

Narrativas e Inclusión en Escuelas Secundarias de la Patagonia Argentina: Una Apuesta a lo ¿Im-Posible?

Narratives and Inclusion in Secondary Schools in Argentine Patagonia: A Bet on the Impossible?

Mariela Fernanda Rossetto ^{*,1}, Carina Alejandra Fernández ², Mónica Graciela Amado ¹ y Ain Luna ¹

¹ Universidad Nacional del Comahue, Argentina

² Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

RESUMEN:

El presente artículo expone fragmentos de una investigación en el marco de un proyecto de investigación. En el mismo se indagan prácticas educativas inclusivas de escuelas secundarias desde las diferentes voces implicadas y mediante metodologías participativas y colaborativas. Asimismo, se realiza relevamiento y sistematización de normativas jurisdiccionales y nacionales para ponerlas a dialogar entre sí y con las convenciones internacionales. En este trabajo haremos zoom en las voces del profesorado y estudiantado de una escuela técnica agraria de la capital rionegrina. Utilizamos narrativas y cartografía como herramientas cualitativas de investigación intentando recuperar sus decires, intenciones y acciones que posibilitan efectivamente la inclusión del estudiantado que llega a sus aulas, huertas y chacras. Las indagaciones permitieron reconocer y reflexionar sobre las tensiones, encuentros y desencuentros en la cotidianeidad de la inclusión educativa, en las prácticas que dan cuenta de una apuesta —que no deja de insistir— a la efectivización de dicha inclusión, en definitiva, una apuesta al sujeto.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Narrativas, Escuela secundaria técnica, Cartografía, Estudiantes con desventaja educativa.

ABSTRACT:

This article presents excerpts from research conducted within the framework of a larger research project. The project explores inclusive educational practices in secondary schools from the perspectives of the various stakeholders, using participatory and collaborative methodologies. It also includes a survey and systematization of jurisdictional and national regulations, comparing them with each other and with international conventions. In this work, we will focus on the voices of the teachers and students of an agricultural technical school in the capital of Río Negro province. We use narratives and mapping as qualitative research tools, attempting to capture their statements, intentions, and actions that effectively enable the inclusion of the students who come to their classrooms, gardens, and farms. The investigations allowed us to recognize and reflect on the tensions, convergences, and divergences in the daily reality of educational inclusion, in the practices that demonstrate a commitment—a commitment that persists—to making this inclusion a reality, ultimately, a commitment to the individual.

KEYWORDS:

Inclusive education, Narratives, Technical secondary school, Cartography, Disadvantaged students.

CÓMO CITAR:

Rossetto, M. F., Fernández, C. A., Amado, M. G. y Luna, A. (2025). Narrativas e inclusión en escuelas secundarias de la Patagonia argentina: una apuesta a lo ¿im-posible?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 81-97.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200081>

1. Introducción

En el presente artículo compartimos encuentros de indagación y participación enmarcados en el recorrido de un grupo de docentes investigadoras provenientes de diferentes disciplinas y pertenencias institucionales¹ convocadas en torno a un proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Dichos encuentros, enmarcados en una metodología de corte cualitativo propuesta para el mismo, fueron llevados a cabo recuperando narrativas y cartografías en una escuela secundaria técnica con orientación agraria de la provincia de Río Negro.

Asimismo, rescatamos de las derivas por la institución los ecos de diferentes voces (docentes, estudiantes, equipo de conducción) que nos resuenan, se acoplan y desacoplan, surcan caminos en común y otros tal vez, diferidos.

Luego presentamos unas aproximaciones a categorías de análisis, preguntas y reflexiones en torno a las reverberaciones que nos imponen esas voces y trayectorias en torno a la inclusión educativa.

2. Marco teórico

2.1. Para situar...

El proyecto de investigación

El artículo presentado se desprende de un proyecto de investigación titulado “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa”² que pretende indagar, recuperar, visibilizar, poner en común prácticas que posibiliten la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o con desventajas educativas de la Patagonia argentina.

En tal sentido, nos propusimos una apuesta - como señala el título de nuestro escrito- desafiante. Recopilamos y sistematizamos normativas provinciales, institucionales y ubicamos puntos de contacto y tensiones con leyes nacionales y convenciones internacionales.

Luego en la interioridad de cada una de las escuelas secundarias con las que también apostamos investigar de manera participativa y colaborativa, nos fuimos encontrando con aperturas, cierres, resquicios, transferencias de trabajo, nuevos envites.

Para la construcción de este trabajo hacemos zoom en dos de los objetivos formulados para el recorrido investigativo, uno de ellos está vinculado a la generación de espacios que favorezcan el diálogo y la reflexión sobre las prácticas educativas entre los/as docentes de las escuelas que integran el proyecto. De igual modo se busca registrar la voz de los/las estudiantes en relación a la experiencia escolar.

¹ UNCo, UNLPam, UNPA.

² PI 04 C154. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue. República Argentina - período 2022 - 2026.

La Escuela Secundaria en Río Negro

Río Negro es una provincia, ubicada en la Patagonia Norte limitando con Neuquén, La Pampa y Chubut, tiene una historia normativa referente a la inclusión escolar desde 1991, destacándose la Ley Orgánica de Educación de 2013 y las numerosas Resoluciones del Consejo Provincial de Educación para garantizar políticas inclusivas.

En el año 2017, se retoma un camino de reforma organizativa y curricular de la denominada “ESRN” (Escuela Secundaria de Río Negro) un formato de escuela que se propone refundar plantas funcionales pedagógicas, con designación de cargos docentes que garanticen mayor permanencia en los establecimientos escolares, generando una ruptura con la forma tradicional de organización curricular fundada en las disciplinas, y que diera lugar a los llamados “profesores taxi”.

Este formato de escuela no alcanza aún a los centros de enseñanza técnica, que continúan con una organización dual: por un lado, las áreas llamadas “pedagógicas propiamente dichas”, donde se ubican la enseñanza y el aprendizaje por disciplinas, y por otro, las áreas de enseñanza técnica. En las áreas disciplinares, la organización curricular prescribe horas de enseñanza con cargas horarias mínimas para cada docente, lo cual genera ese fenómeno conocido como “profesores taxi”, con poca permanencia y pertenencia en la escuela.

