también a lo planteado por las autoras Martinelli y Martini (2025), con respecto a la inclusión. Las autoras contextualizan las prácticas inclusivas dentro del territorio nacional, específicamente en Neuquén. En su proyecto de investigación enfatizan en la importancia de atender a la diversidad en el ámbito educativo, tarea que conlleva una ardua labor profesional que implica mucho más que hacer ajustes superficiales. En realidad, requiere una transformación de los sistemas educativos. Dicha transformación implica revisar y modificar las políticas, el sistema educativo, las estructuras institucionales y las prácticas educativas para garantizar que todos los y las estudiantes tengan acceso a enseñanza de calidad, independientemente de sus estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, si se busca garantizar la inclusión, se deben revisar y repensar los roles y funciones de los actores institucionales. Al respecto una de las docentes menciona lo positivo de la figura del preceptor como colaborador dentro del aula: *“La idea de que la figura del preceptor esté dentro del aula a mí me parece que es superadora, en relación a otras instituciones, o cómo está pensado en la escuela pública, por ejemplo, en la que te*

encontrás muy solo en el aula con mucha diversidad y dificultades. Reitero, me parece que la idea de que el preceptor esté dentro del aula como algo atinado y positivo, en esta escuela en particular, tiene un rol de MAI (hacen ajustes para los estudiantes con discapacidad) lo cual no parece justo, porque no les pagan como MAI, no son los roles de los preceptores, pero esta es la realidad que vivimos en el Sol, me parece que si bien suma, estaría bueno que se convierta en algo más justo para las personas que hacen ese trabajo. Está bueno dar clases y apoyarte en otros adultos que están en el aula". (Entrevista N° 3). A su vez, el equipo directivo, también destaca el acompañamiento del preceptor: "[...]Se repiensa las mejores maneras para garantizar ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Se va innovando en pos de esto, que el eje central en la escuela es acompañar las trayectorias educativas a cada quien, con lo que necesite. En el caso de los chicos sin discapacidad se busca desafiarlos, en caso de los estudiantes con dificultades se realiza un acompañamiento más personalizado. Para ello, la figura del preceptor es fundamental ya que acompaña y realiza las adecuaciones necesarias para garantizar esa inclusión". (Entrevista N° 11).

Las expresiones recabadas, muestran cierta ambivalencia con respecto al rol del preceptor como figura pedagógica. Los docentes, destacan como positivo que exista una figura destinada a realizar ajustes y a acompañar a los estudiantes que así lo requieran, ya que permite un seguimiento más personalizado y se garantiza una inclusión más efectiva. A su vez, una de las docentes destaca la importancia del acompañamiento dentro del aula, en pos de un trabajo en duplas. No obstante, los preceptores mencionaron que no se sienten capacitados por su formación (ambos son profesores de educación física) y que en ocasiones consideran que su desempeño no es el mejor, por otro lado, destacan también el tiempo extra no remunerado que conlleva la realización de cada ajuste.

Cultura escolar y ejercicio docente

Los autores Frigerio et al. (1992) definen a la práctica pedagógica como aquella mediante la cual los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los estudiantes y el conocimiento. En este sentido, las prácticas educativas son complejas, ya que en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución educativa; trayectorias profesionales de los docentes; historias de cada uno de los estudiantes; Debido a ello, cada práctica pedagógica es única. A su vez, los autores plantean que la práctica pedagógica, está ligada directamente al concepto de *transposición didáctica* el cual se concibe como el proceso de adaptaciones que se realizan sobre los saberes, donde el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado.

Cada docente en ejercicio, deberá llevar adelante un proceso de transposición didáctica para poder enseñar, ya que el conocimiento producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje de menor complejidad, para que pueda ser aprendido. Dentro del establecimiento educativo del Sol, los docentes han mencionado en varias oportunidades, que en pos de garantizar la inclusión y en función de la concepción sobre la enseñanza y aprendizaje que posee la escuela (desde un paradigma constructivista) es que las propuestas didácticas son pensadas para generar conflicto cognitivo, buscando desafiar al estudiante, adaptando los contenidos según sus necesidades y sus estilos de aprendizaje, por lo tanto, no se trata de solo una simplificación de contenido, sino de pensar estrategias innovadoras para enseñar ese contenido. Al respecto, se interrogó a los docentes, cómo consideran o no, que su práctica se modificó a partir de su inserción en el Centro Educativo del Sol: *“Yo me siento muy bien formando mi cultura docente, dentro de esta institución. Me gustan los desafíos, el transferir y compartir los saberes sin que sean como una bajada lineal, sino más bien fomentando el proceso*

dentro del aula lo más amigable posible, o lo más horizontal posible. Me gusta mucho que se apele a las experiencias y al desarrollo del pensamiento crítico de cada alumno, es lo que más me gusta[...]. (Entrevista N°1).

