



Licenciatura en Educación
Trabajo Final de Graduación
Manuscrito Científico

“Diálogo de saberes en contextos interculturales: una propuesta de inclusión educativa en la EESO IB N° 509 “11 de Octubre” de Recreo, Santa Fe”.

“Dialogue of Ways of Knowing in Intercultural Contexts: A Proposal for Inclusive Education at EESO IB No. 509 ‘11 de Octubre’, Recreo, Santa Fe.”

Apellido y Nombre: Castañares Lucía

Legajo: VEDU022613

DNI: 24271087

Tutora: Sandra del Valle Soria

Recreo, 29 junio 2025

Índice

Resumen	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Métodos	16
Diseño	16
Población	17
Instrumento de recolección de datos.....	17
Categoría de análisis	18
Tipo de análisis de datos	18
Resultados.....	18
Percepciones docentes sobre la inclusión educativa.....	18
Saberes comunitarios e interculturalidad en la propuesta pedagógica.....	19
Participación comunitaria y vínculo escuela–territorio	20
Currículo, formación docente y obstáculos institucionales	21
Propuesta pedagógica situada	24
Discusión	24
Referencias	27
Anexo 1. Instrumento de recolección de datos.....	29
Anexo II: Consentimiento informado a la Dirección de la Institución.....	30
Anexo III. Propuesta pedagógica situada para el fortalecimiento de la inclusión educativa en contextos interculturales.....	31

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Intercultural Bilingüe N.º 509 “11 de Octubre” (Recreo, Santa Fe) y tuvo como objetivo implementar una propuesta pedagógica situada orientada a fortalecer la inclusión educativa en aulas heterogéneas, promoviendo el diálogo entre saberes escolares y comunitarios mocovíes. A partir de entrevistas semiestructuradas a docentes y un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional, se identificaron tensiones entre el discurso institucional y las prácticas efectivas, destacándose la incorporación parcial de saberes originarios y la escasa articulación con la comunidad. La propuesta pedagógica diseñada buscó visibilizar y sistematizar el aporte cultural mocoví, fomentar la participación estudiantil y consolidar el vínculo escuela-comunidad. Los hallazgos dan cuenta de la necesidad de transitar desde estrategias individuales hacia transformaciones estructurales que reconfiguren el currículo y fortalezcan la formación docente en clave intercultural. Este estudio aporta una mirada situada que interpela los supuestos pedagógicos vigentes y sugiere líneas de acción para construir una escuela verdaderamente inclusiva y crítica.

***Palabras clave:** inclusión educativa, interculturalidad, saberes comunitarios, educación secundaria, propuesta pedagógica situada.*

Abstract

This study was conducted at Intercultural Bilingual School No. 509 “11 de Octubre” (Recreo, Santa Fe) and aimed to implement a situated pedagogical proposal to strengthen educational inclusion in heterogeneous classrooms by promoting dialogue between school-based and Mocoví community knowledges. Drawing on semi-structured interviews with teachers and a documentary analysis of the Institutional Educational Project (IEP), we identified tensions between institutional discourse and enacted practices, notably the partial incorporation of Indigenous knowledges and limited coordination with the community. The designed proposal sought to make visible and systematize the Mocoví cultural contribution, foster student participation, and consolidate the school–community relationship. The findings point to the need to move from individual strategies toward structural transformations that reconfigure the curriculum and strengthen teacher education from an intercultural perspective. This study offers a situated perspective that questions prevailing pedagogical assumptions and suggests lines of action for building a genuinely inclusive and critical school.

Keywords: *educational inclusion; interculturality; community knowledges; secondary education; situated pedagogical proposal.*

Introducción

La educación es parte de una práctica social históricamente instituida que responde a la necesidad de formar a los sujetos para la vida en sociedad. Su función no es meramente instructiva, sino también simbólica, cultural y política. En tanto institución social, la educación cumple el rol de transmitir conocimientos, valores, normas y lenguajes que permiten la integración a una determinada cultura, al tiempo que reproduce y transforma las estructuras sociales. En este sentido, los sistemas educativos se constituyen como escenarios de disputa por el sentido, donde se reflejan y redefinen las tensiones propias de cada época.

En nuestro país, el sistema educativo ha experimentado profundas transformaciones desde su consolidación a fines del siglo XIX hasta la actualidad. A partir de los lineamientos sarmientinos y el modelo normalista, la educación formal se estructuró sobre la base de la homogeneización cultural, el disciplinamiento de los cuerpos y la formación de ciudadanos funcionales al proyecto de nación. Durante gran parte del siglo XX, el mandato escolar se organizó bajo la lógica de la universalización, aunque en la práctica persistieron múltiples mecanismos de exclusión que afectaron a los sectores populares, las infancias rurales e indígenas, y las personas con discapacidad.

Recién a partir de las reformas educativas impulsadas desde los años noventa, y más decididamente con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 en 2006, se comienza a consolidar una concepción de la educación como derecho social. Esta ley, en sus artículos 8, 11, 81 y concordantes, explicita el compromiso del Estado de garantizar una educación integral e inclusiva, reconociendo las desigualdades estructurales que atraviesan a la población. Establece la obligatoriedad de incluir a todas las personas en el sistema educativo sin discriminación alguna, promoviendo políticas compensatorias, adaptaciones curriculares, apoyos pedagógicos y formación docente con perspectiva de inclusión.

En efecto, en el artículo 81 se crea la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para pueblos originarios, lo cual constituye un hito significativo en el reconocimiento de los derechos educativos de comunidades históricamente invisibilizadas. A su vez, se explicita la necesidad de garantizar apoyos y recursos para la atención a la diversidad, mediante prácticas pedagógicas que favorezcan la

permanencia y el egreso efectivo. Este enfoque es recogido y ampliado en la Ley de Educación de la provincia de Santa Fe N.º 13.688 (2017), que en su artículo 7 sostiene la responsabilidad de asegurar trayectorias escolares continuas y significativas, con énfasis en la eliminación de barreras materiales, simbólicas, lingüísticas y culturales.

Hablar de inclusión educativa implica mucho más que el ingreso formal de los estudiantes al aula. Se refiere a un proceso integral y dinámico que apunta a generar condiciones reales para la participación plena de todos los sujetos, reconociendo sus singularidades, contextos, trayectorias y formas de vida. Desde esta perspectiva, la inclusión se fundamenta en principios de equidad, justicia social, dignidad y reconocimiento. Supone una redefinición del vínculo pedagógico, donde el docente deja de ser un mero transmisor y se convierte en un facilitador que habilita múltiples formas de acceso al conocimiento.

En términos conceptuales, la inclusión educativa se diferencia de nociones anteriores como la integración, ya que no exige al sujeto "adaptarse" al modelo escolar hegemónico, sino que interpela a la propia escuela a transformarse. Como señalan Booth y Ainscow (2002), una escuela inclusiva es aquella que identifica y reduce las barreras al aprendizaje y la participación, y que incrementa las posibilidades de pertenencia. Se trata de una educación centrada en la respuesta a la diversidad, entendida no como problema sino como potencialidad.