La escuela³

En 2023 iniciamos los acercamientos con el equipo de conducción del CET N°11 –conocido como Escuela Secundaria de Formación Agraria (ESFA)– localizado en un área rural a 15 kilómetros de la ciudad de Viedma (Río Negro), manteniendo un proceso de trabajo hasta la actualidad.

Dicha escuela fue creada el 15 de marzo de 1976 con la intención de formar a los/as hijos/as de los chacareros que vivían en la zona de IDEVI⁴, en la región denominada El Juncal. En este sentido, el territorio en el que está emplazada la escuela es significado por sus habitantes como un lugar de socialización y la escuela misma como lugar del conocimiento específico o pertinente al desarrollo agrotécnico de la región.

La institución escolar cuenta con un equipo de conducción conformado por una Directora y tres Vicedirectores/as cada uno/a a cargo de la coordinación de diferentes áreas de formación y vinculación del centro: Área Pedagógica o General (donde se agrupan las asignaturas vinculadas con la enseñanza de las disciplinas clásicas), Área Técnica, que incluye los talleres de agricultura y cría de animales. Y el Área de Educación No Formal (AENF), que se encarga de las vinculaciones con la comunidad, la comunicación, la generación de ofertas de capacitación, así como proyectos que amplían el circuito de producción y venta de productos.

En los primeros tiempos transitamos conversaciones, acuerdos de negociación, derivas en la sede de la escuela. En ese marco, la directora nos introduce en la génesis de la institución con relatos que se complementan con fotografías, dando cuenta de una historicidad de la zona que dialoga con la historia de la escuela.

Al referir a los objetivos institucionales, no fue posible eludir los acontecimientos vividos en pandemia y post pandemia y los impactos que esto trajo en la dinámica y lazos educativos y de trabajo. Asimismo, nos enuncian el cambio progresivo en lo

³ Ficha Técnica del Informe de Avance Proyecto C 04 C154 - período 2022-2023.

⁴ Instituto de desarrollo de Valle Inferior de Río Negro.

referido al origen de la población estudiantil que reciben; originalmente pensada para convocar a hijos/as de chacareros/as, luego pasa a incluir estudiantado proveniente de múltiples barrios de la ciudad cercana. Estos ingresan con intereses diversos y en muchos casos alejados de la orientación agraria ofertada. Los/as estudiantes con discapacidad llegan a la escuela por elección de las familias, acompañados por la orientación de equipos de inclusión. En el transcurso de los primeros meses, cuando se realiza el proceso diagnóstico con los/as ingresantes, se presentan estudiantes que podemos considerar en situación de desventaja educativa⁵.

En cuanto a la discapacidad, ésta se les presenta y la describen como una dificultad, fundamentalmente por las barreras que representan las condiciones geográficas, climáticas y edilicias en las que desarrollan principalmente las clases del Área Técnica.

2.2. La inclusión en educación

Para dar inicio a este tramo intentamos escribir algunas ideas que nos resultan valiosas para pensar acerca de este signifiante de los tiempos que corren y muchas veces “nos corren”.

Sabemos que las leyes, normativas, convenciones expresan con una eximia claridad la importancia de la inclusión en todos los espacios sociales, incluido el educativo, no obstante, no alcanzan para efectivizarla. En la vida cotidiana de las organizaciones escolares, la concreción de la inclusión educativa depende de los movimientos, marchas y contramarchas que se producen en el interior de las instituciones y de los sujetos que las conforman.

Al hilo de lo planteado, consideramos potente recuperar la categoría de democracia escolar abordada en Messiou et al. (2024) respecto de la cual los/as autores/as expresan que la misma depende de cuatro dimensiones: gobernanza, habitanza, alteridad y ethos en el que cada uno de esos aspectos es indispensable para pensar, pero por sobre todo para practicar y vivir un clima inclusivo y democrático.

Recuperamos el concepto de habitanza en tanto que refiere “(...) no solo a las condiciones físicas de los centros, sino también a las estructuras y relaciones que se construyen entre las personas” (Messiou et al., 2024, p. 214). A este respecto, consideramos que es una de las piezas claves para pensar una verdadera inclusión educativa, en la que alguien solo puede sentirse parte a condición de estar en un lazo.

Otra idea relevante está ligada al ethos del que también habla Messiou et al. (2024) refiriendo a las virtudes y valores que permean las relaciones entre los/as diferentes agentes y participantes en la habitualidad de la vida escolar.

Por último, los/as autores/as nos señalan que “Este marco de referencia exige que se tenga en cuenta otro aspecto, el reconocimiento de las voces de todo el alumnado para situar a cada niño y niña en el centro del aprendizaje” (Messiou et al., 2024, p. 215).

Siguiendo los planteos de Ainscow y Messiou (2018), una estrategia central para promover el cambio social e inclusivo es la evidencia que proviene de los/as propios/as estudiantes ya que posibilita la reflexión, el cuestionamiento y la creatividad sirviéndose del material experiencial que palpita en las aulas.

⁵ Categoría teórica producida en el marco del Proyecto de Investigación 04 C 117- FaCEP - UNCo, período 2018-2021.

En tal sentido, para ello se requiere atravesar grandes desafíos: por un lado, la cuestión del tiempo, ya que la escucha y el diálogo genuino implican tiempos en suspenso, detenciones en el trajinar de la vida escolar; situaciones que muchos/as docentes consideran dificultoso asumir. Por otro lado, lidiar con los interrogantes en torno a la disposición y disponibilidad para la escucha y la acción verdaderas de parte de los/as agentes educativos.

Por último, dicha escucha deviene en experiencia turbulenta en tanto el estudiantado puede cuestionar creencias, valores, modos de hacer y visibilizar tensiones institucionales. Es así que Ainscow y Messiou (2018), recuperando a Mitra (2008), hablan de evitar el “tokenism” (p. 26) o consultas simbólicas, en suma, evitar el “como si” en el intercambio con el estudiantado.