Otros docentes también mencionan que su práctica cambió desde que ingresaron a la institución, incluso mencionan que han adquirido herramientas significativas que luego han podido transferir a otros espacios de trabajo: *“Bueno ahí sí fue totalmente nuevo, primero desde el diseño de esta provincia, segundo desde trabajar en duplas y los distintos nudos problemáticos que se plantean y se desarrollan. De donde soy, de Corrientes, se plantea una enseñanza más tradicional siguiendo ejes temáticos diferentes, y acá se busca más el conectar la actualidad con los procesos históricos abordados. Considero que en mi práctica hubo un cambio rotundo, porque tenés que dialogar y utilizar otros recursos didácticos para el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Entrevista N° 2)

Otro docente también coincide en que su práctica se modificó: *“Yo creo que terminé de formarme como docente en esta escuela. Considero que me fui “amoldando” todo este tiempo a cuál es el objetivo que persigue el proyecto pedagógico de esta escuela, así que me modificó un poco mi práctica, por suerte, es decir, me gusta que haya sucedido, porque veo mayores resultados en la enseñanza y aprendizaje de los pibes. Pero sí, me parece que está bueno, por ejemplo, llegar a un texto literario desde varias vías y no siempre desde una perspectiva tradicional, se busca innovar y poder hacer vínculos entre conocimientos de distintas disciplinas”*. (Entrevista N° 3); *“Básicamente la cultura de esta escuela me formó, fue mi primera institución donde empecé a dar clases. Y al ser una escuela con estudiantes con discapacidad me hizo quemar etapas, y enfrentar desafíos muy tempranamente. En materia de inclusión siento que pude construir más herramientas, por ejemplo, en armar ajustes de contenido y de acceso, siento que puedo hacerlos (por ejemplo, adaptar un texto en cuanto a su fuente). Esa práctica docente me sirvió para implementar herramientas en otros colegios, más que nada para trabajar en inclusión. [...]*” (Entrevista N° 9).

Otros docentes mencionaron que su práctica cambió significativamente al ingresar a la institución, no obstante ese proceso de adaptación y aprendizaje estuvo atravesado por varios desafíos dentro de su práctica profesional: *“Cuando llegué a la escuela, se me dificultó mucho el hecho de planificar clase a clase, porque yo al venir de enseñanza pública las planificaciones son anuales, es decir, se planifican los contenidos a enseñar de manera más global, la planificación la haces en febrero y cada profesor es libre en cómo enseñar ese contenido. Y acá la planificación es diaria y clase a clase. A mí me afectó en tomar más responsabilidad y aprender la habilidad de planificar, me apropié de vocabulario específico y estrategias que antes no tenía. Esta metodología considero que te permite anticiparse al contenido próximo que se va a ver”*. (Entrevista N° 6). Particularmente este docente, destaca como la realidad institucional de la presente institución es completamente diferente en relación a las exigencias y/o dinámicas que se observan en otras instituciones educativas de la provincia. Incluso otra docente que trabajó en otra provincia manifiesta que la dinámica existente en el Centro Educativo del Sol, es completamente diferente y que tuvo que adaptarse a la propuesta: *“Nunca había tenido esta dinámica de trabajo, fui aprendiendo sobre la marcha, me fui acomodando a la rutina que ya estaba establecida. Llegué y me tuve que acomodar a la propuesta [...]”* (Entrevista N° 10).

Otro de los docentes destaca que en su formación profesional no recibió la suficiente preparación y/o herramientas para abordar la diversidad, y que esta institución le logró proveer herramientas para ello: *“[...] La escuela pide trabajar según un paradigma constructivista, y es distinto a mi formación, yo fui aprendiendo a trabajar con la diversidad, la universidad no te enseña a entender que hay diversidad de trayectorias, no solo de discapacidad. En ese sentido aprendí un montón, es un poco de todo lo que aún me falta por aprender”* (Entrevista N° 8).

Por último, la directora menciona que su rol también se fue modificando y sitúa su práctica dentro del establecimiento educativo del Sol: *“La práctica educativa, pensando en la trayectoria que tengo en la institución, se fue vinculando desde un lugar de aprendizaje y*

desaprendizaje. Sigo incorporando cosas que van pasando en la institución, eso que te decía que es dinámico. Uno va pensando el rol directivo en esta dinámica institucional, quizá lo que hacía hace 4 años atrás, ahora lo hago de otra manera, que eso tiene que ver con la cultura escolar de esta institución, y también tiene que ver con mi trayectoria e historicidad mía, porque aprendí mucho estando acá adentro, siento que me fue formateando como docente por las ideas que hay en esta escuela, siento que vas construyendo tu trabajo, tu forma de vincularte, tu ser docente, lo vas construyendo con esta cultura [...]”. (Entrevista N° 11).

Teniendo en cuenta los testimonios recabados en la entrevista, la mayor parte de los docentes que se desempeñan en el Centro Educativo del Sol, coinciden en que la cultura de la escuela (su proyecto pedagógico, su dinámica institucional, su gestión) ha repercutido en mayor o menor medida sobre su práctica docente. Incluso han referido, que han aprendido nuevas herramientas y/o estrategias pedagógicas en función de su ejercicio en dicha institución. Cabe decir, que el contexto institucional, en este caso, ha influenciado el ejercicio de los docentes. Al respecto Mercado y Rockwell (1988) explican que, en toda práctica docente, el contexto institucional donde se circunscribe es de suma relevancia. Esta realidad o contexto, determina la dinámica institucional, como así también las relaciones sociales existentes, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente. Por otro lado, el concepto de “historia” para Mercado y Rockwell (1988) representa un eje fundamental para comprender la práctica docente, ya que el docente se ubica en determinada escuela que lo condiciona y exige prácticas diferentes según la trayectoria histórica de esa escuela. Por lo tanto, ese ejercicio docente, estará mediado por la historicidad de la escuela, pero también por lo que el docente “trae” como saberes previos. Esa cultura escolar que se entrelaza con lo internalizado en términos de práctica pedagógica que trae el docente, será el resultado del ejercicio laboral que se desempeñe.

