

Escuelas que Escuchan: Relatos Estudiantiles de Inclusión, Límites y Horizontes

Schools that Listen: Student Narratives of Inclusion, Limits, and Horizons

Beatriz Margarita Celada ¹, Maria de Fátima Damasceno Freitas ¹, Maria Mabel Mora ¹,
Karina Arch ^{*,2,1} y Luciana Nieto ¹

¹ Universidad Nacional del Comahue. Argentina

² Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

RESUMEN:

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada en el marco del proyecto *Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa*, llevado a cabo por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). El estudio se sitúa en una escuela secundaria pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia, en un contexto atravesado por desigualdades sociales, económicas y educativas. El objetivo del trabajo es analizar cómo se construyen prácticas de inclusión educativa en la escuela secundaria a partir de la escucha de las experiencias estudiantiles y de las intervenciones institucionales orientadas al acompañamiento de trayectorias educativas diversas. Desde un enfoque cualitativo y colaborativo, se utilizan entrevistas, observaciones participantes y registros institucionales, organizados analíticamente en lo que se denomina tramas reflexivas, que articulan escenas escolares, relatos y aportes conceptuales. Los resultados muestran que la inclusión se configura en prácticas cotidianas que desbordan los marcos normativos y se sostienen en la construcción de vínculos de confianza, el reconocimiento de las condiciones de vida de las y los estudiantes y la implementación de estrategias institucionales de cuidado que evitan la estigmatización. Se concluye que la inclusión educativa implica una apuesta pedagógica, ética y política orientada a la justicia educativa.

DESCRIPTORES:

Inclusión educativa, Desigualdad, Experiencia escolar, Escucha activa, Vínculo pedagógico.

ABSTRACT:

This article presents partial results of a research study conducted within the framework of the project *Inclusive Practices in Secondary Schools in Patagonia with Students with Disabilities and/or in Situations of Educational Disadvantage*, carried out by the National University of Comahue (Argentina). The study is situated in a public secondary school in the city of Comodoro Rivadavia, in a context shaped by social, economic, and educational inequalities. The aim of the paper is to analyze how educational inclusion practices are constructed in secondary education through listening to students' experiences and institutional interventions aimed at supporting diverse educational trajectories. Using a qualitative and collaborative approach, the study draws on interviews, participant observations, and institutional records, analytically organized into what are termed reflective frameworks, which articulate school scenes, narratives, and conceptual contributions. The findings show that inclusion takes shape in everyday practices that go beyond normative frameworks and are sustained by the construction of relationships of trust, recognition of students' living conditions, and the implementation of institutional care strategies that prevent stigmatization. It is concluded that educational inclusion entails a pedagogical, ethical, and political commitment oriented toward educational justice.

KEYWORDS:

Educational inclusion, Inequality, School experience, Active listening, Pedagogical relationship.

CÓMO CITAR:

Margarita Celada, B., Damasceno Freitas, M. F., Mora, M. M., Arch, K. y Nieto, L. (2025). Escuelas que escuchan: relatos estudiantiles de inclusión, límites y horizontes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(2), 169-185.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200169>

1. Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un horizonte ético, político y pedagógico en los sistemas educativos latinoamericanos. No obstante, su implementación se desarrolla en contextos profundamente atravesados por desigualdades sociales, económicas y territoriales que inciden de manera directa en las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes. En este escenario, la escuela secundaria se configura como un espacio particularmente tensionado, en el que las promesas de inclusión conviven con formatos institucionales históricamente selectivos y con prácticas que tienden a reproducir la exclusión.

En Argentina, el sistema educativo se rige por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), que define la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. La sanción de esta normativa implicó un cambio sustantivo para la educación secundaria, al establecer su obligatoriedad y convertir lo que históricamente había sido un privilegio de determinados sectores, en un derecho universal para adolescentes y jóvenes.

Sin embargo, diversos estudios advierten que la extensión de la obligatoriedad no garantiza por sí misma el ejercicio pleno del derecho a la educación. Tal como señala García (2020), las políticas de promoción de la igualdad educativa se orientan a enfrentar situaciones de injusticia, marginación y estigmatización que continúan afectando las trayectorias escolares. En este sentido, el desafío no se limita al acceso al nivel secundario, sino que involucra la permanencia, la terminalidad y la construcción de experiencias escolares significativas.

La obligatoriedad de la educación secundaria pone así en evidencia una tensión persistente entre lo que establecen las normativas y lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las instituciones. Coincidimos con autores como Pitluk (2021) y Gómez Chamorro y Copolechio Morand (2024) en que la inclusión educativa constituye un proceso en permanente construcción, atravesado por disputas, límites estructurales y decisiones institucionales situadas.

En este marco, la inclusión educativa no puede pensarse únicamente como una prescripción normativa, sino como un proceso complejo que se juega en la vida cotidiana de las escuelas. Las instituciones se ven desafiadas a construir respuestas situadas frente a trayectorias heterogéneas, condiciones de vida precarias y experiencias de estigmatización que atraviesan a gran parte del estudiantado. Estas tensiones adquieren particular relevancia en contextos urbanos marcados por la desigualdad social, donde la escuela se convierte en uno de los pocos espacios públicos capaces de ofrecer contención, reconocimiento y acompañamiento.

La investigación se inscribe en una perspectiva crítica de la inclusión y adopta un enfoque colaborativo, orientado a producir conocimiento junto a los actores escolares, recuperando sus experiencias, interpretaciones y modos de intervención frente a las desigualdades que atraviesan la vida institucional.