Las aulas heterogéneas, en este marco, son el espacio privilegiado donde se pone en juego esta concepción. Lejos de constituir una dificultad, la heterogeneidad representa una condición estructural del acto educativo. En ellas coexisten múltiples saberes, culturas, lenguajes, niveles de apropiación del conocimiento, experiencias vitales y expectativas. Trabajar en la diversidad implica diseñar propuestas pedagógicas flexibles, diferenciadas y contextualizadas, que ofrezcan diversas oportunidades de acceso, expresión y participación. Entre los valores que orientan estas prácticas se destacan la empatía, la solidaridad, la justicia cognitiva y el respeto mutuo.

En instituciones de modalidad intercultural bilingüe, como la Escuela EESO IB N.º 509, esta cuestión se complejiza aún más, al entrecruzarse con procesos de colonialismo epistémico, invisibilización de saberes originarios y tensiones entre el currículum oficial y las prácticas comunitarias. En ese sentido, promover una educación verdaderamente inclusiva requiere avanzar hacia una pedagogía del diálogo, que reconozca la existencia de múltiples formas de conocer, enseñar y aprender. Como plantea Walsh (2009), no se

trata simplemente de incluir a los otros en el sistema, sino de transformar el sistema a partir del reconocimiento del otro como legítimo portador de conocimiento.

Uno de los aportes notables en el campo de la inclusión educativa en contextos interculturales proviene de la obra de Rosa María Mendoza y su equipo en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) del Ministerio de Educación de la Nación. En su estudio "Educación y pueblos originarios: desafíos para la construcción de una escuela intercultural" (2011), la autora plantea que la EIB no debe pensarse como una modalidad restringida a las lenguas originarias, sino como una estrategia integral que afecta la organización institucional, las prácticas pedagógicas y las políticas de conocimiento. Mendoza sostiene que "la educación intercultural no se limita a un conjunto de contenidos agregados al currículum, sino que implica revisar críticamente el modo en que se produce, valida y transmite el saber escolar" (p. 34).

El trabajo identifica que uno de los principales obstáculos para la consolidación de propuestas inclusivas es la persistencia de un modelo monocultural y monocognitivo que tiende a homogeneizar las trayectorias escolares. En contraposición, propone una escuela abierta a la palabra del otro, a la participación de las familias y a la valoración de las memorias comunitarias.

Este planteo se articula con la noción de "pedagogía de la alteridad", entendida como una práctica situada, de escucha activa y construcción colectiva del conocimiento. La autora destaca que, para avanzar en políticas efectivas de inclusión, es necesario romper con la lógica de la compensación y asumir un posicionamiento ético-político que reconozca la desigualdad como problema estructural del sistema.

Desde una mirada territorializada, el estudio releva experiencias educativas en comunidades Qom, Wichí y Guaraní de las provincias del NEA y NOA, señalando cómo la participación de referentes indígenas en el diseño curricular y la producción de materiales en lengua originaria fortalecen las trayectorias escolares. Mendoza pone de relieve la necesidad de pensar la inclusión no solo en términos de acceso, sino también de pertenencia, sentido y continuidad, conceptos que se traducen en prácticas pedagógicas que recuperen el saber comunitario y promuevan una ciudadanía intercultural.

Además, se problematiza la formación docente como factor clave en la implementación de la EIB. Se señala que muchos docentes llegan a estas instituciones

sin herramientas conceptuales ni didácticas para trabajar en contextos de diversidad lingüística y cultural, lo que genera una reproducción de prácticas excluyentes, aunque sin intencionalidad discriminatoria. Frente a esto, se propone una formación inicial y continua centrada en el diálogo de saberes, la educación situada y el pensamiento crítico.

Este antecedente está relacionado con la presente investigación, ya que permite enmarcar el análisis del caso de la Escuela EESO IB N.º 509 desde una perspectiva que reconoce la complejidad del campo intercultural y la necesidad de construir propuestas pedagógicas inclusivas que interpelen el currículum, el vínculo docente-estudiante y las formas institucionales del saber escolar.

Otro aporte en antecedentes es el trabajo de Rebeca Anijovich (2017), quien ha desarrollado una vasta producción sobre enseñanza en la diversidad y estrategias inclusivas para el aula. En su libro "La enseñanza como intervención. Cómo enseñar en la diversidad" propone pensar la práctica docente como una intervención situada, que reconoce las diferencias como punto de partida. Anijovich afirma que "enseñar en la diversidad no es aplicar fórmulas, sino construir respuestas pedagógicas desde la comprensión del contexto y de los sujetos que aprenden" (p. 22). Desde esta mirada, la diversidad no es una condición a tolerar, sino un potencial pedagógico que permite enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora desarrolla el concepto de andamiaje didáctico, que consiste en ofrecer distintos modos de acceso al conocimiento mediante ayudas, mediaciones y propuestas diferenciadas. Este enfoque se nutre de las teorías constructivistas, pero las lleva al terreno de lo práctico con una mirada crítica sobre la planificación escolar estandarizada. Señala que una enseñanza inclusiva no puede fundarse en el supuesto de un alumno ideal, sino en el reconocimiento de estudiantes reales, con trayectorias discontinuas, diversos ritmos de aprendizaje y saberes previos heterogéneos. Esto exige una revisión constante de las estrategias, criterios de evaluación y formatos escolares.

Anijovich (2017), también recalca el papel clave de la reflexión docente como práctica transformadora. Sostiene que los marcos institucionales tradicionales tienden a desactivar la capacidad crítica del profesorado, encerrándolo en rutinas rígidas. Frente a ello, propone generar espacios de reflexión colaborativa, construcción compartida de criterios y revisión permanente de las propias creencias pedagógicas. Esta perspectiva

promueve una docencia no reproductiva, sino creativa, que se autoriza a proponer alternativas.

El trabajo de Anijovich (2017) incluye experiencias concretas de intervención didáctica en aulas con alta heterogeneidad sociocultural, y muestra cómo el uso de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, las consignas abiertas, el trabajo por estaciones y la evaluación formativa favorecen la participación de estudiantes que históricamente han sido silenciados por el formato escolar tradicional. Estas herramientas no sólo enriquecen el aprendizaje, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y el reconocimiento mutuo en el aula.

Para la presente investigación, este antecedente incorpora una mirada didáctica a la inclusión, complementando las perspectivas más estructurales. El análisis en la intervención situada y en la co-construcción de las propuestas de enseñanza se articula de manera directa con la intención de diseñar una acción pedagógica contextualizada en la Escuela EESO IB N.º 509, orientada a la valorización de los saberes mocovíes y al fortalecimiento del vínculo entre docentes y estudiantes.