Esta práctica no es acabada, sino que es dinámica y se va repensando de manera permanente.

DISCUSIÓN

En dicho apartado se realiza una presentación simple de los datos obtenidos a través del análisis exhaustivo de la información recabada en las entrevistas a los profesionales. Lo cual permitirá facilitar las interpretaciones que se utilizarán para arribar a las conclusiones finales de la presente investigación. Se realizaron un total de doce entrevistas a docentes que se desempeñan actualmente en el Centro Educativo del Sol, nivel medio, ubicado en la provincia de Neuquén. A partir de la recolección de la información provista por los profesionales entrevistados, se logró arribar a las siguientes categorías teóricas: Cultura escolar del Centro educativo del Sol y sus dimensiones para el análisis (pedagógica-comunitaria y administrativa): Conducción directiva del Centro Educativo del sol, abordando aspectos como la comunicación y los roles y funciones; y por último se abordó la categoría de: cultura escolar y práctica docente, indagando sobre el ejercicio profesional de cada docente que allí se desempeña y puntualizando sobre el rol de preceptor, el cual dentro de la institución mencionada, adquiere otras funciones.

Uno de los aportes teóricos más significativos que permite comprender a la institución desde una perspectiva compleja y por consiguiente más amplia, es el paradigma de Morin (2003), el cual plantea la idea de complejidad como una forma de comprender lo que nos rodea. El autor menciona, que todo lo humano es en esencia complejo, ya que se encuentra atravesado no sólo por lo objetivo sino también por lo subjetivo (las relaciones interpersonales, las interpretaciones, etc.). Por lo tanto, para poder comprender la dinámica institucional del Centro Educativo del Sol, es necesario abordarlo desde el paradigma de la complejidad, lo cual permitirá realizar un análisis sobre los fenómenos que se llevan adelante dentro del mismo. En este sentido, para Morin (2003) dentro de los establecimientos, se ponen en juego las relaciones interpersonales entre los individuos, los rituales escolares, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, los modos de gestión,

los canales de comunicación, etc. Todos estos aspectos conforman la cultura institucional de un establecimiento.

Para Morin (2003), las instituciones, podrían tomar la denominación de organizaciones, ya que las mismas, dan cuenta de las relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema. Por lo tanto, las organizaciones educativas son entidades “vivas”, complejas, dinámicas y cambiantes, en las cuales los actores y sus interacciones se convierten en la vida y sentido de esa organización. En esta línea, la organización educativa se concibe como un **sistema**. Por lo tanto, este análisis busca comprender la complejidad de la cultura que conforma el Centro Educativo del Sol y a su vez, las diferentes interacciones que resultan de los intercambios entre los actores institucionales que allí se desempeñan.

Entre los resultados claves se menciona la caracterización de la cultura del Centro Educativo del Sol y el rol docente que ejerce cada profesional que allí se desempeña. Gran parte del plantel docente, menciona que el colegio busca la inclusión de las adolescencias con discapacidad. Según la Unesco (2008) el término inclusión desde una perspectiva amplia, se concibe como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión desde la educación. En este sentido, es la escuela la que debe adaptarse al estudiante, y no al revés.

Por otro lado, otro resultado obtenido en las entrevistas, en torno al proyecto pedagógico de la escuela, es que la misma se posiciona desde un paradigma constructivista para concebir la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la escuela busca generar propuestas pedagógicas que desafíen a los estudiantes, situando el conocimiento en el contexto actual de los adolescentes. Al respecto Ausubel (1983), plantea su teoría de aprendizaje significativo, la cual expresa que el estudiante posee conocimientos previos los cuales pueden aprovecharse para su beneficio. Es por ello que Ausubel acuñó el término de “aprendizaje significativo” el cual ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un

concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva del estudiante, esto implica que, las nuevas ideas y conceptos pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

Continuando con la caracterización de la institución educativa, los resultados obtenidos arrojaron, en cuanto a la dimensión administrativa, que la misma se lleva adelante de forma eficiente. Los docentes destacan que la gestión de recursos, gestión de documentación, resolución de aspectos contables, entre otros, se llevan adelante de forma prolija destacando accesibilidad y flexibilidad desde el personal directivo y de secretaría, enfatizando positivamente en el hecho de que, al ser una escuela con matrícula reducida y personal docente poco numeroso, permite una organización más clara de la documentación. Los resultados obtenidos, se vinculan con lo expresado por Velásquez (2023) quien menciona que un adecuado manejo administrativo dentro de los establecimientos educativos, conlleva a la generación de propuestas de cambios, a la evaluación y control de sus riesgos, y al consiguiente logro de sus objetivos.

La dimensión administrativa, influye considerablemente en la gestión educativa, lo que lleva al desarrollo de procesos teóricos y prácticos para contribuir con el mejoramiento continuo de calidad, equidad y pertinencia de la educación. Justamente docentes miembros del equipo de conducción, mencionaron que años anteriores, la dimensión administrativa se llevaba adelante con altibajos, ya que no existía una figura de forma permanente destinada a cumplir funciones de secretaria dentro del nivel medio, sino que la persona que se encargaba de esas labores, era compartida con el nivel primario. Actualmente se ha designado a una persona idónea que se encargue de la documentación correspondiente al nivel, mejorando así este aspecto de forma significativa.