El trabajo se centra en una escuela secundaria pública ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut, que recibe a estudiantes provenientes de sectores socialmente vulnerados. A partir del análisis de escenas escolares, relatos institucionales y experiencias estudiantiles, el artículo se propone indagar cómo se construyen prácticas de inclusión en la escuela secundaria, poniendo especial atención en aquellas intervenciones que se sostienen en la escucha activa, el vínculo pedagógico y el cuidado de las trayectorias educativas.

Desde los aportes de la pedagogía crítica y la educación inclusiva, el objetivo del artículo es analizar cómo determinadas prácticas institucionales desbordan los marcos prescriptivos y habilitan a la escuela a constituirse como un espacio de amparo y justicia educativa frente a la violencia estructural y la desigualdad social. En este sentido, el trabajo busca contribuir a las discusiones actuales sobre inclusión educativa en el nivel secundario, desde una mirada situada, crítica y comprometida con la transformación de las prácticas escolares.

2. Horizontes conceptuales - Marco Referencial

Esta investigación se enmarca en la perspectiva de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2009) en tanto entendemos la escuela como un espacio de lucha política y cultural; donde es necesario desafiar las estructuras de poder y las ideologías que perpetúan la desigualdad, promoviendo la reflexión y la acción social transformadora.

La educación inclusiva, en su definición más profunda, no se reduce al acceso físico al aula, ni a la mera permanencia. Se trata de una apuesta por garantizar que todos y todas –independientemente de sus capacidades, trayectorias, orígenes, géneros o identidades– puedan participar plenamente del proceso educativo. Ainscow (2024) retoma este enfoque desde una mirada actualizada, subrayando que *todas y todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual*, lo cual revitaliza la inclusión como principio general para garantizar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos.

La pedagogía crítica, así como la perspectiva de educación inclusiva comparten un horizonte ético y político común: la transformación de la escuela en un espacio de justicia, reconocimiento y participación real para todos. Ambas se constituyen como respuestas a sistemas educativos que, históricamente, han reproducido exclusión, desigualdad y silenciamiento.

Desde una pedagogía latinoamericana, Freire invita a docentes y estudiantes a leer críticamente su realidad y a transformarla colectivamente, afirmando que la educación no es neutral, ya que contribuye a reproducir o a transformar las condiciones sociales existentes. En tal sentido, interpretamos que la inclusión escolar se enmarca en la lucha por la equidad y el reconocimiento de las diversidades buscando revertir las relaciones de poder desiguales mediante la construcción de espacios de participación, visibilidad y derecho. Por ello, entendemos que implica no solo identificar barreras físicas o curriculares, sino también desafiar estigmas, prejuicios y prácticas normalizadoras.

El autor nos desafía a cuestionar la noción impuesta de "normalidad" en la educación. Desde esta perspectiva crítica, la inclusión trasciende la idea del "estudiante promedio" y, en su lugar, propone adaptar el sistema educativo a la vasta diversidad de estudiantes, en lugar de lo contrario. Su concepto de praxis –la articulación intrínseca entre la reflexión crítica y la acción transformadora– se vuelve crucial: no basta con identificar la exclusión; es imperativo actuar de manera consciente para desmantelarla.

La emancipación en el marco de la educación inclusiva busca romper con los sistemas que oprimen, etiquetan o marginan, y aspira a construir las condiciones necesarias para que todos los y las estudiantes se reconozcan como sujetos de derecho, con la capacidad inherente de aprender, participar activamente y transformar su entorno.

La inclusión educativa requiere una transformación profunda de la cultura escolar (Slee, 2023) que reconozca y valore la diversidad de identidades y experiencias del estudiantado, promoviendo activamente la diferencia y enfrentando las desigualdades estructurales presentes en el sistema educativo.

En síntesis, estas dos perspectivas convergen en un mismo compromiso profundo: construir una escuela que no perpetúe las desigualdades, sino que las combata activamente; una escuela donde todos los individuos sean bienvenidos y donde cada uno pueda ser escuchado, valorado y acompañado plenamente en su proceso de aprendizaje y en su trayecto de vida.

El diálogo, un pilar insoslayable de la pedagogía freiriana, es fundamental en el marco de la educación inclusiva. Es por medio de esta interacción que se valoran las experiencias y los saberes de cada estudiante, lo que facilita la creación de una comunidad de aprendizaje que respeta profundamente la diferencia. Como sostienen Skliar (2023) y Duschatzky (2017), la escucha atenta del otro no es solo un gesto ético, sino también político y pedagógico que redefine la práctica docente. Para este autor, “la escucha es un trabajo, un procedimiento que desbarata una gramática y una sintaxis, para extraer ese detalle que, interrogado en sus cualidades inagotables, hace a la actividad ininterrumpida del pensar” (p. 21). Se trata de un modo de convocar al pensamiento que propicia encuentros y fortalece la palabra: palabras que van nombrando lo necesario y permiten que el diálogo se convierta en ese “pilar insoslayable” (Freire, 1970).

En esta misma línea, la escucha activa se erige como una herramienta esencial para la construcción colectiva del conocimiento y para la genuina transformación educativa (Taylor, 2013). Para Taylor, esta escucha implica una pedagogía comprometida que invita a las y los docentes a involucrarse profundamente con la experiencia vital de sus estudiantes, creando así un espacio donde el aprendizaje se convierte en un viaje compartido y significativo.