En la misma línea de lo hasta aquí planteado, Booth y Ainscow (2000) manifiestan que el Index de Inclusión “(...) tiene como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los/as docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas (...)” (p. 17) y agregan que tales cambios tienen que poder sostenerse en el tiempo y transmitirse a los/as nuevos/as integrantes de la comunidad escolar.

Lugares, espacios, tiempos

Retomando lo expresado en el apartado anterior, sostenemos que materializar la educación inclusiva no puede pensarse dissociada del espacio, lugar, tiempos y significados que se construyen en torno a lo que implica educar, aprender, conocer e inventar prácticas que posibiliten la implicación de todos/as los/as actores/as entrelazados/as.

Recuperamos la categoría de topofilia de Yi Fu Tuan (2007) citada por Flecha Macías (2023), con la cual nombra el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante, señalando que “esta palabra es difusa como concepto, pero vívida y concreta en cuanto experiencia personal” (p. 13). Asimismo, se expresa que existe en dicho término una articulación entre los conceptos de sentimiento y lugar.

Aun cuando hay diferentes desarrollos teóricos acerca de las categorías de lugar y espacio nos resuenan los planteos de Flecha Macías (2023) quien se pregunta “¿Pero qué es el lugar?” (p. 3) y en línea con esta pregunta dice:

Si bien se vincula a un espacio físico, el lugar también es temporal, psicológico, un estado mental y corporal, constituido por percepciones y significaciones, es siempre subjetivo. Ese punto del espacio-tiempo en el que alguien ubica su aquí y ahora, permite el devenir del sentido del lugar, hacer lugar. (p. 3)

Lo posible de la inclusión

Consideramos que hacer una apuesta por la inclusión conlleva generar condiciones para que cada joven se tome del lazo, haga uso de él, se sostenga, según su manera singular.

Pensamos lo posible de la inclusión como aquel proceso a partir del cual, ser parte de lo social, de la cultura no es algo natural, sino que acontece de un modo particular en la medida en que vamos renunciando a satisfacciones individuales, solitarias en pos de ser parte de una escena compartida con otros/as.

Entendemos la inclusión escolar como parte de la inclusión a un vínculo, a un lazo y que las instituciones escolares tienen mucho que ver en este devenir, donde no se trata de atributos ni voluntades personales, sino de las condiciones para que éste ocurra (Canale y Silberman, 2009).

Cuando hablamos de inclusión al lazo, pensamos en efectos que acontecen, en estar disponibles para crear intervenciones a favor del sujeto, suspendiendo expectativas y atendiendo a detalles, novedades.

Si partimos de la idea en la que Freud enuncia lo imposible de educar, sabemos que siempre algo se pierde y que no todos/as consienten en forma completa a las diferentes propuestas educativas. Algo no sale como esperamos, algo no resulta. Emerge allí el “no todo” a partir de lo cual la época impone diferentes formas de malestar y donde a pesar de lo imposible, seguimos insistiendo en encontrar una forma de hacer con ello (Zabalo Iturrioz, 2024). Una manera de arreglarnos con ese resto, con las detenciones, con los nudos, jugando en un semi decir propio donde cada uno/a escribe su historia, la dice, la inventa, la puede narrar.

Un sujeto se constituye intersubjetivamente, en relación a un Otro. Dicha idea o concepto, en torno a lo educativo, nos acerca a pensar que el sujeto a partir de la apropiación de los bienes culturales, también se apodera de lo social encontrando un lugar allí; aunque necesita para ello de ciertas condiciones que habilite el consentimiento respecto a ser educado (Tizio, 2001). Tales condiciones no parecen garantizarse cuando escuchamos:

“A estos chicos no les interesa lo que podamos enseñarle de huerta”, “no tienen esta cultura en sus casas”, “no eligieron esta escuela” o “en segundo año se van”.

Los enunciados precedentes nos acercan a pensar en la idea de oferta educativa, entendida ésta como posibilidades de futuro, como aquello que une lo particular del sujeto con lo social. Esto requiere por parte de quien educa, encontrar puentes entre el sujeto y la cultura y por parte del sujeto, la oportunidad de confiar en alguien y sentirse reconocido (Tizio, 2001).

Acordamos con (Núñez, 1999) que

La categoría de sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social. (p. 46)

3. Metodología

Las narrativas y la cartografía para la construcción de la experiencia.

A lo largo de casi tres años de recurrencia en esta escuela, los intercambios de saberes, apoyos e instancias de trabajo que fuimos concretando con la comunidad escolar, nos implicaron todo el tiempo no resignar la orientación de las metodologías participativas y colaborativas, con la intención de conmover posiciones subjetivas del profesorado más cercanas a los esquemas tradicionales de investigación y formación docente.

En el marco de este artículo, centraremos el análisis en dos formas metodológicas: la narración y la cartografía, aunque para fundamentar los análisis tengamos que recurrir a material recogido mediante otras técnicas, desplegadas oportunamente como entrevistas, registros de clases y talleres con docentes.

Narrar y cartografiar la experiencia, en esta oportunidad desde las voces (escritura, dibujo) de los/as estudiantes acerca de su historia educativa, nos permite pensar en torno a sus elecciones, pertenencia, participación, aprendizajes y logros en su recorrido por la escolaridad primaria y secundaria.

En el caso de los/as docentes buscamos narrativas en torno a sus trayectorias de formación, sus elecciones, su tarea en la escuela, sus movimientos en las funciones pedagógicas.

Las narrativas como recurso metodológico nos remiten a creaciones humanas producidas desde la subjetividad y experiencia propia y compartida, su propósito se orienta a comprender, significar lo vivido y al otro con quien se vive, formando parte de un lugar, espacio, tiempo.

En este sentido, las narrativas en plural, implican diversos recursos que nos acercan y recrean la vida, las emociones, los sentires de los sujetos en sus espacios cotidianos, en el caso que nos convoca, el espacio educativo.