Continuando con la caracterización de la cultura del Centro Educativo del Sol, se interrogó a los participantes acerca del carácter socio-comunitario de la escuela. Entre los hallazgos más relevantes se obtuvo que los docentes que presentan mayor antigüedad dentro de la institución, incluyendo el equipo directivo, destacan el vínculo de la escuela con la comunidad, no solo en proyectos de articulación sino también en salidas pedagógicas como parte de la concepción sobre enseñanza y aprendizaje que posee la escuela, comprendiendo al conocimiento como situado en contexto. Por otro lado, destacan el carácter asociativo de la institución, y la comunicación permanente con las familias. A su vez, docentes que ingresaron recientemente, desconocen algunas propuestas llevadas adelante por la escuela, lo cual podría interpretarse como poca participación e involucramiento por parte de ellos o escasa comunicación entre los miembros de la institución. Al respecto Cárdenas Tapia et al. (2022), expresan que la vinculación de las escuelas con otras instituciones de la comunidad, es crucial para articular tareas y construir proyectos en conjunto. La finalidad de establecer buenas relaciones entre los miembros de las instituciones educativas con su entorno social y cultural permitirá acrecentar la calidad educativa de los estudiantes. De esta manera se generarán propuestas pedagógicas situadas en contexto y por lo tanto, más significativas para los estudiantes.

Otra de las categorías teóricas que se analizaron en el presente proyecto de investigación fue: gestión directiva del Centro Educativo del Sol. Entre los resultados hallados en las entrevistas a los profesionales se destaca, por un lado, que los roles y funciones de los miembros del equipo directivo no están claros lo que conlleva a cierta desorganización estructural. También los entrevistados mencionaron, dificultades en la delegación de tareas y en aunar criterios de trabajo común, por lo que en determinadas situaciones la información no resultaba clara. Al respecto Frigerio et al. (1992) explican que los roles prescriptos desde la normativa que regula el sistema educativo se resignifican. En este sentido los roles de conducción de los establecimientos educativos implican una

multiplicidad de funciones. No obstante, los procesos de toma de decisiones son inherentes al desempeño de cualquier equipo de conducción, ya que se hallan involucrados en toda acción, planificada o imprevista.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo que plantean los autores, los roles y funciones del equipo de conducción pueden resignificarse, no obstante, se requiere claridad en la toma de decisiones en función de los emergentes que puedan surgir dentro de la institución. En concordancia con este hallazgo Frigerio et al. (1992) expresan que *la conducción de equipos de trabajo*, también constituye un rol fundamental de los equipos directivos, ya que conformar equipos de trabajo, favorece el proceso de delegación, porque al contar con un equipo de trabajo integrado por coordinadores de cada área, y/o docentes, u otros actores, el director o el vicedirector se sienten respaldados en algunas de las tareas. A su vez, contribuye a que los otros actores sienten un mayor grado de pertenencia institucional. En este sentido, será fundamental poder delimitar con mayor claridad los roles y funciones, para mejorar el funcionamiento tanto intrínseco como extrínseco de la institución.

Otro aspecto que surgió en las entrevistas, es la escasa apertura por parte del equipo directivo frente a propuestas pedagógicas desde el área docente, en general los profesionales entrevistados mencionaron que experimentaron cierto malestar al ingresar a la institución, donde debieron “acomodarse” a la dinámica establecida, siendo que sus sugerencias y/o propuestas eran desoídas. En función de lo expresado por los participantes, resulta pertinente citar el concepto de instituido e instituyente de la autora Fernández (1994), quien expresa que existe una dinámica de la vida institucional y en ella se discriminan dos dimensiones complementarias siempre presentes: lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación). En este sentido, se puede observar cómo lo instituido prevalece por sobre lo instituyente.

Por último, otro de los constructos teóricos que se obtuvieron en los resultados del análisis de las entrevistas, fue la articulación entre la cultura escolar y la práctica del docente. En una primera instancia se indaga acerca del rol del preceptor dentro de la institución, ya que, dentro del Centro Educativo del Sol, el rol del preceptor, a diferencia de otros colegios, es netamente pedagógico. El preceptor es aquella figura que se encarga de realizar las diferentes adecuaciones de contenido, acceso y metodológicas de los estudiantes que se encuentran en proceso de inclusión dentro del aula. Cada preceptor además de realizar los ajustes es quien acompaña dentro del aula de forma permanente y trabaja en dupla con el docente a cargo de cada asignatura. Al indagar sobre el rol del preceptor, los docentes coincidieron en que constituye una propuesta superadora, ya que se sienten más acompañados en su labor pedagógica, no obstante, destacaron que desde lo remunerativo no era equitativo, frente a la ardua tarea que conlleva. Desde la perspectiva de los preceptores, manifestaron que no se perciben idóneos para dicha tarea ya que su formación profesional no es competente para esa labor, también destacan el tiempo extra que conlleva la realización de los ajustes y el hecho de que esto no sea remunerado.

Lo expresado por los docentes, se puede articular con lo planteado por Feldman (2010) quien explicita que dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es una condición para enseñarlos, pero no la única. Lo más relevante es la capacidad docente de poder realizar el procesamiento pedagógico de ese conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje. Aunque cualquiera pueda dominar un campo de conocimientos o disciplina específica, no garantiza que cuente con las capacidades profesionales necesarias para llevar adelante una enseñanza significativa. Por lo tanto, teniendo en cuenta el rol que adquiere la figura del preceptor, independiente de que tengan formación pedagógica, requerirán de otros espacios formativos para poder realizar la tarea que se les solicita desde la institución.