2.1 La inclusión en la escuela secundaria: desafíos, tensiones y posibilidades

La inclusión educativa en la escuela secundaria constituye uno de los desafíos más complejos y urgentes que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos desde hace mucho tiempo. Lejos de ser una mera serie de herramientas técnicas o la simple incorporación de estudiantes con trayectorias diversas, la inclusión interpela la esencia misma de la institución escolar.

Históricamente, la escuela secundaria ha sido concebida bajo un paradigma selectivo, que opera como mecanismo de reproducción de desigualdades sociales, culturales y económicas. Desde esta perspectiva, retomamos los aportes de Dubet (2021, 2023), quien propone pensar la inclusión educativa más allá de los discursos bienintencionados, como una práctica que debe confrontar la cruda realidad de las desigualdades estructurales. En contextos donde el éxito o el fracaso escolar se adjudican exclusivamente al esfuerzo individual, el verdadero desafío es asumir la incomodidad de reconocer que esas trayectorias están fuertemente condicionadas por factores sociales profundamente desiguales.

Por ende, principalmente en América Latina, las brechas estructurales atraviesan las trayectorias escolares de forma persistente. La experiencia escolar, no es neutral, se convierte en un espacio de producción de justicia o de injusticia. Las formas de evaluación, las normas institucionales, las estrategias pedagógicas y las relaciones humanas pueden reforzar —o bien cuestionar— el orden social existente. En este marco, la inclusión no puede pensarse como un estado alcanzado, sino como un proceso dinámico en permanente construcción, atravesado por tensiones, contradicciones y disputas de sentido.

Esta mirada crítica dialoga con investigaciones previas (Arce et al., 2021), que dan cuenta de cómo, incluso en contextos profundamente adversos como el de la pandemia, muchas escuelas asumieron el compromiso de sostener la continuidad pedagógica y, sobre todo, el entramado de vínculos humanos. Estas experiencias permiten afirmar que la inclusión no depende únicamente de políticas formales, sino también de prácticas cotidianas que desafían las lógicas de exclusión y reconocen las necesidades reales de las y los estudiantes.

En este sentido, incluir no es simplemente abrir las puertas, sino transformar radicalmente las condiciones materiales y simbólicas que estructuran la vida escolar. Supone habilitar otras formas de relación con el saber, con los otros y con uno mismo. Implica desnaturalizar los mecanismos de clasificación, segmentación y jerarquización que operan en las instituciones educativas. Se trata, como propone Dubet (2021, 2023), de promover “prácticas desobedientes” que rompan con los mandatos excluyentes y conviertan a la escuela en un verdadero factor de unificación y cohesión social.

En este marco, Maldonado et al. (2022) aportan una dimensión clave al señalar que la cohesión social y el desarrollo inclusivo en América Latina requieren no solo la integración formal de los grupos históricamente marginados, sino también su reconocimiento y participación activa. Este enfoque destaca que la justicia social no se agota en la igualdad formal de oportunidades, sino que exige una equidad real, capaz de reconocer las diferencias culturales, sociales y económicas, y de garantizar que todos los sujetos accedan efectivamente a los recursos, saberes y condiciones necesarias para una experiencia educativa plena.

Repensar la inclusión, entonces, implica un giro ético y político. Supone cuestionar los sentidos hegemónicos de éxito y fracaso, revisar críticamente las prácticas institucionales y promover una escuela secundaria capaz de alojar la diversidad sin traducirla en déficit. Solo así será posible construir instituciones que escuchen, reconozcan y transformen, haciendo de la inclusión no una consigna vacía, sino una apuesta concreta por la justicia educativa.

2.2. Confianza y prácticas transformadoras para una inclusión genuina

Como expresamos anteriormente, la inclusión educativa genuina va más allá de la mera presencia física de estudiantes diversos en el aula: implica un compromiso ético con la transformación de aquellas barreras actitudinales, pedagógicas y estructurales que históricamente han sostenido la exclusión. No se trata simplemente de integrar, sino de habilitar condiciones para que todos los sujetos puedan aprender, participar y ser reconocidos.

En este marco, Cornu (2017) afirma que la confianza constituye el soporte fundamental de todo vínculo educativo y la condición misma de posibilidad de una inclusión genuina. Sin confianza, no hay encuentro pedagógico posible; sin éste, no hay inclusión. La escuela, entonces, debe crear vínculos basados en la confianza y ofrecer un entorno hospitalario, donde todas las trayectorias —y en especial las de quienes han sido sistemáticamente marginados— sean legítimas, valoradas y escuchadas.

La confianza no se restringe al plano interpersonal: requiere también de condiciones institucionales que la hagan sostenible. No puede florecer en contextos marcados por la vigilancia, la sanción o la desconfianza. Como sostiene Abramowski (2014), confiar supone también renunciar al control absoluto y habilitar la incertidumbre del encuentro con el otro. Desde esta perspectiva, la confianza se convierte en una forma

alternativa de poder pedagógico: no aquel que impone, sino el que habilita, reconoce y acompaña.

En el nivel secundario, los desafíos de la inclusión se intensifican. Untoiglich y Szyber (2020) advierten que para enfrentarlos también es necesario desplegar prácticas desobedientes, renombradas por las autoras como: modos de hacer que desborden las rutinas escolares cristalizadas, que interpelen jerarquías excluyentes y abran paso a nuevos dispositivos, tiempos y relaciones pedagógicas. Estas prácticas sólo son posibles dentro de comunidades educativas que valoren la escucha activa, el reconocimiento mutuo y el trabajo colaborativo. Se trata de promover un vínculo pedagógico dialógico, sensible a las marcas sociales, culturales y afectivas que cada estudiante porta.