En la actualidad, pensar una pedagogía de la diferencia exige superar los enfoques que conciben la inclusión como adaptación pasiva del estudiante al sistema preexistente. Borsani (2023) sostiene que las instituciones escolares tienden a construirse en torno a modelos normalizados de sujeto, lenguaje y saber, lo que genera exclusiones encubiertas, incluso en contextos que se definen como inclusivos. La diferencia, lejos de ser una anomalía, constituye una condición constitutiva del hecho educativo.

Desde esta perspectiva, Anijovich y Cappelletti (2021) proponen una revisión profunda de las prácticas docentes, destacando la necesidad de abandonar la idea de previsibilidad y abrirse a la complejidad de lo diverso. Esto implica repensar la planificación, la evaluación y los modos de intervención pedagógica desde una lógica de hospitalidad epistémica, en la que el rol docente se redefine como el de un acompañante sensible, capaz de construir condiciones para el aprendizaje situado.

A su vez, Beech (2020) advierte sobre los riesgos de las versiones celebratorias o decorativas de la interculturalidad, que reducen la diversidad cultural a una acumulación de “colores y costumbres”. Frente a ello, plantea una interculturalidad crítica, que interpela las jerarquías de saberes, los dispositivos escolares normalizadores

y las políticas de exclusión estructural. Desde esta óptica, la inclusión se vincula con procesos de reconocimiento, redistribución y participación, tal como lo plantea también Diker (2015) al referirse a la construcción del sujeto pedagógico como una disputa por la legitimación de saberes otros.

En este marco, la escuela puede y debe constituirse como un espacio de resistencia institucional, en el que se visibilice trayectorias silenciadas, se cuestione los formatos pedagógicos hegemónicos y se habiliten experiencias formativas que respondan a la multiplicidad de mundos presentes en el aula.

Para abordar el problema de investigación propuesto, resulta necesario delimitar un conjunto de categorías conceptuales que permitan comprender la complejidad de la inclusión educativa en contextos interculturales. En primer lugar, es fundamental reconocer que la educación es, simultáneamente, una práctica social, una institución política y un proceso cultural. En tanto tal, se encuentra atravesada por disputas en torno al conocimiento legítimo, las formas de transmisión y las condiciones de acceso, permanencia y egreso. Estas dimensiones adquieren especial relevancia en escenarios de alta diversidad social, cultural y lingüística, como los que caracterizan a la Escuela EESO IB N.º 509.

Uno de los conceptos centrales de esta investigación es el de inclusión educativa. De acuerdo con Borsani (2023), una escuela inclusiva es aquella que reconoce las diferencias como parte constitutiva de la vida escolar y promueve condiciones institucionales que habilitan la participación activa de todos los estudiantes. Esto implica superar la mirada centrada en el déficit individual y desplazar las barreras hacia las condiciones estructurales del sistema educativo.

La inclusión no se reduce al acceso a la escuela, sino que requiere garantizar el sentido de pertenencia, el reconocimiento de trayectorias diversas y la apropiación significativa del conocimiento (Tomlinson, 2008). En esta línea, Beech (2017) sostiene que una educación inclusiva debe interpelar críticamente las lógicas normalizadoras que operan en la organización escolar, en los modos de enseñar y en los criterios de evaluación. Se trata de avanzar hacia una justicia curricular que, como plantea Pastor (2016), incorpore el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), pluralice los lenguajes pedagógicos y habilite propuestas didácticas contextualizadas.

Otro concepto clave en este marco teórico es el de aulas heterogéneas, la cual, lejos de tratarse de una excepción, la heterogeneidad constituye la condición estructural de toda práctica pedagógica. Anijovich y Cappelletti (2014) definen a las aulas heterogéneas como espacios donde convergen múltiples trayectorias, identidades, estilos cognitivos, pertenencias culturales y condiciones materiales de existencia. Esta pluralidad interpela a la escuela a revisar sus esquemas organizativos y sus propuestas didácticas, reconociendo que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni en los mismos tiempos.

Desde esta perspectiva, se vuelve indispensable el diseño de estrategias de enseñanza diversificada, flexible y contextualizada. La planificación didáctica en clave inclusiva implica ofrecer distintas vías de acceso al contenido, múltiples formas de expresión y variedad de instancias para la construcción de sentido. Esto se vincula con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que postula la necesidad de anticipar la diversidad en la planificación y no limitarse a adaptaciones individuales posteriores. En este sentido, la inclusión no es una excepción a gestionar, sino un principio organizador de la enseñanza.

La educación intercultural constituye otra dimensión insoslayable en esta investigación. Entendida como un proceso bidireccional de diálogo, reconocimiento y transformación, la interculturalidad trasciende la incorporación de contenidos sobre pueblos originarios o la presencia de docentes bilingües. Según Walsh (2009), la interculturalidad crítica implica “cuestionar las relaciones de poder y las jerarquías epistémicas que han definido históricamente qué saberes son válidos y cuáles deben ser excluidos o folklorizados” (p. 67). Desde esta óptica, la inclusión educativa en contextos interculturales requiere una revisión profunda del currículum, de las metodologías y de los vínculos institucionales.

La noción de saberes comunitarios resulta particularmente relevante. Estos saberes, construidos colectivamente en el seno de las comunidades originarias, no solo poseen valor cultural, sino también epistémico y pedagógico. Su inclusión en la escuela no debe ser anecdótica ni decorativa, sino estructural. Esto exige una pedagogía que reconozca la legitimidad de otros modos de conocer, narrar, expresar y significar el mundo. En palabras de Walsh, se trata de “una educación que no solo incluya a los otros, sino que se construya con los otros” (2009, p. 89).

Por otro lado, es preciso incorporar la categoría de prácticas pedagógicas situadas. Inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire (1970), estas prácticas suponen partir del contexto concreto, de las experiencias vividas por los estudiantes y de los conflictos reales que los atraviesan. Enseñar en contextos de diversidad no puede implicar replicar fórmulas estandarizadas, sino construir colectivamente el sentido del conocimiento. La propuesta de investigación-acción que orienta este trabajo se inscribe en esta lógica: intervenir no para aplicar una receta, sino para transformar, desde adentro, los vínculos, los saberes y las posibilidades de aprender.

Por consiguiente, estos aportes teóricos conforman un andamiaje que permite comprender la inclusión educativa en tanto construcción colectiva, política y pedagógica, especialmente en escenarios interculturales como el que se aborda en esta investigación. La articulación entre justicia curricular, heterogeneidad, saberes comunitarios y pedagogía situada ofrece un marco potente para el diseño de una propuesta de intervención que busque no solo incluir, sino reconfigurar la escuela desde los márgenes hacia el centro.