Para concluir, se indagó en las entrevistas acerca de cómo la cultura institucional del Centro Educativo del Sol influyó sobre el ejercicio docente de los participantes. La gran mayoría de profesionales mencionaron que, al insertarse dentro de la escuela, lograron modificar su práctica teniendo en cuenta el proyecto pedagógico de la institución. A su vez, manifestaron aprender herramientas y estrategias en torno a la planificación áulica y al trabajo con estudiantes con discapacidad. Además de los aspectos positivos, coincidieron en que esa adaptación a la dinámica institucional, fue compleja y debieron atravesar varios desafíos profesionales. En concordancia con este hallazgo, la autora Fregoso (2025) plantea que la docencia se encuentra atravesada por la cultura en la se encuentran inmersos los profesores como sujetos sociales, y ello repercutirá en su práctica pedagógica. De esta manera, los significados no derivan de una tendencia homogénea, ya que presentan un carácter social, ya que está presente la biografía de cada sujeto, su contexto y las condiciones institucionales de cada docente. Por lo tanto, la práctica docente implica una articulación de los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto.

CONCLUSIONES

Los resultados que arroja la presente investigación muestran por un lado que el colegio presenta en su dimensión pedagógica, un posicionamiento teórico explícito en relación a la enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se puede advertir que la escuela presenta un posicionamiento constructivista y desde allí se busca pensar la práctica de los docentes que allí se desempeñan. A su vez, el establecimiento pretende garantizar la inclusión de las adolescencias con discapacidad, por lo que existen roles y funciones determinados para garantizar dicha inclusión. Para ello, se realiza un acompañamiento sistemático desde el equipo directivo. Y a su vez, existe un dispositivo dentro del colegio, que permite a estudiantes que presentan multidiscapacidad o diagnósticos que repercuten directamente sobre sus habilidades de auto-valimiento, poder acceder a conocimientos acordes a sus posibilidades y estilos de aprendizaje, no obstante, también se busca la inclusión en términos sociales y de convivencia, por lo que, a su vez, participan de instancias pedagógicas con el grupo general.

En cuanto a la dimensión administrativa, se destaca como una fortaleza de la institución, ya que al ser un colegio poco numeroso en cuanto al plantel docente y de matrícula reducida en cuanto a sus estudiantes, la gestión de recursos, de documentación, gestiones contables, entre otras suelen llevarse adelante de manera eficiente. Los docentes han destacado la flexibilidad y acompañamiento del equipo directivo y de secretaria. Por otro lado, otro de los hallazgos encontrados en las entrevistas, es acerca de la dimensión socio-comunitaria, en esta institución, la escuela presenta una comunicación permanente con la comunidad, ya que se realizarán proyectos de articulación con otras instituciones e incluso salidas pedagógicas, teniendo en cuenta el paradigma desde donde se posiciona la institución. No obstante, los docentes que han ingresado recientemente desconocen los proyectos de articulación que se llevan adelante, pudiendo advertir falencias en la comunicación o poco involucramiento por parte de los docentes.

Otro de los constructos analizados en la presente investigación, es la gestión educativa del Centro Educativo del Sol. Al respecto los docentes mencionaron como un aspecto positivo el acompañamiento del equipo directivo, lo cual ha favorecido instancias de aprendizaje. No obstante, destacaron que, en ocasiones, se observa poca apertura frente a inquietudes o sugerencias por parte del plantel docente. Otro aspecto que surgió en el análisis, fue el de la comunicación descendente, es decir, desde el equipo directivo hacia el plantel docente. Los profesionales acotaron que los canales de comunicación en ocasiones suelen ser poco fluidos, lo cual culmina en desorganización escolar, obstaculizando así, la práctica cotidiana. Resultaría pertinente generar canales de comunicación formales y sistematizarlos a través del tiempo, en pos de mejorar la comunicación entre el personal, así como también aunar criterios de trabajos claros entre los miembros del equipo de conducción, para evitar confusiones en la transmisión de la información.

Otro de los hallazgos obtenidos en relación al equipo de conducción del colegio, fue acerca de los roles y funciones. Los docentes que allí se desempeñan coincidieron en que los roles y funciones dentro del equipo directivo no están definidos y que por momentos queda desdibujada la figura de la directora. En este sentido, las coordinadoras pedagógicas, son quienes realizan funciones que exceden al rol, generando en ocasiones malestar y desorganización dentro de la institución. Al respecto sería relevante esclarecer los roles y funciones en pos de aunar criterios de trabajo y favorecer el funcionamiento de la institución escolar.

Por último, otro de los constructos analizados fue la práctica docente y cómo ésta es influida por la cultura escolar de la institución. Un resultado clave que surgió en el análisis, es la figura del preceptor. Dentro de la institución, en consonancia con el paradigma desde donde se posiciona el colegio, el preceptor cumple una función estrictamente pedagógica, realizando las adecuaciones metodológicas para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Si bien, los docentes mencionaron como una intervención superadora, se

destaca que los docentes que ocupan ese rol, no poseen formación específica en el área, y tampoco es remunerada esa labor extra, generando malestar entre las personas que ejercen ese rol. Se sugeriría poder brindar espacios sistemáticos de formación en materia de discapacidad a los/as docentes que ocupan el rol de preceptor/a.