En sintonía con este planteamiento, Kaplan (2024) sostiene que la escuela puede y debe constituirse como un lugar de amparo frente a la intemperie de la exclusión social y cultural. Esta noción de amparo no implica una protección pasiva, sino una hospitalidad activa que se materializa en prácticas concretas: tutorías personalizadas, flexibilización curricular, abordajes interdisciplinarios, estrategias de acompañamiento y modalidades de evaluación que reconozcan trayectorias discontinuas y saberes diversos.

Se trata de una construcción colectiva, situada y en permanente movimiento, orientada a gestar escuelas más justas, abiertas y comprometidas con la diferencia. Como plantea Skliar y Frigerio (2006) incluir no es solamente permitir la entrada, sino preguntarse quién falta, por qué falta y qué hacemos para que sí esté. Desde el enfoque que recupera la categoría de la hospitalidad, el autor nos plantea que ésta se refiere a la idea de “abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición” (Skliar y Frigerio, 2006, p. 28).

En este entramado de reflexiones, el aporte de Dubrovsky y Lanza (2019) resulta central. Las autoras destacan el papel transformador de la emoción y la confianza en el vínculo entre docentes y estudiantes, particularmente cuando se trabaja desde la coenseñanza. Recuperan la categoría vygotskiana de *perezhyvanie* —experiencia emocional significativa— como clave para comprender cómo las vivencias subjetivas inciden en los procesos de aprendizaje y en la construcción de lazos educativos potentes. Su enfoque plantea una inclusión que no se agota en lo físico, sino que abraza la subjetividad y la agencia al estudiante como protagonista del acto educativo.

Estas autoras nos acompañan en sostener la dimensión emocional y relacional de la inclusión, visibilizando las condiciones institucionales y formativas que la hacen posible; invitan a pensar una inclusión que sea genuina, situada, afectiva y estructural, capaz de transformar las prácticas escolares hacia horizontes de mayor justicia educativa.

3. Enfoque metodológico

La investigación que da origen a este artículo se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y colaborativo, concebida desde el modelo social de la discapacidad y desde una perspectiva crítica de la inclusión educativa, entendida como un proceso situado, relacional y político.

Asumimos la investigación colaborativa como una posición ética, epistemológica y metodológica (Corona Berkin, 2019; Leite-Méndez y Rivas-Flores, 2021), que concibe la producción de conocimiento como un proceso coelaborado con los actores

escolares. Desde esta perspectiva, el saber no se construye “sobre” las instituciones, sino “con” quienes las habitan cotidianamente, recuperando sus experiencias, interpretaciones y sentidos sobre la inclusión.

Compartimos la convicción que expresan autores, en particular Calderón-Amendros y Ainscow (2025), al decir:

La educación inclusiva se pregunta por el modo en que favorecemos la transformación de todas esas ideas implícitas, lenguajes, culturas y prácticas prestando atención al bienestar de las personas que participan en un contexto educativo. Esto permite ver más allá de lo que antes veían, en gran medida porque el profesorado comienza a reconceptualizar la acción de la escuela más allá del productivismo desenfrenado que la domina, y que conduce al sinsentido, a la saturación, a la percepción de que no hay tiempo, y al descuido de los deseos y el placer por educar y aprender en la escuela. (p. 70)

Nos propusimos un acercamiento a una escuela de nivel secundario que correspondiera a la provincia del Chubut. Con este fin, nos contactamos con un supervisor escolar reconocido por su compromiso con la perspectiva de inclusión, con quien compartimos las intenciones del proyecto, su intencionalidad metodológica y el enfoque sobre educación inclusiva, lo que nos llevó a la identificación de una escuela de la ciudad de Comodoro Rivadavia, situada en la periferia social.

Posteriormente, se organizó una reunión virtual entre integrantes del equipo de investigación, supervisor y directora de la institución escolar. A partir del interés común, se consensuaron diferentes aspectos en un documento de negociación inicial, acordando encuentros presenciales. Esto generó visitas en términos de observación participante de la vida cotidiana de la escuela y derivas, a partir de las cuales las investigadoras ambularon por el espacio escolar transitando con sentido, abiertas y receptivas a la información que el entorno proporcionara.

Con el objetivo de profundizar en la información, se realizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas al equipo directivo, docentes y profesores de orientación y tutorías (POT). Asimismo, el equipo fue invitado a asistir a jornadas institucionales en las que se abordaron temáticas propias de la institución (previstas en el calendario gubernamental); también fue convocado a un trabajo colaborativo para organizar una jornada de análisis y producción del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) destinado a estudiantes con discapacidad.

Estos dispositivos se desarrollaron a partir de encuentros sostenidos en el tiempo, orientados a construir relaciones de confianza y compromisos recíprocos con la comunidad educativa, condición indispensable para abordar situaciones atravesadas por desigualdades, fragilidades y tensiones institucionales (Cornu, 2017).

Cabe mencionar que en paralelo se realizó una tarea de recopilación y análisis de leyes nacionales y provinciales, con el objetivo de contextualizar políticas públicas y normativas jurisdiccionales vinculadas a la educación inclusiva. Este relevamiento permitió identificar los marcos que orientan las prácticas socioeducativas, así como los principios y lineamientos que sustentan las acciones institucionales destinadas a garantizar el derecho a la educación en la escuela secundaria.