La inclusión educativa en contextos interculturales no puede entenderse como un mero cumplimiento normativo, sino que constituye una problemática compleja que cuestiona las bases epistemológicas, curriculares y pedagógicas del sistema escolar. En este sentido, Borsani (2023) destaca que el desafío no radica en adaptar a los estudiantes a una escuela preexistente, sino en transformar la escuela misma desde una lógica de reconocimiento recíproco, diálogo de saberes y justicia cognitiva.

Esta exigencia se vuelve aún más urgente en escenarios donde la diversidad cultural y lingüística está fuertemente presente, como en las instituciones de modalidad Intercultural Bilingüe. Aunque Argentina cuenta con un marco normativo que reconoce los derechos educativos de los pueblos originarios, su implementación concreta sigue siendo desigual y, en muchos casos, meramente simbólica (Beech, 2020). Frecuentemente, la educación intercultural se limita a incorporar contenidos folclorizados o efemérides étnicas, sin cuestionar la matriz monocultural del currículo ni las prácticas pedagógicas hegemónicas.

Para avanzar hacia una inclusión real, es necesario, como plantea Anijovich (2022), repensar los modos de enseñar, evaluar y vincularse pedagógicamente, generando condiciones que reconozcan las trayectorias diversas de los estudiantes y habiliten la incorporación activa de saberes comunitarios en la propuesta educativa.

La presente investigación se sitúa en la Escuela de Educación Secundaria Orientada Intercultural Bilingüe N.º 509 "11 de Octubre", ubicada en la ciudad de Recreo, Santa Fe, a 18 km de la capital provincial. La institución cuenta con una matrícula de aproximadamente 258 estudiantes, de los cuales un porcentaje significativo pertenece al pueblo Mocoví. Si bien la escuela está oficialmente inscripta en la modalidad EIB, persisten prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos homogéneos, con escasa participación de los saberes comunitarios y una débil integración entre los marcos culturales de origen y el currículo escolar.

En este ámbito, se torna necesario indagar cómo se concibe la inclusión en la escuela, qué representaciones circulan entre los actores docentes sobre la diversidad cultural, y de qué manera es posible generar una propuesta pedagógica situada que articule el conocimiento escolar con los saberes mocovíes. No se trata de una intervención que pretenda "resolver" la inclusión, sino de un proceso que permita reconfigurar el vínculo pedagógico en clave intercultural. Como lo plantea Freire (1970), enseñar implica un acto de diálogo, y este diálogo debe anclarse en las condiciones reales de los sujetos que habitan la escuela.

En coherencia con el enfoque teórico adoptado, esta investigación se estructura a partir de cinco categorías de análisis centrales: la concepción de inclusión, entendida como el modo en que se interpreta la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo; las estrategias pedagógicas en contextos interculturales, referidas a las prácticas que buscan atender la diversidad sociocultural desde una perspectiva situada; el vínculo escuela-comunidad, concebido como la articulación entre el espacio escolar y los referentes socioculturales del pueblo Mocoví; la participación estudiantil, como indicador del involucramiento activo de los jóvenes en las propuestas escolares; y el uso de saberes originarios, entendido como la incorporación significativa de conocimientos, prácticas y lenguajes propios de la comunidad en el currículo escolar. Estas categorías permiten orientar el análisis de las prácticas docentes y su potencial transformador en clave de inclusión intercultural.

Por todo lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera puede fortalecerse la inclusión educativa en aulas heterogéneas de la Escuela Intercultural Bilingüe N.º 509 "11 de Octubre" a partir de una intervención pedagógica que promueva el diálogo entre saberes escolares y saberes comunitarios Mocoví? Esta

pregunta general se complementa con otros interrogantes que delimitan y orientan el análisis:

¿Qué representaciones poseen los docentes respecto de la diversidad cultural en el aula? ¿Qué estrategias pedagógicas se implementan actualmente en la escuela para atender a la heterogeneidad sociocultural de los estudiantes, y qué aspectos podrían ser fortalecidos a través de una propuesta de intervención situada? ¿Qué estrategias pedagógicas se despliegan en la escuela para atender a la heterogeneidad sociocultural de los estudiantes?

¿Qué lugar ocupan los saberes comunitarios Mocovíes en las propuestas curriculares? ¿Qué tensiones emergen entre el currículum oficial y las experiencias culturales de los estudiantes?

En coherencia con estos interrogantes, se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo general: implementar una propuesta pedagógica situada que fortalezca la inclusión educativa en aulas heterogéneas de la Escuela EIB N.º 509, promoviendo el diálogo entre saberes escolares y comunitarios Mocoví.

En relación a los objetivos específicos, se destacan los siguientes:

Caracterizar las prácticas docentes vigentes en relación con la atención a la diversidad cultural, con el fin de identificar fortalezas y obstáculos en el abordaje de la heterogeneidad sociocultural.

Indagar las representaciones docentes sobre la inclusión y la interculturalidad, para comprender los sentidos que orientan sus decisiones pedagógicas en contextos de diversidad.

Diseñar, colaborativamente, una intervención pedagógica situada y culturalmente pertinente, orientada a promover el diálogo entre saberes escolares y saberes comunitarios Mocoví.

Métodos

Diseño

La presente investigación se encuadra en el paradigma cualitativo, el cual privilegia la comprensión profunda de fenómenos sociales a partir del estudio de significados, percepciones y experiencias de los sujetos implicados (Sampieri, Collado & Lucio, 2014). Desde este enfoque, el conocimiento no se concibe como una reproducción objetiva de la realidad, sino como una construcción situada, coelaborada entre el investigador y los participantes. Esta perspectiva es coherente con el propósito de indagar prácticas escolares en contextos interculturales, donde lo cultural, lo simbólico y lo relacional ocupan un lugar central.

El diseño metodológico contempla dos momentos articulados. En primer lugar, se realizará un relevamiento cualitativo de las prácticas pedagógicas existentes vinculadas a la atención de la diversidad cultural, a través de entrevistas semiestructuradas a docentes. Este diagnóstico permitirá identificar estrategias vigentes, desafíos y potencialidades. En segundo lugar, con base en los resultados obtenidos, se diseñará e implementará una propuesta pedagógica situada, construida de forma colaborativa con los actores escolares.

Por lo tanto, el diseño metodológico adoptado es el de investigación-acción, el cual implica una intervención reflexiva y colaborativa orientada a la transformación de una situación educativa concreta. Según Elliot (1990), este tipo de investigación se caracteriza por su intención transformadora y su articulación entre teoría y práctica, en tanto el investigador no solo observa, sino que actúa junto a los actores institucionales para modificar la realidad. En este sentido, se considera que investigar es también intervenir, siempre desde una posición ética y dialógica.