Es por ello que adherimos a lo que nos propone (Skliar, 2025) “Retomar o recomenzar la narración es, en cierto modo, retomar una idea de lo común, de lo público, de la comunidad, sin lo cual la formación quedaría reducida a una mera preparación o adaptación a las exigencias de rendimiento epocales” (p. 91).

Pensamos en un recomienzo para una historia, para un cuerpo, para una vida que parece tener un destino definido o vacío. Allí mismo podemos pensar también en la biografía, momento en que lo bio deja su anclaje natural (Skliar, 2024) para dar lugar a una historia que puede ser contada.

En línea con lo planteado por el autor, suscribimos a la idea de que frente al imperativo epocal de utilidad, la educación puede recomponer el tejido entre la vida y el mundo, a la vez que proponer el estar en comunidades plurales y conociendo mundos múltiples.

Continuando con Skliar (2025) quien cita a Deligny (2015), refiere a la educación y a la narración, pensadas como la artesanía del recomienzo, como lo que construye lo arácnido, lo que tiene que ver con una red de sentidos, de percepciones distintas. Arácnido en tanto se extienden y se diseminan a través de la conversación, la comunión y la pertenencia a una escuela particular en un híbrido que se crea entre lo singular y plural, entre lo lejano y lo cercano, entre lo personal y lo colectivo.

Un principio narrativo será crear una ronda de gestos (Skliar, 2025) que se nieguen o trascienden la brevedad, la urgencia, lo efímero. Una ronda de lenguajes compartidos, de experiencias que nos permitan ir más allá de lo que ya somos, ampliando destinos, biografías, singularidades.

Como señala Núñez (2023)

Confundir la narración con un objeto o elemento de uso metodológico, es quitarle toda riqueza y potencialidad a una visión ética, política, ideológica, filosófica y epistemológica del mundo que no se agota allí en la técnica, en la estrategia, en la actividad o tarea (...). Pues, la potencia de la narrativa radica en sí misma en tanto experiencia y no en algo fuera de ella o a partir del uso que pueda hacerse de ella. (párr. 2)

Asimismo, adherimos al planteamiento de Núñez (2023) cuando expone que la narrativa constituye un acto de flexibilidad permitiendo retornar más a las palabras, a las personas que narran, a sus historias y a sus memorias.

En el caso de la cartografía social, la misma surge como una metodología de investigación e intervención que articula saberes de las ciencias sociales, especialmente desde la geografía y el trabajo social, con la finalidad de construir conocimiento colectivo sobre el territorio (Diez Tetamanti et al., 2014). Este método permite representar la complejidad del espacio social desde una perspectiva horizontal,

participativa y comunitaria, alejándose de las formas tradicionales de cartografía técnica, vertical y normada.

Dicha estrategia de trabajo se apoya en la idea del territorio como construcción social e histórica, donde convergen memorias, identidades, prácticas cotidianas y conflictos (Carballeda, 2023). Éste se comprende como un espacio vivo, sujeto a procesos sincrónicos y diacrónicos, en el que coexisten elementos objetivos y subjetivos y cuya representación cartográfica se convierte en un proceso en común que incorpora el debate, la reflexión crítica y el consenso (Diez Tetamanti, 2012).

Desde esta perspectiva, el mapa se convierte en un dispositivo abierto y dinámico que refleja la interpretación comunitaria del espacio y favorece la visibilización de problemáticas locales, la recuperación de memorias y la planificación de acciones futuras. Así, la cartografía social posibilita lo que Diez Tetamanti (2012) denomina vertebramiento inercial, es decir, la activación de elementos del pasado latentes en la memoria colectiva que pueden significarse como recursos para el desarrollo local.

En tal sentido, tomamos las palabras de (Carballeda, 2023; Diez Tetamanti et al., 2014) quienes expresan que las cartografías sociales constituyen tanto un método de investigación, como una estrategia que permite intervenir socialmente, construir conocimientos desde y con las comunidades educativas, fortaleciendo el lazo social, recuperando culturas institucionales propias y posibilitando transformaciones basadas en un saber urdido colectivamente.

Según Diez Tetamanti et al. (2014), el proceso metodológico de la cartografía social consta generalmente de tres etapas: (a) la identificación de problemas mediante talleres participativos y elaboración de “mapas problema”; (b) la sistematización y análisis por parte del equipo investigador, que genera mapas de relaciones, prácticas y conflictos considerando pasado, presente y futuro; y (c) la devolución y resignificación compartida que integra nuevas perspectivas surgidas del diálogo comunitario.

De igual modo, la cartografía social trabajada con el estudiantado se propone no solo como herramienta de indagación, sino como metáfora de apertura que puede impulsar las reflexiones para el reconocimiento de sus lugares habitados, sus trayectos escolares, vivencias, emociones, aprendizajes que suelen permanecer inadvertidos. Los mapas pueden dejar de ser meras representaciones estáticas para devenir en procesos que movilizan la conciencia sobre el propio ser y estar en el mundo (Martínez y Mendoza, 2011).

La cartografía en educación favorece el diálogo colectivo y una relación más equilibrada entre quienes enseñan y quienes aprenden, subraya la importancia de escuchar, observar y poner en común memorias para profundizar en la comprensión de las prácticas educativas. Los mapas suelen ser claves para una estrategia comprensiva de las experiencias pedagógicas en la escuela. Siguiendo a Ospina Mesa et al. (2021), quienes citan a Ares y Risler (2013): “Más que un fin en sí mismo, coincidimos en que el proceso de mapeamiento constituye un medio adecuado para el intercambio y socialización de saberes y prácticas, identificación de relaciones de poder y disputa de espacios hegemónicos” (p. 6).

Del mismo modo, nos invitan a repensar los mapas no como meras representaciones estáticas, sino como procesos vivos que despiertan la conciencia de nuevas maneras de ser, estar y actuar en el mundo educativo. En acuerdo con Montoya (2007), entendemos necesario generar cartografías sociales más participativas que permitan comprender los territorios educativos desde miradas plurales, reconociendo las experiencias diversas que habitan en ellos.