3.1. Escuelas que escuchan: voces estudiantiles escuchadas por el profesorado

El análisis del material empírico se organizó a través de lo que denominamos *tramas reflexivas*; cabe señalar que, a los fines del presente artículo, en este primer nivel, las mismas han sido construidas solo por las investigadoras. Esta categoría metodológica

no refiere a un procedimiento técnico cerrado, sino a un modo de lectura e interpretación que articula escenas escolares, relatos de los actores institucionales en relación con experiencias estudiantiles y aportes conceptuales provenientes de la pedagogía crítica y la educación inclusiva.

El concepto de tramas reflexivas se sustenta en los aportes de Frigerio (2004), quien concibe a las instituciones educativas como entramados simbólicos, históricos y relacionales, en los que se producen procesos de transmisión, filiación y construcción de sentido. Desde esta perspectiva, las prácticas institucionales no pueden comprenderse de manera aislada, sino en el marco de una trama que articula normas, discursos, vínculos y experiencias subjetivas. En dicho entramado, la reflexión colectiva se configura como una condición necesaria para interrogar lo instituido, habilitar desplazamientos y producir nuevas significaciones en torno a la inclusión educativa.

En la práctica de esta investigación, la construcción de las tramas reflexivas implicó un proceso de discernimiento sobre la totalidad de la información recabada fundada en diálogos, entrevistas, observaciones y derivas. De este corpus, se seleccionó una serie de escenas por su significatividad para el objeto de este artículo: la escucha de las voces estudiantiles por parte del equipo directivo, agentes de apoyo y docentes. Dichas escenas no funcionan como meras ilustraciones, sino como núcleos donde se evidencian las tramas y las realidades escolares en forma de relación y acción; es decir, momentos donde el vínculo pedagógico se pone en juego y las decisiones institucionales dialogan con las experiencias vividas. Estas escenas, que condensan tensiones y decisiones vinculadas a la inclusión en contextos de desigualdad estructural, son analizadas colectivamente por las investigadoras, recuperando tanto las voces explícitas como los silencios, gestos y modos de decir que dan forma a la experiencia escolar.

Si bien nos propusimos, a lo largo del proyecto de investigación, priorizar las voces del estudiantado, en muchos casos estas aparecen mediadas por los relatos de directivos y docentes. Esta mediación no es leída como una ausencia, sino como un dato analítico relevante: las formas en que los adultos interpretan, traducen y responden a las experiencias estudiantiles permiten comprender cómo la institución reconoce —o no— las necesidades, demandas y estrategias de las y los jóvenes. No obstante, el análisis se orienta permanentemente a identificar cómo las decisiones institucionales dialogan con las experiencias vividas por las y los estudiantes y buscan resguardar su dignidad, evitar la estigmatización y sostener las trayectorias escolares.

Las tramas reflexivas no se presentan como relatos aislados, sino como núcleos analíticos interrelacionados, que permiten comprender la inclusión como una práctica situada, dinámica y en permanente construcción. Desde esta perspectiva, el análisis no busca generalizar resultados, sino producir comprensiones profundas sobre los modos en que una escuela secundaria pública construye respuestas pedagógicas, institucionales y afectivas frente a la desigualdad.

3.2. La mediación adulta como decisión metodológica

Tal como expresamos, en este artículo, las experiencias estudiantiles emergen mediadas por los relatos de directivos y docentes, lo que constituye una decisión metodológica consciente, y no una ausencia involuntaria de las voces estudiantiles.

La investigación se desarrolló en contextos atravesados por situaciones de vulnerabilidad social, desigualdad estructural y experiencias de estigmatización, lo cual

exige resguardos éticos específicos al momento de trabajar con adolescentes y jóvenes. En este marco, se optó por priorizar relatos institucionales que dieran cuenta de escenas escolares donde las experiencias estudiantiles se manifiestan de manera indirecta, a través de gestos, silencios, resistencias, decisiones y demandas no siempre verbalizadas.

Desde esta perspectiva, entendemos que la voz del estudiantado no se expresa únicamente a través del discurso directo, sino también mediante prácticas, actitudes y posicionamientos que interpelan a la institución y generan respuestas pedagógicas concretas. Analizar cómo los adultos adjudican sentido, traducen y actúan frente a estas manifestaciones resulta analíticamente relevante, ya que permite comprender los modos en que la escuela reconoce –o no– las necesidades de las y los jóvenes y construye estrategias de acompañamiento.

Esta elección metodológica permite visibilizar la inclusión como una práctica relacional e institucional, donde las voces estudiantiles se entrelazan con las interpretaciones adultas y con los marcos normativos, produciendo respuestas situadas que buscan evitar la estigmatización y sostener las trayectorias educativas. Lejos de diluir el protagonismo estudiantil, este enfoque permite comprender las condiciones bajo las cuales sus experiencias son escuchadas, reconocidas y traducidas en acciones concretas dentro de la escuela.

4. Descripción institucional

Nos ubicamos en la Patagonia Argentina, en una de sus provincias: Chubut, en la localidad de Comodoro Rivadavia. La institución de referencia es una escuela pública de nivel secundario. El barrio donde se localiza posee una identidad profundamente ligada al origen y desarrollo de la ciudad, ya que surgió a principios del siglo XX como un campamento obrero vinculado a las primeras perforaciones petroleras en la Cuenca del Golfo San Jorge. Esta impronta productiva no sólo moldeó el paisaje urbano, sino también las dinámicas sociales y educativas del sector.