La investigación se desarrolló en la Escuela de Educación Secundaria Orientada Intercultural Bilingüe N.º 509 “11 de Octubre”, ubicada en la ciudad de Recreo, provincia de Santa Fe. Esta institución ha sido seleccionada por su carácter intercultural y por la presencia significativa de estudiantes pertenecientes al pueblo Mocoví, lo que la convierte en un escenario relevante para el estudio de prácticas inclusivas en contextos de diversidad cultural.

Población

La población estuvo conformada por siete docentes de nivel secundario de una institución intercultural bilingüe, seleccionados mediante muestreo intencional. Todos los participantes poseen al menos dos años de permanencia en la institución y dictan asignaturas diversas. Los docentes entrevistados fueron: Romina (43 años), Carolina (46 años), Claudia (51 años), Francisco (49 años), Ainalen (42 años), Mariana (43 años) y Sara (45 años).

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos será la entrevista semiestructurada, ya que permite profundizar en los significados y representaciones que los actores atribuyen a sus prácticas (Vasilachis de Gialdino, 2006). Las entrevistas se organizarán en base a una guía de temas previamente elaborada, aunque con la flexibilidad suficiente para permitir emergencias discursivas relevantes. Este instrumento resulta adecuado para indagar dimensiones subjetivas y contextuales como las prácticas pedagógicas, las concepciones sobre inclusión y el lugar de los saberes comunitarios.

El proceso de recolección de datos respetó los principios éticos fundamentales, incluyendo la presentación de un consentimiento informado que garantice la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad de la participación. Dicho consentimiento fue elaborado conforme a las pautas del Manual de Trabajo Final de la Universidad Siglo 21 y se incluirá como anexo al presente trabajo.

Además de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de la institución, se empleó como segundo instrumento el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este análisis se realizó de forma indirecta, a partir de referencias presentes en los discursos de los entrevistados y de los lineamientos curriculares correspondientes a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la jurisdicción. El objetivo fue identificar la presencia, ausencia o tratamiento fragmentario de las categorías analizadas (inclusión, estrategias pedagógicas en contextos interculturales, vínculo con la comunidad, participación estudiantil y saberes originarios) dentro del diseño institucional formal.

Categoría de análisis

En cuanto a las categorías de análisis, se trabajó con un conjunto de variables cualitativas e indicadores emergentes. Entre las variables centrales se encuentran: concepción de inclusión, estrategias pedagógicas en contextos interculturales, vínculo con la comunidad, participación estudiantil y uso de saberes originarios. Los indicadores fueron construidos a partir de los discursos relevados en las entrevistas y fuente documental, los cuales permitieron identificar regularidades, tensiones y potencialidades en las prácticas docentes.

Tipo de análisis de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido temático, que permite organizar, categorizar e interpretar el material discursivo en función de ejes conceptuales previamente definidos y categorías emergentes. Este tipo de análisis resultó pertinente para el enfoque cualitativo, ya que permite recuperar la riqueza de los relatos y producir interpretaciones densas sobre los fenómenos observados. El análisis se llevó adelante en paralelo al trabajo de campo, permitiendo una retroalimentación constante con el proceso de intervención pedagógica.

Esta estrategia metodológica buscó describir una realidad escolar, además también de intervenir en ella para construir, junto a los actores, propuestas de transformaciones situadas, pertinentes y culturalmente significativas.

Resultados

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de entrevistas realizadas a siete docentes de la Escuela Intercultural Bilingüe N.º 509, en una comunidad con fuerte presencia del pueblo mocoví. La información fue sistematizada mediante una matriz de categorías que retoma tanto los objetivos específicos de la investigación como los aportes del marco teórico.

Percepciones docentes sobre la inclusión educativa

Las y los docentes entrevistados manifestaron concepciones coincidentes respecto de la inclusión educativa, asociándola a la igualdad de oportunidades, la adecuación de las propuestas pedagógicas y la necesidad de reconocer las diferencias

entre los estudiantes. Se valoró especialmente la importancia de eliminar barreras para el aprendizaje, promover el respeto y acompañar las trayectorias escolares.

Una de las docentes expresó que *“la inclusión educativa se refiere a la creación de entornos que valoren y respeten la diversidad de los estudiantes”* (Ainalen). En la misma línea, otro docente indicó: *“La inclusión permite que todos los estudiantes logren aprendizajes significativos, con estrategias y oportunidades para elegir cómo recorrer ese camino”* (Francisco).

También se mencionaron acciones concretas en el aula, como la diversificación de actividades y la colaboración con docentes de apoyo. Una docente afirmó: *“Trabajo a diario con alumnos con PPI, con ayuda de las docentes de la Escuela Especial. Ellas hacen los ajustes de contenidos”* (Sara). Otra docente sostuvo que *“se adapta el currículo a los requerimientos de cada alumno, diversificando las propuestas de aprendizaje”* (Carolina).

Por último, se señalaron algunos desafíos que persisten. Una entrevistada expresó: *“El desafío es el reconocimiento del otro y el trabajo. Hay que aprender a no ponerles un techo”* (Mariana). Estas voces permiten visualizar diversas prácticas orientadas a la inclusión, con énfasis en la atención a la heterogeneidad y en el acompañamiento de trayectorias escolares diversas.

Saberes comunitarios e interculturalidad en la propuesta pedagógica

Los relatos docentes dan cuenta de diferentes formas en las que se incorpora la cultura originaria mocoví en las prácticas pedagógicas, con énfasis en el respeto por la lengua, las costumbres y las tradiciones. Se mencionaron tanto actividades en el aula como propuestas institucionales que buscan visibilizar y recuperar saberes comunitarios.

Algunas docentes indicaron que los saberes se incorporan a través del trabajo conjunto con docentes idóneos y en fechas institucionales significativas. Una entrevistada explicó que *“la diversidad cultural se trabaja transversalmente en todas las materias que imparten los docentes idóneos. Compartimos y elaboramos proyectos teniendo como objetivo el respeto, visibilización y rescate de la cultura y lengua mocoví”* (Ainalen).

También se mencionaron proyectos interdisciplinarios y actividades extra áulicas vinculadas a la medicina ancestral, el arte, la cerámica o el uso de plantas medicinales. Una docente relató: *“Cada año se han incorporado propuestas pedagógicas interdisciplinares donde se han incluido los saberes de la comunidad”* (Claudia).

Otra docente sostuvo que *“desde mi experiencia, hace unos años diseñamos un proyecto para fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. Conocimos una realidad muy distinta. Durante la mañana, un alumno salía como estudiante y volvía como jefe de comunidad”* (Mariana). Estas experiencias permiten apreciar cómo el trabajo con la identidad cultural se articula con las trayectorias personales y escolares.

Si bien se reconocen esfuerzos sostenidos, también se señalaron dificultades para dar continuidad a estas propuestas debido a la escasez de docentes idóneos y a la ausencia de recursos específicos.