Finalmente, consideramos que el proceso de cartografiar no solo transforma la mirada individual, sino también la mirada colectiva, acompasando el enseñar con el aprender, el escuchar con el observar. Como plantea Flecha Macías (2023), esta práctica contribuye a reconocer la carga emocional que implica investigar y enseñar, fortaleciendo vínculos entre educadores y resignificando las prácticas educativas desde la memoria, la emoción y la comunidad.

4. Resultados

4.1. *El encuentro con la voz de los/as estudiantes*

Cartografiar para contar...

Para conocer sus voces compartimos un espacio de taller realizado con estudiantes de primer año que conformaban un grupo que, según el equipo docente, presentaba dificultades en su desempeño en lectura y escritura. Asimismo, se sumaron tres estudiantes que tenían hora libre (ausencia de docente a cargo de una asignatura) y por esa condición fueron llevados al taller, mostrando cierto extrañamiento respecto de lo que iba a suceder allí.

Los/as estudiantes no estaban anoticiados de la actividad a realizar, por esta razón se demoró el inicio de la misma, igualmente pudimos establecer y sostener el encuadre donde todos participaron, aunque de diferentes formas.

Solicitamos que se presenten en duplas, lo cual nos permitió conocer a los 10 estudiantes que asistieron al taller. Nos encontramos con una niña Nehuen, que realizó su escuela primaria en el Bolsón (en el extremo opuesto de la región, en el cordón cordillerano de la provincia de Río Negro). En Viedma quiso ir a la escuela técnica de la provincia vecina de Buenos Aires (Carmen de Patagones), pero no pudo elegirla por razones familiares. Nehuen dice tener un grupo de dos amigos en el aula, pero no quiere estar allí. Enuncia haber recibido golpes en varias oportunidades -accidentalmente- pero que “al menos no me ha quedado morado”. Al consultarle si quiere presentar a su compañera, prefiere no hacerlo.

Otro estudiante Maite, es de San Javier -pequeña comarca agrícola a 28 km de Viedma y a 15 km de El Juncal- y asiste a esta escuela porque sus hermanos más grandes también lo hicieron: “tuve que venir igual”. Le gusta la huerta, pero no otras materias. Maite presenta a Alumine, que vive en un barrio de Viedma.

La consigna de trabajo: en dos grupos, ustedes pueden contar (nos) a qué escuela primaria fueron, el barrio en el que viven, cómo (o en qué) se trasladan a la escuela y cómo eligieron o llegaron a la ESFA. Pueden hacerlo dibujando, pegando imágenes de revistas, escribiendo en los afiches.

Esta última pregunta nos posibilitó indagar si habían elegido la institución escolar, incluso si quisieran continuar y finalizar en la misma. Si bien muchos dijeron que las materias les resultaban difíciles, 8 de los 10 participantes manifiestan querer continuar, aunque dudan si podrán finalizar el trayecto aludiendo a la complejidad de los años del Ciclo Superior.

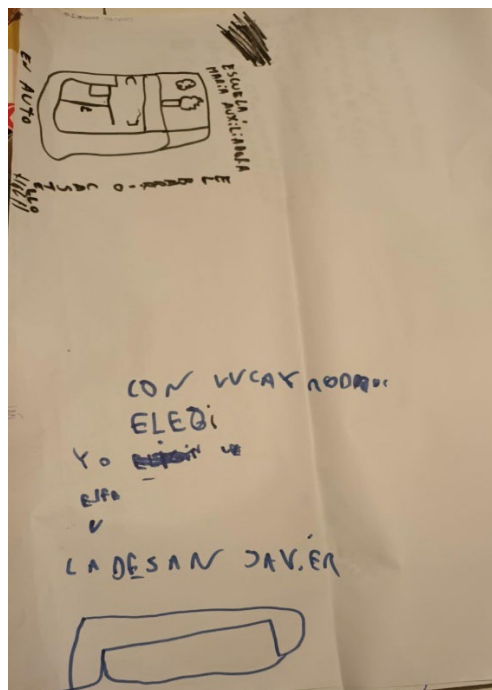
El desarrollo de la cartografía nos acercó más a los chicos/as (ya que éramos dos coordinadores en cada subgrupo).

En el cierre se les consultó qué les había parecido la propuesta y manifestaron que les recordaba a la escuela primaria, donde podían elegir cómo realizar las consignas.