Para concluir, la cultura escolar de la institución “Centro Educativo del Sol” nivel medio, ubicado en la provincia de Neuquén, se caracteriza por presentar un proyecto pedagógico posicionado desde un paradigma constructivista, buscando garantizar la inclusión de los estudiantes. Esta institución, realiza un trabajo sistemático de articulación con la comunidad, y se caracteriza por el acompañamiento y flexibilidad desde el área administrativa. En cuanto a la gestión directiva, se evidencian canales de comunicación poco fluidos y roles y funciones desdibujados, lo cual ha impactado en el funcionamiento escolar. Por último, esta investigación, logra dar cuenta que la cultura previamente descripta, **ha influido significativamente en la práctica docente de los profesionales que allí se desempeñan**. En general los docentes coinciden en que su práctica se ha modificado a partir de su ingreso en la institución. Mencionaron que han podido aggiornarse en cuanto a nuevas herramientas y estrategias pedagógicas para el trabajo áulico y planificación de sus clases. También mencionaron que han logrado aprendizajes en torno al trabajo con discapacidad específicamente en la adolescencia. A su vez, expresaron como aspecto significativo el trabajo en duplas y triadas pedagógicas, destacando que el acompañamiento directivo resultó positivo en estos casos, ya que les brindó herramientas útiles para su quehacer profesional. Por último, destacaron que esas herramientas han constituido un aprendizaje significativo para ellos, ya que han podido transferir ese aprendizaje a otros espacios de trabajo.

Aportes y contribuciones de la investigación

La identificación y caracterización de la cultura escolar y cómo esta influye en la práctica docente de los profesionales que se desempeñan en el Centro Educativo del Sol, nivel medio de la provincia de Neuquén es una de las contribuciones más pertinentes de la presente investigación. Las entrevistas a los diferentes miembros de la institución, permitió una comprensión de la cultura y dinámica de trabajo de esta institución educativa Neuquina, permitiendo observar cómo ejerce su influencia en el ejercicio docente.

El estudio ofrece un análisis de intervenciones y estrategias llevadas adelante para garantizar la inclusión en nivel medio, nivel que se caracteriza por su complejidad en términos de contenido y excesiva carga horaria, lo cual puede obstaculizar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Es por ello que este estudio muestra cómo se desarrolla una tarea de inclusión de adolescentes en un colegio de nivel medio, lo cual resulta innovador y permite abrir un nuevo campo de investigación futura. En este sentido el presente análisis permite pensar en estrategias de abordaje frente a los resultados hallados: propuestas institucionales de formación, acompañamiento a las duplas o triadas pedagógicas y a cada profesional en forma individual en asesoramiento e incluso en orientación áulica.

A su vez, comprendiendo la cultura institucional de un colegio, se pueden advertir falencias o debilidades de la institución y a partir de allí generar intervenciones que colaboren a fortalecerla y por consiguiente mejorar la calidad educativa de esa institución. A su vez, comprendiendo cómo la práctica del docente se lleva adelante en función de la escuela donde se desarrolla, también permite advertir fortalezas y debilidades en la práctica de ese profesional, permitiendo así acompañar o generar espacios de formación desde la institución, lo cual también favorecerá la calidad educativa del colegio.

Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones de este estudio, fue que los entrevistados sólo fueron docentes que se desempeñan actualmente en la institución. En este sentido, se omitió la participación de familias o personal que trabajó en el pasado, estas opiniones podrían haber dado una comprensión más amplia de la cultura escolar y cómo esta se ha ido modificando o no a través del tiempo. La amplitud de la investigación también pudo encontrarse limitada, ya que podrían haberse realizado observaciones áulicas e incluso entrevistas a estudiantes, pudiendo ampliar el análisis teniendo en cuenta la perspectiva del estudiante que asiste al Centro Educativo del Sol. Otro aspecto que pudiera haber resultado significativo es la participación de espacios como jornadas institucionales o espacios de articulación entre docentes, como observador no participante. Esta información hubiera resultado crucial para comprender con mayor amplitud el funcionamiento institucional del Centro Educativo del Sol.

Líneas de investigaciones futuras

La presente investigación sienta las bases para futuras investigaciones en torno a las prácticas pedagógicas que se realizan en dicha institución. Ya que se podría ampliar la investigación puntualizando sobre las estrategias que implementan los docentes para garantizar la inclusión. Otro aspecto sobre el cual se podría continuar la investigación es sobre las propuestas de enseñanza y aprendizaje de los docentes, siguiendo el paradigma desde donde se posiciona la escuela. A su vez, la comparación entre la cultura escolar de esta institución con la cultura de otras instituciones de la zona, puede dar inicio a investigaciones en relación a cómo esa diversidad de culturas confluye sobre la práctica de un docente que se desempeña en varias instituciones, por ejemplo, cómo se adapta o no a ellas. Por otro lado, podría indagarse sobre la cultura institucional de otros colegios de la zona, enfatizando cómo abordan temáticas en relación a la discapacidad, acompañamiento pedagógico a docentes, vínculo con la comunidad, seguimiento a estudiantes, entre otras variantes.