La historia del barrio, marcada por el esfuerzo colectivo, la migración laboral y la transformación urbana, se entrelaza con los desafíos actuales de la escuela: garantizar trayectorias educativas completas, fortalecer el sentido de pertenencia y acompañar los procesos de subjetivación juvenil en un contexto de cambio constante.

4.1. Presentamos algunos datos relevantes en nuestro proceso de investigación

La intención del presente apartado es anticipar la presencia de cargos de acompañamiento a los procesos de inclusión en la escuela elegida.

Cuadro 1**Datos relevantes del ciclo 2024 – Institución en estudio**

Categoría	Descripción
Total de estudiantes	620
Estudiantes con discapacidad	25
Plantel docente	Aprox. 120 adultos
Organización de los cursos	Todos los cursos del ciclo básico y orientado cuentan con dos figuras claves de acompañamiento pedagógico: Preceptor y Profesora de Orientación y Tutoría (POT)
Apoyos institucionales	- Profesor de Enseñanza Tecnológica (apoyo en aspectos tecnológicos) - Auxiliar de Apoyo a la Inclusión (Resolución 45/18) - Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) que asiste en turno mañana, y ocasionalmente en el turno tarde

Nota. Autoría propia

La mayoría de las y los docentes tienen una carga horaria importante o son del barrio, aspecto que favorece su pertenencia institucional.

5. Estudiantes, directora y Profesora de Orientación y Tutoría: experiencias y sentidos sobre la inclusión

A fin de profundizar en la comprensión de los procesos de inclusión en la escuela secundaria, se recuperan las voces de distintos actores institucionales. Los relatos de estudiantes, de la directora y del equipo de orientación escolar (POT) permiten analizar cómo las políticas y discursos inclusivos se traducen –o se tensionan– en las prácticas cotidianas.

Uno de los ejes que atraviesa las entrevistas es la estrecha relación entre aprendizaje y condiciones socioeconómicas. Como señala la vicedirectora: “Nuestros estudiantes son de clase media-baja y eso influye sobre el aprendizaje del estudiante”. Ejemplificando, menciona una situación particular de un estudiante que: “Un día trabajando el índice de masa corporal en una de las materias, le salió que tenía desnutrición, el chico era flaquito. Se hizo una campaña de alimentos y quedó en la nada porque el hermano mayor (quien se hacía cargo del estudiante) vino a decir que no quería.”

En relación a las situaciones que rondan en torno a la alimentación y que se ven con frecuencia en la institución, la vicedirectora agrega que:

Todas esas cosas influyen, uno tiene que ver todo en los chicos, no solamente si aprueba o no aprueba (las materias) porque detrás de todo eso ¿qué hay? Hay necesidad, hay hambre y eso nosotros lo vemos en el trabajo diario. (Entrevista 4, vicedirectora)

Recuperamos aquí los planteos de Abramowski (2014), “no es sin amor que sucede la educación. Es con amor que las transmisiones ocurren y que los encuentros pedagógicos se consuman” (p. 167). Es necesario, entonces, “sacar los afectos de aquella zona recóndita y estrictamente singular para situarlos en un plano colectivo, social, cultural, histórico” (Abramowski, 2014, p. 167), comprendiendo así la relevancia de acciones concretas que den alojamiento a situaciones críticas y complejas. Estas situaciones, muchas veces invisibilizadas, colocan al estudiantado y a sus familias en condiciones de vulnerabilidad y fragilidad, profundizando los mecanismos de exclusión ya existentes.

Como somos una de las escuelas que estamos dentro del plan de nutrición, recibimos dinero con el que vamos viendo qué compramos para los chicos. Es una escuela muy solidaria, muy unida también. (Entrevista 4, vicedirectora)

En estos contextos, atravesados por la fragilidad social, el afecto escolar —como plantea Abramowski (2014)— “parece presentarse como lo estable (o la búsqueda de estabilidad) en un mundo inestable, como el lazo en un mundo que tiende a desatarse” (p. 103).

Una de las estrategias implementadas por el equipo directivo para acompañar al estudiantado en situación de necesidad alimentaria, evitando al mismo tiempo su estigmatización, se refleja en la experiencia relatada por la directora, que da cuenta de las decisiones que toman en relación a los alimentos que no se consumen en la merienda y que con ellos se preparan bolsas para las y los estudiantes.

Al decir de la directora “Sin embargo, ni los chicos querían recibirlas ni las familias aceptarlas: no quieren recibir alimentos aunque su situación sea muy difícil” y “los chicos decían ‘me van a cargar’. Habrá que trabajar algunas cuestiones” (Entrevista 3, directora).

Estas afirmaciones ponen de manifiesto que la voz estudiantil no siempre se expresa de forma verbal o explícita; muchas veces, sus necesidades y deseos se manifiestan a través de gestos, actitudes o silencios que también deben ser interpretados en el marco escolar.

Estas otras formas de manifestar necesidades ameritan un registro y lectura por parte de los adultos que las visibilicen para luego abordarlas. En este sentido, no solamente alcanza con responder a una necesidad explícita (lo alimentario), sino identificar lo implícito (necesidad de reconocimiento) y promover acciones cotidianas que disminuyan o que eliminen las relaciones de desigualdad.