Imagen 1

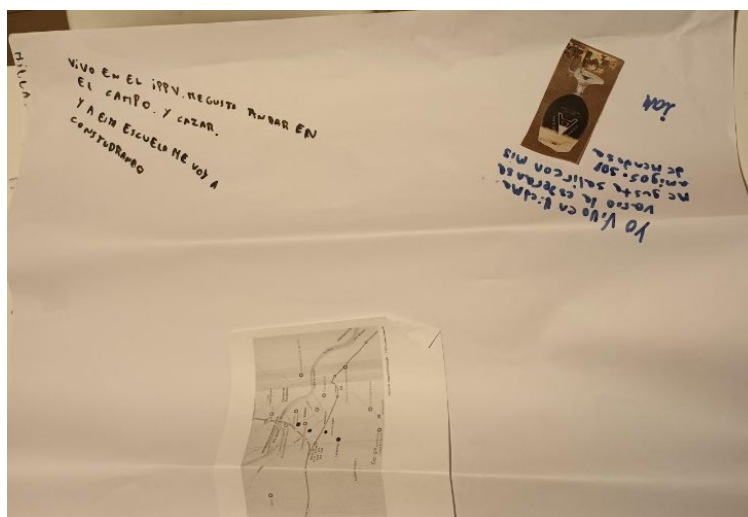


Imagen 2



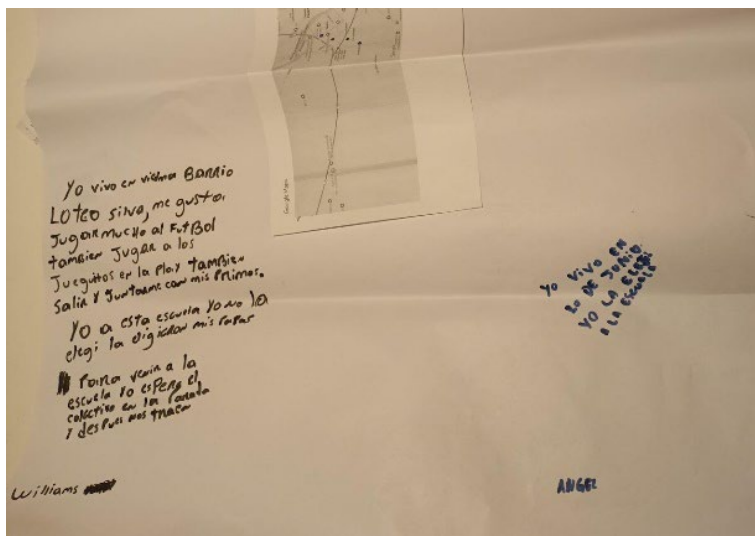
Las Imágenes 1 y 2 corresponden al subgrupo conformado por Nehuen, Alumine, Maite, Aukan y Aime estudiantes de diferentes divisiones de primer año, cuyas historias mostraban trayectorias por completo diferentes.

Imagen 3



El subgrupo restante estaba integrado por Relmu, Ailen y Quillen que estaban en hora libre, decidieron no realizar gráficos y escribir (Imagen 3).

Imagen 4



La Imagen 4 muestra lo elaborado por Antu y Quillen, allí ellas/os se enuncian primero, nombran sus barrios y lo que les gusta hacer. Puntualmente uno expresa que eligió la escuela y el otro fue enviado por sus padres.

Las voces se presentifican, gritan, se silencian, buscan un lugar para ubicarse, dejarse llevar o resistir, dialogan, preguntan.

Apreciamos que la técnica cartográfica facilitó la expresión de aspectos personales que no suelen ser interrogados en esta escuela. Permite que se conozcan y auto-reconozcan en sus intenciones, gustos, preferencias, intereses, invita a recordar, historizar(se) y a proyectar (se) en el tiempo. Así, es posible objetivar algo de la propia relación con la escuela, desde sus propias subjetividades preguntándose: ¿me pienso en esta escuela a futuro?, ¿me siento parte de esta comunidad?

Algunos/as hablan de que eligieron este centro, otros/as admiten no haberlo elegido, sino que han llegado por elección o decisión de otros/as (familiares).

Con respecto al medio de transporte por el cual llegan desde sus domicilios al lugar donde está ubicada la escuela, la mayoría comenta que lo hace en colectivos especiales que contrata el Ministerio de Educación de la provincia.

Parecen conocer poco de la institución; en apariencia, no se expresarían desde sus voces, sino que reproducen aquello que escuchan de profesores/as, familiares, hermanos/as; por lo cual nos preguntamos si son otros/as los/as que hablan ¿qué dicen sobre ellos/as?

Cuando manifiestan que les gustó la propuesta, refieren a que lo podían hacer como en la primaria; manifestando que pudieron elegir los elementos a utilizar, en qué formato plasmar lo que querían decir, incluso tener conversaciones con sus compañeros/as del subgrupo; modalidad que no parece frecuente en el trabajo áulico.

En sus expresiones - verbales y no verbales - pudimos observar que se sentían a gusto al ser escuchados/as, invitados/as a dialogar permitiéndoles contar(se) su historia; dejando atrás la in-comodidad inicial. Relataban cómo era estar en sus cursos, en la escuela y cuáles eran sus expectativas expresando: “yo el año que viene me voy a otra escuela”; mientras otros/as manifestaron querer quedarse e intentar finalizar a pesar de la complejidad con la que se les presenta el Ciclo Superior.

4.2. *El encuentro con las voces docentes*

Narrar para contar (se)

Para acercarnos a las voces del profesorado abordamos recortes de algunas instancias de trabajo llevadas a cabo en el transcurso del proyecto de investigación.

En una entrevista inicial con la directora en 2023, ésta comenta sobre la conformación del Centro de Estudiantes en tiempos de pospandemia y como consecuencia de ello, el ejercicio de asambleas con la participación de delegados/as por curso: “discuten todo y proponen cosas todo el tiempo”; “hay que hamacarse⁶ porque es la voz de los estudiantes”.

En espacios compartidos (talleres y observaciones de clases) con docentes del Área Técnica de los primeros años recogimos expresiones a las que volveremos para ponerlas a conversar con voces de otros/as agentes.

Recientemente llevamos adelante una entrevista en profundidad a Anahi, Coordinadora Pedagógica del Área Técnica, en la que le propusimos una narración acerca del recorrido de su formación docente, su experiencia laboral, desafíos y objetivos de su hacer dentro de la institución. En dicha narrativa aparecen los desafíos que fue atravesando, las numerosas oportunidades en las que se presentó a concurso para acceder a cargos docentes y la importancia del vínculo entre estudiantes y docentes. Comparte anécdotas personales entramadas con su rol institucional.

Comienza relatando sus inicios en la docencia como profesora de Informática y destacando su participación en un taller de ESI⁷ y Discapacidad como parte un congreso pedagógico realizado a pocos días de la entrevista, que le permitió resignificar su experiencia en la relación pedagógica con un estudiante ciego. Relata una escena en la que se visualizan reconocimientos mutuos: desde ella el desafío de búsqueda de recursos para que el estudiante se apropie de los objetos de conocimiento (de informática) y desde el estudiante, su interés por conocerla mediante los medios que él empleaba (el tacto, sus manos). Años más tarde, ese mismo joven la reconoce por la voz, en un contexto social mientras estaba trabajando en la venta de alfajores. Nuevamente le pregunta si puede tocarla y le dice “estás igual profe”, a lo cual ella le consulta cómo es posible que la recuerde y él responde que era porque había buscado todas las maneras posibles para que aprendiera algo que era muy difícil de entender. En acto, Anahi reafirma su elección por la docencia y reflexiona sobre la importancia que tiene la presencia del educador/a en la vida del estudiantado y los efectos de subjetivación que puede generar.