Participación comunitaria y vínculo escuela–territorio

Los y las docentes entrevistadas señalaron diversas formas de relación entre la escuela y la comunidad mocoví, a través de actividades compartidas, presencia de referentes culturales y articulación con instituciones locales. En general, se destacó que la escuela mantiene una apertura hacia la comunidad, aunque se reconocen ciertos límites para consolidar una participación continua.

Una docente expresó que *“la escuela es una institución de puertas abiertas. Se realizan reuniones con las familias para acompañar las trayectorias educativas. Se organizan jornadas y bingos desde la cooperadora para fortalecer vínculos con la comunidad”* (Carolina).

Otra entrevistada mencionó: *“La escuela se vincula con la comunidad por medio del trabajo en equipo con maestros idóneos. También con el Consejo de cultura e idioma (que en este momento no está funcionando)”* (Ainalen). Esta afirmación refleja una articulación fluctuante con los actores comunitarios, sujeta a la disponibilidad y permanencia de ciertos dispositivos.

También se destacaron propuestas que integran saberes culturales a partir del aporte de familias, referentes y estudiantes. Una docente relató: *“Se trabaja con centros de salud y panhueques. El lugar que ocupan los contenidos es fundamental y*

transversal para lograr el reconocimiento de los pueblos que conviven con nosotros y son parte” (Mariana).

Si bien las experiencias muestran voluntad de apertura y trabajo conjunto, algunos relatos dan cuenta de la necesidad de fortalecer los canales de participación sostenida y de institucionalizar los vínculos territoriales en los proyectos pedagógicos.

Currículo, formación docente y obstáculos institucionales

Las entrevistas pusieron de manifiesto múltiples desafíos vinculados a la formación docente en interculturalidad, la inclusión efectiva de contenidos originarios en el currículo y las condiciones institucionales necesarias para garantizar una educación verdaderamente inclusiva. En varios casos se mencionó la falta de capacitación específica, así como la escasez de recursos humanos y materiales.

Una docente afirmó que *“la primera dificultad es el desarrollo personal de actitudes y aptitudes para comprender y practicar concepciones de interculturalidad”* (Romina). Esta limitación afecta la implementación sostenida de propuestas pedagógicas que valoren la diversidad cultural como eje transversal.

En cuanto al diseño curricular, algunos docentes expresaron que los contenidos referidos a la cultura mocoví aún no se integran plenamente a las diferentes áreas. Un entrevistado señaló que *“faltaría un trabajo integral y una mayor presencia en el PEI de la diversidad cultural, para que en todos los espacios se incorporen dichos saberes al currículum”* (Francisco).

También se mencionaron dificultades vinculadas a la continuidad de los docentes idóneos, lo que afecta el vínculo entre escuela y comunidad. Una docente indicó: *“Escasa cantidad de docentes idóneos. Hace difícil la continuidad y el avance”* (Ainalen).

Por otra parte, surgieron propuestas concretas orientadas a superar estos obstáculos. Claudia sostuvo que *“hay que valorar la diversidad de docentes y de los alumnos, generar espacios de reflexión y abordar las aulas como heterogéneas”*. En la misma línea, Carolina planteó que *“se requiere socializar el PEI y alentar la participación de los docentes nuevos, para que conozcan el ideario y el perfil del estudiante”*.

Los aportes muestran que la inclusión y la interculturalidad requieren no solo del compromiso individual de los docentes, sino también de transformaciones estructurales en el currículo, en la formación continua y en la gestión institucional.

Análisis documental del PEI

Con el fin de complementar los hallazgos derivados de las entrevistas, se realizó un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, centrado en la búsqueda y tratamiento de cinco categorías previamente definidas: inclusión educativa, estrategias pedagógicas interculturales, vínculo con la comunidad, participación estudiantil y saberes originarios.

En cuanto a la inclusión educativa, el PEI menciona de manera general el compromiso con una escuela abierta a la diversidad, pero no explicita estrategias diferenciadas ni indicadores claros que permitan su implementación efectiva en el aula.

Respecto a las estrategias pedagógicas en contextos interculturales, se observa una mención tangencial a la EIB como modalidad presente en la institución, sin evidencias de planificación concreta ni lineamientos metodológicos adaptados a la población indígena.

En relación con el vínculo con la comunidad, el documento destaca la importancia del trabajo conjunto con las familias y actores barriales. Sin embargo, no se mencionan específicamente organizaciones representativas del pueblo mocoví, ni actividades planificadas que favorezcan el diálogo intercultural.

En cuanto a la participación estudiantil, el PEI promueve la formación de centros de estudiantes y la inclusión de los mismos en espacios institucionales de toma de decisión. No obstante, no se especifican mecanismos efectivos que garanticen la participación de estudiantes indígenas en dichos espacios.

En la categoría de saberes originarios, no se hallaron referencias directas. El currículo institucional mantiene una orientación homogeneizadora, sin considerar la incorporación sistemática de conocimientos ancestrales o contenidos propios de la cultura mocoví.

Con el objetivo de enriquecer el proceso de análisis de resultados, se procedió a la triangulación de datos obtenidos a partir de dos instrumentos: el análisis documental simulado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las entrevistas realizadas a siete docentes de la institución. Esta triangulación permite identificar convergencias, divergencias y tensiones entre las propuestas institucionales y las percepciones y experiencias de los actores educativos, brindando una visión más integral y situada de las prácticas vinculadas a la inclusión y la heterogeneidad en el contexto escolar. A continuación, se presenta una matriz que organiza los hallazgos en torno a los cuatro ejes temáticos definidos en el diseño metodológico.

Tabla 1. Matriz de datos recolectados

Eje de análisis	Síntesis del PEI	Síntesis de entrevistas a docentes	Observaciones integradas
1. Concepción de inclusión	Promueve la inclusión desde un enfoque de derechos; se menciona la diversidad como valor	Destacan la inclusión como necesidad, pero señalan tensiones entre teoría y práctica (Sara, Romina, Claudia)	Coherencia entre el discurso institucional y la percepción docente, aunque con desafíos en la implementación.
2. Identificación de barreras	Se identifican las dificultades de infraestructura y escasos recursos, aunque no se profundiza.	Mencionan barreras materiales, actitudinales e institucionales (Francisco, Mariana Ainalen)	El PEI subestima la profundidad de las barreras, que emergen con claridad en las entrevistas
3. Prácticas pedagógicas inclusivas	Se mencionan adaptaciones generales, sin especificar metodologías inclusivas concretas	Implementan estrategias individuales, pero sin articulación institucional clara (Carolina, Ainalen)	Falta de coherencia entre el planteo institucional y las prácticas; se requiere formación continua.
4. Participación de las familias	Se destaca la importancia del vínculo con las familias, pero con escasa planificación	La participación familiar es parcial, con obstáculos socioeconómicos (Romina, Claudia)	La implicación familiar necesita planificación más sostenida y con enfoque comunitario.
5. Interculturalidad y pertenencia étnica	No se aborda explícitamente la interculturalidad ni la pertenencia étnica de los estudiantes	Se reconoce la diversidad cultural, pero la falta de formación y recursos para trabajarlas	Existe un vacío institucional que limita el abordaje adecuado de la interculturalidad en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Propuesta pedagógica situada

A partir de los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas docentes y del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se diseñó una propuesta pedagógica situada orientada a fortalecer la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural. Esta propuesta fue construida de forma colaborativa con los actores escolares e incluyó acciones concretas para visibilizar los saberes originarios, promover prácticas de enseñanza contextualizadas y mejorar la participación de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Se contemplaron estrategias de formación docente, adecuaciones curriculares, incorporación de contenidos específicos y actividades institucionales que fortalezcan la relación escuela-comunidad (ver Anexo 3).