Esta comprensión requiere una actitud disponible, y tal como señala la directora, implica profundizar estrategias de acompañamiento y revisión institucional. Por ello, la reorganización de la propuesta de ofrecer alimentos se resignificó, y concretó en el armado de “una mesa americana” ubicada en el Salón de Usos Múltiples, donde confluyen los pasillos de las aulas con mayor proximidad a las y los estudiantes. Esta iniciativa surgió a partir de la observación de que muchos estudiantes atraviesan situaciones de necesidad, pero sienten vergüenza al aceptar alimentos de manera directa. La disposición de esta mesa permite que puedan servirse con comodidad, sin llamar la atención ni exponerse, generando así un espacio cuidadoso de su dignidad.

En este sentido, Elias (1983) plantea que el sentimiento de vergüenza es una manifestación de la indefensión frente a la degradación social o a los gestos de superioridad de los otros. De esta forma el temor a la degradación personal o a la disminución de su prestigio en la vida escolar toma tanto la forma de orgullo como la de vergüenza. Respondiendo a esta situación, este testimonio evidencia una sensibilidad institucional que busca resguardar la dignidad de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, generando estrategias que eviten la exposición y el estigma.

En esta escena puede advertirse una ética del respeto (Sennett, 2003), entendida como el reconocimiento de la dignidad del otro y la construcción de respuestas institucionales que evitan la exposición y la humillación, incluso en contextos de vulnerabilidad.

Este testimonio permite visualizar las dinámicas, decisiones y acciones que la institución educativa construye a fin de acompañar las situaciones que viven los estudiantes y sus familias, que corresponden a dimensiones macroestructurales, pero que atraviesan la esfera educativa.

Esta forma de intervenir, donde se escucha la voz del estudiante y se respeta su decisión, se reitera en otras intervenciones institucionales. Esto es observado en otra escena en la cual la Cooperadora Escolar¹ entrega *vouchers* destinados a estudiantes, previamente identificados por la escuela, para ser canjeados por alimentos en la cantina del colegio. Según relata la POT, antes de entregar los vales se establece un diálogo entre estudiantes, brindando la posibilidad de aceptarlo o no: “Mira, esto nos ofrecen de cooperadora ¿Lo querés aceptar? ¿Te parece? ¿Sí? ¿No? Tomá, canjealo cuando tengas ganas”. Ella agrega que la mayoría acepta, aunque han surgido casos de estudiantes que, tras recibir el *voucher* una vez, solicitan no volver a hacerlo. En este sentido reflexiona sobre la necesidad de respetar la voluntad de las y los jóvenes: “Uno es respetuoso, ¿no?” (Entrevista 1, POT 3º)

En el análisis de esta escena, compartimos lo propuesto por García cuando señala que “una problemática a considerar es la de la estigmatización a partir de la pobreza [...] hay un estigma territorial. Se trata de una marca no visible (a diferencia, por ejemplo, del color de la piel o de un rasgo físico)” (2020, p. 80). Esta marca invisible resulta clave para comprender cómo se configuran ciertas desigualdades escolares y se repiensen las estrategias de acompañamiento a las trayectorias. En ese sentido, observamos la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que reconozcan estos condicionamientos estructurales sin reforzar la exclusión, promoviendo experiencias escolares más justas y significativas.

En otro orden, la directora comenta la iniciativa de algunos estudiantes de primer año, quienes se acercaron a la dirección para proponer un proyecto de creación de un espacio al aire libre. Ellos le explicaron que contaban con herramientas y con el apoyo de otros compañeros que estaban dispuestos a asistir en contraturno para trabajar en la construcción de ese espacio. En relación con la propuesta, ella expresa “Le hice toda la ceremonia que se merecía y le di el marco de formalidad: les dije que tenían que buscar a un adulto que los acompañe, [...] le pidieron a la POT de primer año.”

Los estudiantes encontraron un espacio pequeño, cercado, en el cual se colocan los bancos y las sillas que deben ser arreglados; perciben una posibilidad de armar un espacio propio que esté al resguardo del tránsito de los vecinos, ya que el edificio escolar se encuentra expuesto por no contar con delimitación del terreno.

Esta escena representa más que una simple iniciativa infraestructural por parte de estudiantes. Puede leerse desde los aportes de Sennett (2003) como una demanda de respeto en condiciones de asimetría y a la vez cómo la escucha de las necesidades estudiantiles por parte de los adultos, generando un nuevo espacio de reconocimiento del otro como sujeto creativo.

Al proponer construir un espacio propio, los y las estudiantes están ejerciendo lo que Sennett (2019) llama “ética del urbanita”, es decir, se comprometen con el entorno que se vive, disminuyendo la brecha entre el espacio construido y el vivido. En este

¹ Argentina tiene una rica historia vinculada a la conformación de las cooperadoras escolares como sistema de apoyo para la vida escolar. Los primeros antecedentes los podemos encontrar en el año 1816 cuando se estableció el día de conmemoración. Actualmente, se encuentran reglamentadas por la Ley 26.759, promulgada en agosto de 2012. Allí se expresa que las cooperadoras son el ámbito de participación de las familias en el proyecto institucional, a fin de colaborar en el proceso educativo de los alumnos y alumnas, son el medio por el cual las instituciones escolares, reciben donaciones y subsidios de entidades públicas o contribuciones de particulares; también son las encargadas de recaudar fondos que redunden en beneficio de la institución escolar. En: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Historia de las cooperadoras escolares en la Argentina 2023/ 1a ed.

caso, el espacio escolar es un territorio simbólico donde el alumnado no solo habita la escuela, sino que es habilitado, en este caso por la directora, para transformarlo activamente.