Explica su elección por ejercer el oficio de enseñar en la escuela técnica, enfatizando la creatividad y la transformación constante que ofrece este entorno, en contraposición a la rutina de un aula convencional. Describe cómo llegó al cargo de Coordinadora del Área Técnica siendo mujer, gracias al apoyo de sus compañeros/as y del equipo de conducción de la escuela. Su plan de acción se basa en escuchar al equipo docente de primero y sexto años para identificar las dificultades del estudiantado. Propone un enfoque integral que articula las áreas técnicas con las pedagógicas, graduando año a año la enseñanza por proyectos, comenzando con registros de campo y culminando con informes complejos al finalizar la formación.

⁶ Hamacarse alude a enfrentar una situación compleja, que requiere esfuerzo y a la vez, sortear dificultades.

⁷ Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150/ 06. República Argentina.

Destaca la relevancia de que los/as estudiantes comprendan el perfil del egresado/a de esta escuela técnica en particular y la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad productiva.

Enuncia sus haceres cotidianos y la importancia de la comunicación y el consenso entre colegas, así como la necesidad de valorar el trabajo de quienes asumen sus responsabilidades. Comparte una concepción de liderazgo basada en la confianza, en el acompañamiento y la colaboración con los/as docentes del Área a su cargo y entre éstos y el alumnado: “lleva trabajo llegar a consensos (...) ser referente, acompañar, confiar, estar, continuar”.

Finalmente, expresa su satisfacción y pasión por su trabajo, reconociendo la posibilidad de fallar, pero enfocándose en los efectos positivos que esto puede generar en la vida del estudiantado. Promueve actividades y proyectos interdisciplinarios que buscan conectar a dicho colectivo con el entorno técnico y agropecuario, fomentando la creatividad y el aprendizaje significativos.

Escuchar las voces del profesorado nos permite acceder a las historias y ficciones que se construyen para significar y llevar adelante su quehacer cotidiano y el vínculo con el espacio escolar, dando cuenta si éste es habitado o no.

En el caso de Anahi, manifiesta en varios pasajes que eligió y sigue eligiendo ser docente de esta escuela técnica, su formación y experiencias transitadas han posibilitado que esté en ese lugar y la manera en la que asume la función que hoy le toca realizar: “Si te gusta la docencia te formás”; “mi proyecto personal es ser docente”; “la docencia es una elección”.

En este de-venir docente, no sin tensiones, encuentros y des-encuentros de posiciones, rescata lo trascendental del vínculo con un otro/a –sea estudiante o colega– para la construcción de modos de enseñar y aprender que sean inclusivos: “espero que esto tenga efectos en los chicos”; afirmación que remite a la vivencia personal con el estudiante ciego.

Al hilo de estos decires, consideramos que la apuesta continúa siendo un motor para donar y mostrar los objetos culturales significativos a las nuevas generaciones, en esta oportunidad los saberes, herramientas, procedimientos técnico-productivos que permiten transformar lo que nos ofrece el campo.

En línea con lo desarrollado nos preguntamos, ¿siempre hay una apuesta en la tarea de educar?, ¿es posible educar sin una apuesta?, ¿qué sucede cuando ésta no está presente?

Podemos pensar que la respuesta a esos interrogantes se podría explorar en aquellas voces que no eligen ejercer la docencia, sino que la viven como imposición. Entonces nos resuenan otras voces, como la de docentes técnicos de los primeros años: “nosotros somos técnicos”, “nos quieren delegar la enseñanza de cosas que no nos corresponden” –aludiendo a la construcción de textos, que implican la lectura y escritura sobre el objeto disciplinar– “los pibes vienen de la primaria sin saber escribir, ¿qué hicieron los docentes anteriores tantos años que no se dieron cuenta?”.

Las voces se interceptan, algunas insistiendo en nombre de la autoridad pedagógica (Greco, 2007) y los convocan: “ustedes son docentes”, “hicieron el tramo pedagógico”; otras resistiendo: “somos técnicos, no somos docentes” y otras que intentan dimitir con presencias simuladas estando, pero sin estar: “A estos pibes no les interesa lo que tenemos para enseñar”, “a sus familias tampoco, llamás a los padres y nunca vienen”, “sabemos que son los que no se van a quedar”, “no pasan de segundo, al tercer año se van a otra escuela”.

5. A modo de comentarios y reflexiones

Los/as docentes llegan o se van, se mueven, cambian de lugar, de curso, afectando así las narrativas personales y colectivas.

Los/as docentes noveles del Área Técnica que acceden a la escuela lo hacen con la expectativa de formar técnicos, porque se ven a ellos/as mismos/as como tales, ocupados/as en formar en una orientación, y no en enseñar, alojar, contener a quienes están ingresando al mundo de la escuela secundaria y técnica.

Los/as estudiantes también se hacen escuchar con sus producciones, sus quejas, sus malestares, sus resistencias a los formatos escolares, a los objetos de enseñanza que se les presentan. Entonces nos interrogamos nuevamente: ¿cómo generar enlaces entre subjetividades enseñantes y aprendientes en situaciones en que, aparentemente, se presentan “desenlazadas”?

Reivindicamos la necesidad de generar espacios para provocar encuentros, relaciones, momentos en los que se formulen preguntas por el sentido de sus quehaceres, se narren sus trayectorias personales y formativas, sus elecciones, sus deseos en tanto sujetos de la educación (estudiantes y docentes).

Podemos refrendar la idea de que estas propuestas de trabajo constituyen la vía regia para pensar la educación como experiencia subjetivante e inclusiva, que trasciende los lugares y tiempos, como función humanizante. En lugar de hacerle preguntas a las voces de docentes y estudiantes, podemos reconocer-nos como sujetos de una época que convoca a producir espacios y tiempos de encuentro donde las voces puedan volver sobre sí, sobre otros/as.

Lanzarse a la búsqueda de significados compartidos, confrontados, negociados, pensados, recordados no sin lo uno, no sin lo otro.

Consideramos que nuestra escritura conversa con las ideas vertidas por Calderón Almendros y Rascón Gómez (2022) cuando plantean que las historias y narrativas de diferentes colectivos se van hilando, entrecruzando, interceptando, determinando mutuamente, radicando en dichas narrativas el verdadero y profundo saber acerca de lo humano.