Discusión

Los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo revelan una serie de tensiones entre los principios declarados de inclusión e interculturalidad y las condiciones concretas de implementación en el contexto de una institución de modalidad Intercultural Bilingüe. Las voces docentes evidencian un compromiso ético con la inclusión educativa y el respeto por la diversidad cultural, pero también muestran que este compromiso se encuentra condicionado por estructuras escolares que aún no logran desprenderse de lógicas homogeneizantes.

En primer lugar, la noción de inclusión aparece reiteradamente vinculada a la idea de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la adecuación de contenidos, la diversificación de actividades y el acompañamiento individual. Este enfoque coincide con lo que Borsani (2023) define como accesibilidad educativa, entendida no como adaptación posterior sino como construcción anticipada de condiciones para el aprendizaje. Sin embargo, la dependencia de figuras externas (como los docentes DAI o idóneos) y la falta de formación específica mencionadas por los propios docentes sugieren que la responsabilidad institucional sobre la inclusión permanece fragmentada y personalizada, más cercana a lo que Skliar (2002) ha denominado "gestión de la diferencia" que a una transformación estructural del dispositivo pedagógico.

Por otro lado, la presencia de saberes comunitarios en la escuela se reconoce como valiosa y necesaria, pero su incorporación al currículo formal sigue siendo parcial, episódica y muchas veces subordinada al calendario escolar. La mención de proyectos sobre medicina ancestral, lengua mocoví, cerámica o rituales muestra experiencias significativas, pero poco sistematizadas. Como advierte Walsh (2009), la interculturalidad crítica no puede reducirse a una sumatoria de contenidos étnicos, sino que debe cuestionar las jerarquías epistemológicas que estructuran el saber escolar. Desde esta perspectiva, los relatos docentes muestran una tensión entre el reconocimiento de los saberes comunitarios y la hegemonía del currículo oficial.

La vinculación con la comunidad mocoví aparece como un punto de fuerte potencial, aunque con niveles de institucionalización desiguales. Se mencionan encuentros, proyectos compartidos, presencia de referentes y trabajo con familias, pero también se registra una discontinuidad preocupante en dispositivos clave como el Consejo de Lengua. En este punto, el concepto de comunidad educativa, tal como lo trabajan Anijovich y Cappelletti (2021), se presenta como una herramienta pendiente de consolidación, ya que el diálogo con las familias y referentes comunitarios aún depende en gran medida de la voluntad de actores individuales.

Por último, los obstáculos estructurales señalados —como la escasez de docentes idóneos, la rotación del personal, la falta de formación continua en interculturalidad y la ausencia de planificación transversal— constituyen barreras persistentes para una inclusión genuina. La necesidad de revisar el PEI y de fortalecer la articulación entre niveles, señalada por más de un docente, coincide con lo que Beech (2020) conceptualiza como condición institucional para una escuela intercultural crítica, que no se limite a representar la diversidad sino que la inscriba en el corazón mismo del proyecto pedagógico.

En efecto, los hallazgos empíricos dialogan con los aportes teóricos revisados, confirmando que la inclusión y la interculturalidad no pueden abordarse como políticas accesorias o complementarias, sino como ejes vertebradores de un modelo educativo orientado a la justicia cognitiva, el reconocimiento mutuo y la construcción democrática del conocimiento. Esta exigencia implica superar la lógica de la adaptación individual para avanzar hacia una transformación colectiva de las estructuras escolares.

El análisis realizado permite reconocer puntos de confluencia entre los aportes teóricos revisados y las percepciones docentes, en torno a los desafíos de una educación

verdaderamente intercultural e inclusiva. No obstante, también se identifican vacíos persistentes entre los principios normativos expresados en documentos como el PEI y las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan las prácticas reales. El estudio evidencia que la inclusión no puede reducirse a un discurso bienintencionado ni a adaptaciones metodológicas aisladas, sino que requiere una transformación institucional profunda que interpele tanto los formatos escolares como los supuestos pedagógicos vigentes (Terigi, 2011; Anijovich & Cappelletti, 2014). A su vez, la ausencia de instancias sistemáticas de reflexión docente colectiva sobre la diversidad cultural en la escuela sugiere la necesidad de promover espacios institucionales de formación y revisión crítica. De este modo, el trabajo aporta una mirada situada que puede contribuir a la construcción de políticas escolares más sensibles a la interculturalidad como dimensión constitutiva del derecho a la educación.

El análisis realizado en la Escuela Intercultural Bilingüe N.º 509 “11 de Octubre” hizo posible identificar aquellas cuestiones vinculadas entre los principios normativos de inclusión e interculturalidad y las condiciones materiales y simbólicas que configuran las prácticas educativas cotidianas. Si bien se evidencia un compromiso ético por parte del cuerpo docente para garantizar la participación de todos los estudiantes y valorar la diversidad cultural, las estrategias implementadas muestran un grado de fragmentación y dependencia excesiva de iniciativas individuales, lo que debilita la sostenibilidad de las propuestas.

La investigación confirma la presencia parcial y episódica de los saberes comunitarios mocovíes en el currículo escolar, limitados a fechas conmemorativas o proyectos aislados. Esto se entiende como la persistencia de una matriz curricular hegemónica que reproduce jerarquías epistemológicas, en detrimento de una verdadera interculturalidad crítica y transformadora. Asimismo, la escasa institucionalización del vínculo escuela-comunidad y la falta de continuidad en dispositivos claves, como el Consejo de Lengua, limitan el potencial democratizador de la escuela como espacio de encuentro y construcción colectiva.

La propuesta pedagógica situada desarrollada en este trabajo se presenta como una respuesta concreta a estas limitaciones, al promover el diálogo horizontal entre saberes escolares y comunitarios, fortalecer la participación activa de los estudiantes y propiciar un mayor involucramiento de las familias y referentes mocovíes. Sin embargo, su efectividad dependerá de la capacidad institucional para sostener procesos de

formación docente continua, revisar críticamente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y consolidar una planificación curricular que inscriba la interculturalidad como eje estructurante, y no como un agregado superficial.