Propuestas de intervención

La presente investigación arroja información relevante para comprender el funcionamiento del establecimiento educativo del Sol. A partir del análisis realizado, es que se pueden delinear líneas de acción para favorecer la dinámica institucional. A continuación, se detallarán las propuestas de intervenciones a realizar dentro del establecimiento educativo, teniendo en cuenta la información que surgió durante las entrevistas administradas. En función de los hallazgos se han evidenciado falencias en cuanto a la formación en educación inclusiva por parte de quienes cumplen el rol del preceptor y cierto malestar en el ejercicio de esa función. A su vez, surgieron dificultades en la organización escolar y en la delimitación clara de roles y funciones por parte del equipo directivo. Por otra parte, los canales de comunicación, teniendo en cuenta las entrevistas administradas, no son fluidos, lo cual repercute en la organización escolar.

En función de lo detallado, se sugiere:

- *Espacios de formación sistemáticos*: La institución deberá generar espacios de formación sistemática y obligatoria para los docentes que cumplen el rol de preceptor, con el fin de brindarles herramientas tangibles para favorecer su quehacer profesional, estos espacios pueden ser acompañados por un/a licenciado/a en educación tanto en la planificación como en ejecución, ya que el licenciado en educación posee las herramientas para asesorar a instituciones educativas luego de un análisis exhaustivo de la dinámica institucional. Estos espacios podrían sistematizarse en las diferentes jornadas institucionales, donde se aborde material teórico en relación a la inclusión de adolescentes con discapacidad.
- *Análisis de casos*: Otra de las propuestas que se podría llevar adelante, durante estos espacios de formación, sería el análisis de casos escolares,

donde docentes que presenten más antigüedad y mayor experiencia en el trabajo con discapacidad puedan compartir sus experiencias enriqueciendo a los docentes que aún están formándose. Como licenciada en educación, se propondría dinamizar espacios de intercambio entre docentes, brindando lineamientos y sugerencias para favorecer la inclusión de las adolescencias.

- *Propuestas del Rol Playing:* Entre otros espacios de formación, podrían llevarse adelante propuestas de rol playing donde los docentes deban reproducir escenas educativas (previamente planificadas por el/la licenciada/o en educación) que impliquen el trabajo en inclusión, para que los docentes busquen las estrategias o metodologías adecuadas para garantizar dicha inclusión y luego realizar una puesta en común, favoreciendo el intercambio y brindando herramientas a los profesionales.
- *Trabajar con el equipo de preceptores sobre la normativa vigente:* Teniendo en cuenta el malestar generado por parte de los preceptores que cumplen el rol de acompañar a las adolescencias con discapacidad, se podría pensar un espacio destinado solo a ellos, donde se los pueda formar en educación inclusiva, teniendo en cuenta la normativa vigente, enfatizando sobre el rol pedagógico que cumple el preceptor.
- *Trabajo en conjunto con preceptores en el diseño de las adecuaciones curriculares:* Por otro lado, se sugiere que el/la licenciada/o en educación pueda acompañar a la figura del preceptor en la realización de los ajustes y adecuaciones que requieren los estudiantes con discapacidad. De esta manera, el trabajo se realizaría en conjunto, generando un espacio no solo de formación y supervisión para el personal, sino también colaborando con el quehacer, teniendo en cuenta lo arduo de esa labor. Y a su vez, se buscaría reducir el malestar por la complejidad que conlleva dicha función.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo expresado por los docentes en relación a la comunicación descendente, es decir, desde el equipo directivo hacia el plantel docente, es que se sugiere esclarecer los canales de comunicación:

- *Favorecer un canal formal de comunicación:* Dicha tarea, se llevaría adelante a través de la sistematización de un único medio de comunicación formal (vía mail institucional o haciendo circular la información de forma escrita y solicitando la firma de cada profesional luego de leída la información, así se podría asegurar el conocimiento de todos/as de la información que se comparte.) delimitando roles específicos acerca de quien compartirá la información, evitando confusiones en ese intercambio.
- *Generar espacios de reuniones sistemáticas con el equipo directivo:* el/la licenciada/o en educación propondrá espacios de reunión entre los miembros del equipo directivo para aunar criterios de trabajo, en pos de esclarecer los roles y funciones que ocupa cada miembro, detallando las acciones y/o intervenciones a realizar por cada miembro del equipo, evitando generar un discurso ambivalente y/o confuso para el personal docente.
- *Diseñar un protocolo claro de intervención:* También se podría diseñar un protocolo de intervención frente a situaciones y/o emergentes escolares, estableciendo roles y funciones determinados entre los miembros del equipo de conducción. Dicho protocolo deberá ser socializado con el personal docente, de esta manera, cuando surja alguna demanda por parte de los profesores, estos tendrían claridad en cuanto a qué miembro del equipo directivo recurrir y qué es lo que se debe hacer teniendo en cuenta a la demanda que surja. Esta medida contribuirá a mayor organización interna de la institución y evitará confusiones en cuanto a la comunicación.

Cabe destacar, que dichas propuestas de intervención deben ser evaluadas en función de si las mismas repercuten de forma significativa en la mejora institucional dentro del Centro Educativo del Sol. Luego de la evaluación realizada, teniendo en cuenta falencias y logros, se podrán repensar formas de mejorar dichas intervenciones, tomando los aportes y las limitaciones que pudieran surgir. Cabe decir, que la evaluación será realizada por el equipo directivo, en conjunto con el/la licenciado/a en educación en una primera instancia, luego se podría pensar en una evaluación por parte del personal docente. Ello permitirá obtener información valiosa de todos los actores institucionales y cómo ha impactado en su práctica las intervenciones realizadas.