Skliar (2022) nos invita a pensar en la educación en estos términos:

(...) es un lugar y un tiempo de conversación —y de relación y de acción— del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. (...). Se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con este mundo, no solo con el de aquí y ahora - (...) el de cada uno (...) sino con el mundo contemporáneo (...)

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se disemina a través de cuerpos distintos, voces en disenso, modos diferentes de pensar, percibir y hablar.

Por eso el lenguaje del educar es —o quisiera o podría ser— narrativo.

He aquí una clave sensible y esencial que proviene del gesto de educar: escuchar y poder contar nuestras historias - cualesquiera que sean, con las palabras que sean, pero nuestras - dando paso a la alteridad. Y esa alteridad solo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación (...). (pp. 309-310)

¿Es posible propiciar narrativas que desplieguen las relaciones entre el deseo de enseñar y aprender, como funciones u operaciones inherentes al ser y al vivir?

Pensamos lo inclusivo a partir de una trama relacional de anudamientos y desencuentros que propicien estas ligazones entre el enseñar y el aprender motorizadas

desde el deseo. Esto implicará desovillar los nudos y detenciones en los devenires subjetivos para que se entretejan con otros hilos en la construcción de algo en común.

Referencias

- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Calderón, I. y Rascón, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Canale, F. y Silberman, R. (2019). El lazo social: un encuentro con lo posible. En L. Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES*. UNTREF.
- Carballeda, A. J. (2023). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Margen.
- Díez Tetamanti, J. M. (2012). *Acciones locales y políticas públicas en pequeñas localidades de la Provincia de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Sur.
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2277>
- Díez Tetamanti, J. M., Escudero, H. B., Vázquez, A. D., Chanampa, M., Freddo, B., Massera, C., Feü, A., Porciel, D., Gómez, P., Jaimes, M. A., Duarte, Y., Martínez, N., Velásquez, V. A. y Garnica, M. (2014). *Hacia una geografía comunitaria. Abordajes desde la cartografía social y los sistemas de información geográfica*. EDUPA.
- Flecha Macías, X. (2023, 7-9 de octubre). *Cartografías de la experiencia: reflexividad en la investigación educativa en Chiapas* [Ponencia 1 Primera Sesión]. Seminario Internacional Ciencia y Poética. Las Narrativas como Recurso Metodológico en Contextos Diversos, Universidad Intercultural de Chiapas-Universidad Nacional del Nordeste.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Martínez, S. y Mendoza, R. (2011). Cartografías culturales: mapeo y acción cultural. *Periférica Internacional. Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 1(12), 37-53.
<https://doi.org/10.25267/Periferica.2011.i12.02>
- Messiou, K., Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A. y Farré-Riera, L. (2024). Las voces del alumnado para una educación democrática e inclusiva. En J. Colet Sabe, M. Naranjo Llanos y J. Soldevila Pérez (Comps.), *Educación inclusiva global* (pp. 213-232). Octaedro.
- Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanistica* 63(63), 156-179.
- Núñez, C. (2023, 7-9 de octubre). *Ciencia, poética y narración. El nombre de las cosas* [Ponencia 1 Tercera Sesión]. Seminario Internacional Ciencia y Poética. Las Narrativas como Recurso Metodológico en Contextos Diversos, Universidad Intercultural de Chiapas-Universidad Nacional del Nordeste.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V. y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y

Bello, Colombia. *Territorios*, 44, 1-20.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>

Skliar, C. (2022). *De haberlo escrito antes*. Noveduc.

Skliar, C. (2025). *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo*. Noveduc.

Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo*. Gedisa.

Zabalo Iturrioz, M. J. (2024, 26 de marzo). Educar, curar y gobernar tres tareas imposibles. *Colegio de Psicoanálisis de Madrid*.

<https://colegiodepsicoanalisisdemadrid.es/educar-curar-y-gobernar-tres-tareas-imposibles/>

Breve CV de las autoras

Mariela Fernanda Rossetto

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (2001). Esp. en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas por FLACSO Argentina (2022). Docente Regular e investigadora, forma parte de equipos de cátedra como Asistente de Docencia y como Profesora a cargo de la Práctica Supervisada de la Orientación Educacional, todas asignaturas pertenecientes a la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue. Desde 2010 integra un grupo de investigación que viene trabajando en torno a prácticas educativas inclusivas en escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Actualmente co-dirige un proyecto de investigación que extiende dicho estudio a escuelas de la Patagonia argentina.

Email: gemarossetto@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8162-7272>

Carina Alejandra Fernández

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en Educación de Deficientes Mentales por el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred. Especialista en Psicología Educacional: orientación en Psicoanálisis, campo de aplicación Educación Especial, otorgado por Colegio de Psicólogos de la provincia de La Pampa. Docente Universitaria regular e investigadora, integra diferentes equipos de cátedra que pertenecen a las carreras de Profesorado en Educación Primaria, Profesorado en Educación Inicial, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación de la FCH (UNLPam). Desde el año 2014 integra un grupo de investigación que aborda temáticas relacionadas a prácticas educativas inclusivas en escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa.

Email: carifernap@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-0633-4797>

Mónica Graciela Amado

Licenciada y profesora en Psicopedagogía Especialista en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión de las Instituciones Educativas con Orientación en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas Flacso 2008. Prof. Regular en las cátedras de

Pedagogía Especial y Psicopedagogía Operativa en Lic. y Prof. en Psicopedagogía. CURZAS- UNCo. Secretaria de Extensión. CURZAS -UNCo. Desde el año 2013 integra un grupo de investigación que aborda temáticas relacionadas a prácticas educativas inclusivas en escuelas secundarias con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa.

Email: moni18psic@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-3269-6308>

Ain Luna

Técnica Superior en promoción sociocultural y comunitaria por el Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP). Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Becaria CIN en investigación en el proyecto: “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa” (2022-2026).

Email: ainluna1997@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-8175-2631>