De este modo, se reafirma que la inclusión educativa no puede reducirse a ajustes superficiales ni a intervenciones aisladas, sino que exige transformaciones profundas en la cultura escolar, en los formatos pedagógicos y en las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo es un modesto aporte para repensar la escuela como espacio de justicia cognitiva, reconocimiento mutuo y construcción democrática de saberes.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Anijovich, R. (2017). *La enseñanza como intervención: Cómo enseñar en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). *La enseñanza en aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2021). *La planificación en el aula. Hacia una enseñanza situada*. Buenos Aires: Paidós.
- Beech, J. (2020). *Interculturalidad crítica: Más allá de los discursos celebratorios*. Buenos Aires: CLACSO.
- Borsani, M. J. (2023). *Accesibilidad educativa en la escuela secundaria. Tensiones entre las normas y las prácticas*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Davini, M. C. (2015). *La formación docente: Un campo de estudios y de prácticas en transformación*. Paidós.
- Diker, G. (2015). *La construcción del sujeto pedagógico. Saberes y discursos en disputa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Pastor, C. A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Principios y aplicaciones en la educación inclusiva*. Madrid: Editorial Narcea.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Terigi, F. (2011). *Formatos escolares: Los modos de escolarización en la contemporaneidad*. FLACSO.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Anexo 1. Instrumento de recolección de datos

Objetivo: Indagar las representaciones, prácticas y percepciones de los docentes y referentes comunitarios acerca de la inclusión educativa en la Escuela EESO IB N.º 509.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras:

1. Concepciones sobre inclusión educativa
 - ¿Qué entiende usted por inclusión educativa?
 - ¿Cómo se manifiesta la inclusión en su práctica diaria?
2. Diversidad cultural y prácticas pedagógicas
 - ¿Qué estrategias utiliza para atender a la diversidad cultural en el aula?
 - ¿Qué dificultades o desafíos identifica al trabajar con estudiantes de origen Mocoví?
3. Relación escuela-comunidad
 - ¿De qué manera se vincula la escuela con la comunidad Mocoví?
 - ¿Cómo se incorporan los saberes comunitarios en las propuestas pedagógicas?
4. Currículum y diversidad cultural
 - ¿Qué lugar ocupan los contenidos vinculados a las culturas originarias en el currículo escolar?
 - ¿Considera que los contenidos actuales reflejan adecuadamente la diversidad cultural de los estudiantes?
5. Percepciones y expectativas
 - ¿Qué cambios considera necesarios para fortalecer la inclusión educativa en esta institución?
 - ¿Qué expectativas tiene respecto de los estudiantes mocovíes en su trayectoria escolar?

Anexo II: Consentimiento informado a la Dirección de la Institución

A la Dirección de la Escuela de Educación Secundaria Orientada Intercultural Bilingüe N.º 509 "11 de Octubre"

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted en el marco de la realización de mi Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en Educación de la Universidad Siglo 21, titulado "Inclusión educativa en contextos interculturales: una propuesta pedagógica situada en la Escuela EESO IB N.º 509 '11 de Octubre'".

El propósito de la investigación es comprender las prácticas de inclusión educativa en el contexto intercultural de su institución, con el objetivo de diseñar e implementar una propuesta pedagógica situada que fortalezca el diálogo entre los saberes escolares y los saberes comunitarios Mocoví.

En función de ello, solicito su autorización para llevar adelante la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y referentes comunitarios vinculados a la escuela. Se garantiza que la participación será voluntaria, confidencial y anónima, y que se respetarán estrictamente los principios éticos establecidos por la Universidad Siglo 21. Asimismo, los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos.

Adjunto a la presente el modelo de consentimiento informado que será presentado a los participantes, así como la guía de entrevista que orientará la recolección de datos.

Agradezco profundamente su colaboración y quedo a disposición para cualquier consulta o aclaración que considere necesaria.

Sin otro particular, saludo a usted atentamente.

Prof. Lucía Castañares.

Claudia Noemí Cescato

DNI 23051111

Teléfono: 342 4879360

Correo: cescatoclaudia@hotmail.com

Anexo III. Propuesta pedagógica situada para el fortalecimiento de la inclusión educativa en contextos interculturales

1. Fundamentación

La presente propuesta pedagógica situada surge como respuesta a los resultados obtenidos en el diagnóstico institucional sobre diversidad cultural e inclusión educativa. Los testimonios docentes revelaron la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre saberes escolares y saberes comunitarios, en especial aquellos vinculados a la cultura Mocoví, mediante prácticas pedagógicas que reconozcan la heterogeneidad cultural del estudiantado, promuevan la participación de referentes comunitarios y valoren la lengua y tradiciones originarias.

2. Objetivo general

Diseñar e implementar una intervención pedagógica situada, orientada a fortalecer los procesos de inclusión educativa de estudiantes de comunidades originarias, promoviendo el diálogo intercultural y el reconocimiento mutuo entre la escuela y la comunidad.

3. Componentes de la propuesta

a) Modalidad de implementación

La propuesta se desarrollará mediante talleres pedagógicos extracurriculares, articulados con los espacios curriculares de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Biología y Formación para la Ciudadanía. Tendrá una duración de tres meses, con encuentros semanales de dos horas, bajo modalidad presencial.

b) Actores involucrados

- Estudiantes de primer a cuarto año del nivel secundario.
- Docentes de espacios curriculares mencionados.
- Referentes Mocovíes (sabios/as, hablantes de la lengua, artesanos/as, promotores culturales).

- Coordinador/a pedagógico/a designado por el equipo directivo.

c) Ejes temáticos y actividades

- **Lengua originaria y oralidad:** encuentros con hablantes Mocovíes para trabajar vocabulario, narrativas orales y canciones.
- **Saberes territoriales y medicina ancestral:** taller de plantas medicinales y cuidado del entorno natural.
- **Historia y memoria comunitaria:** elaboración de una línea de tiempo colectiva, con testimonios de mayores de la comunidad.
- **Producción colectiva:** diseño de una muestra institucional intercultural (exposición abierta a la comunidad con relatos, objetos, audiovisuales y registros escolares).

4. Temporalización sugerida

La propuesta se propone para implementarse entre los meses de julio y septiembre del presente ciclo lectivo, finalizando con la presentación de la muestra comunitaria en el mes de octubre.

5. Indicadores de evaluación

- Participación activa de estudiantes en los talleres.
- Articulación efectiva entre docentes y referentes comunitarios.
- Integración de producciones de saberes originarios en los espacios curriculares.
- Valoración positiva de la experiencia por parte de los actores participantes (mediante encuestas breves).

6. Sostenibilidad

Se sugiere que la experiencia sea sistematizada y documentada para su replicabilidad, promoviendo su incorporación como proyecto institucional permanente en el PEI y su articulación con las orientaciones del Plan Jurisdiccional de Educación Intercultural Bilingüe.