REFERENCIAS

- Álvarez Loaiza, N., y Sánchez Peña, A. (2024). Navegando por la reforma: Liderazgo educativo, cultura escolar y apropiación del modelo pedagógico.
- Andrade-Zambrano, A. y Ureta-Alvear, M. (2021). La eficacia de la cultura organizacional para el mejoramiento del desempeño docente en la Unidad Educativa Liceo Naval. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-2), 34-50.
- Arias, J. (2020). Métodos de investigación Online. Herramientas digitales para recolectar datos. Primera edición digital ed.
<https://universoabierto.org/2022/02/18/metodos-deinvestigacion-online-herramientas-digitales-para-recolectar-datos/>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Brevis Yéber, M., Mas Torelló, Ó., y Bueno, C. R. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos (La Serena)*, 32(2), 269-287.
- Bustamante Oliva, L. G. (2007). La comunicación interna en una organización escolar y sus implicaciones en el proceso de gestión educativa.
- Cárdenas Tapia, M. J., Callinapa Lupaca, E. A., Canaza Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., y Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista revoluciones*, 4(9), 102-134.

- Del Cueto, A. (1999). Grupos, Instituciones y Comunidades. Cap. IV. Lugar Editorial.
- Elias, M. E. (2015). *Cultura escolar: Aproximación a un concepto Complejo*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301.
- Feldman, D. (2010). Didáctica General. (pp. 15- 26). Ministerio de Educación.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). Cap 1: Enfoques de la enseñanza. En Amorrortu Editores. *Enfoques de la enseñanza*. 3era edición. Amorrortu Editores.
- Fernández, L. (1994). Cap. 2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas y Cap. 3. El funcionamiento institucional. En Instituciones Educativas, Ed. Paidós.
- Fregoso, M. V. (2005). Los significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Frigerio, G, Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.

- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. *Pensando las Instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, 126- 159.
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*.
- Greco, B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación Conferencia: Jornadas UCES. 8
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, C. (2003). *Metodología de la investigación. 5ta Edición*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Jurado Ospina, S., Ramírez Leal, A., Parra Leguizamon, I. y Garzón Sánchez, J. (2011). La gestión educativa y su relación con la pedagogía en la cultura institucional. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 2(2), 220-235.
- Martinelli, F., y Martini, L. (2025). *Prácticas de inclusión llevadas a cabo desde la Asesoría Pedagógica en escuelas de Nivel Secundario del centro de Neuquén Capital en los años 2023 y 2024* (tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología).
- Mercado, R., y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.

- Moreno, M. S., y Yáñez, J. L. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora en la escuela. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.
- Morin, E., & Pakman, M. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- RESOLUCIÓN 1463/18. Diseño Curricular Ciclo Básico Común. Consejo Provincial de Educación. Neuquén. Argentina
- Rivas, A. (2010). La política educativa ante el abismo del federalismo. *Propuesta Educativa*, (33), 53-60.
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana* (Vol. 200). Narcea Ediciones.
- Sosa Hernández, M., y Villafuerte Alvarez, C. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918-1931.
- Ovillo Valverde, L., Sanchez Ortega, J. y Meleán Romero, R. (2023). Cultura organizacional en institución educativa del Perú: análisis desde la perspectiva docente en post pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25 (2), 324-337.

- Salcedo Ticlla, M., Campana Concha, A. R. y Urbina, G. (2023). Cultura organizacional y calidad educativa en las instituciones educativas públicas San Juan Bautista, UGEL Huamanga. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4971-4981.
- UNESCO (2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia Internacional de Educación, 48a. reunión, Ginebra.
- Valdés Morales, R., López, V., & Jiménez Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.
- Velásquez, C. A. R. (2023). Dimensión administrativa en la gestión escolar. *Educa UMCH*, (22), 7-20.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3(37), 1-13.
- Vitoria, S., y Chinchilla, B. (2022). Gestión educativa. Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Gestión de la Educación*, 8(1), 1-16.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar, 3; Análisis de datos y redacción científica*. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

Entrevista semi-estructurada realizada a los docentes que se desempeñan en el Centro Educativo del Sol, nivel medio.

- 1) Datos generales del entrevistado (edad- cargo que ocupa dentro de la institución- años que lleva de ejercicio en la docencia)
- 2) ¿Cómo describirías a la institución?
- 3) En cuanto a la dimensión administrativa, ¿cómo se lleva adelante este aspecto dentro de esta institución?
- 4) En cuanto a la dimensión pedagógica ¿Cómo consideras que aborda este aspecto dicha institución? ¿Cómo describirías el proyecto pedagógico de la escuela?
- 5) Con respecto a la dimensión sociocomunitaria, ¿Cómo crees que se vincula la institución con la comunidad?
- 6) ¿Cómo describirías el rol del equipo de conducción de esta institución?
- 7) ¿Cómo consideras que se vincula tu práctica docente con la cultura escolar de este establecimiento educativo?
- 8) Describí tu rol dentro de la institución.

A continuación, se adjunta el enlace con la carpeta de drive que contiene las entrevistas administradas al personal docente de la institución Centro educativo del Sol, nivel medio. [ENTREVISTAS](#). A su vez, se adjunta el enlace de la carpeta con los consentimientos informados, el cual se proporcionó a cada participante que conformaron la muestra. [CONSENTIMIENTOS INFORMADOS](#).