La escena analizada revela que el espacio escolar no es sólo infraestructura, sino un territorio simbólico. Cuando se escuchan las voces del alumnado y se habilita la participación real de éste en su diseño y uso, se abre la posibilidad de construir escuelas más justas, inclusivas y habitables. Es un ejemplo de prácticas de gestión democrática que posibilita la participación real y situada, fortaleciendo el sentido de comunidad escolar y la construcción de ciudadanía.

Diferentes actores de la institución escolar han dado cuenta de una gran variedad de intervenciones donde utilizan todos los recursos a su alcance para acompañar trayectorias educativas que se encuentran obstaculizadas por distintos motivos.

Así es la situación en la que dos jóvenes enfrentan una transformación biográfica significativa: la maternidad/paternidad. La vicedirectora comenta que la primera reacción de ambos fue querer abandonar los estudios y que, a partir de llamados telefónicos y contactos con ellos, lograron que la joven retomara la escolaridad; no así su pareja quien consiguió trabajo en la industria petrolera.

Se suma a la complejidad de la situación, un embarazo de riesgo y la imposibilidad de que la escuela hospitalaria la sostenga en su trayectoria por encontrarse sin cupo disponible para su atención, acordando con el profesorado el uso de Classroom para garantizar la terminalidad del nivel secundario.

Esta escena encarna una forma de intervención escolar que opera desde la responsabilidad institucional y la activación de recursos en aquellas trayectorias que se podrían transformar en situaciones de abandono y que, sin embargo, son tomadas por la escuela como desafíos para ser superados, revelando cómo ciertas condiciones interpelan la continuidad educativa y ponen en evidencia la fragilidad de las trayectorias en contextos sociales complejos.

6. Conclusión

Las escenas analizadas a lo largo de este artículo permiten comprender la inclusión educativa como una práctica situada que se construye cotidianamente en contextos atravesados por desigualdades estructurales, no como una condición garantizada exclusivamente por los marcos normativos. En línea con los aportes de Dubet (2021, 2023), la inclusión emerge aquí como un proceso complejo, atravesado por tensiones, contradicciones y decisiones institucionales que buscan disputar lógicas históricas de exclusión sin desconocer los condicionamientos sociales que inciden en las trayectorias escolares.

Desde esta perspectiva, la categoría de *escuela como refugio* (Kaplan, 2024) adquiere centralidad para interpretar las prácticas analizadas. La escuela se configura como un espacio de amparo frente a situaciones de precariedad material, fragilidad de los vínculos y experiencias de exposición asociadas a la pobreza. No obstante, este refugio no se presenta como un espacio ideal ni exento de conflictos, sino como una construcción frágil y situada, que se sostiene en decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a evitar la estigmatización y a resguardar la dignidad de las y los estudiantes (Sennett, 2003).

Las estrategias institucionales desplegadas —como la reorganización del acceso a los alimentos o la habilitación de espacios de participación estudiantil— pueden leerse

como prácticas de hospitalidad (Skliar y Frigerio, 2006) que desbordan las respuestas asistencialistas tradicionales. En estas intervenciones se advierte una ética del cuidado y del respeto que, como señala Abramowski (2014), sitúa a los afectos como un componente estructural del vínculo pedagógico.

En este marco, la escucha activa se configura como una práctica pedagógica y política central. Tal como plantea Duschatzky (2017), escuchar supone interrumpir automatismos institucionales, detenerse y leer aquello que no siempre se expresa de manera explícita. En las escenas analizadas, la escucha se manifiesta en la capacidad de la escuela para interpretar gestos, silencios y resistencias, y traducirlos en decisiones institucionales que reconozcan las experiencias estudiantiles sin reforzar marcas de desigualdad.

Sin embargo, estas prácticas inclusivas también ponen en evidencia tensiones propias de la escuela secundaria en contextos de desigualdad. La dependencia de compromisos individuales, la sobrecarga emocional de los equipos docentes y la fragilidad de las estrategias frente a cambios institucionales revelan los límites de una inclusión sostenida exclusivamente en la voluntad de los actores escolares. En sintonía con Untoiglich y Szyber (2020), se trata de “prácticas desobedientes” que abren posibilidades de transformación, pero que requieren ser acompañadas por políticas públicas que las institucionalicen y les otorguen mayor estabilidad.

Desde una perspectiva de pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 2009), consideramos la inclusión educativa como una apuesta ética y política en permanente construcción. Las escenas aquí analizadas habilitan interrogantes sobre las condiciones necesarias para que la escuela secundaria pueda sostenerse como un territorio de justicia educativa, escucha y reconocimiento, capaz de alojar la diversidad sin traducirla en déficit ni exclusión.

Referencias

- Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva*. UNESCO.
- Arce, M. B., Arch, K., Celada, B., Fernández, C., Leanza, B. y Rossetto, M. (2021). Educar e investigar en tiempos de COVID-19: Hacia prácticas educativas inclusivas. *Devenir*, 40, 19-44.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed. Adaptación del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva). CSIE.
- Calderón-Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Corona Berkins, S. (2019). *La producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara.
- Cornu, L. (2017). Acompañar el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfed y C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo. Ensayos y experiencias* (pp. 101-116). Noveduc.
- Dubet, F. (2021). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo Veintiuno Editores.

- Dubrovsky, S. y Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: La experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 15-32. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i14.403>
- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Elias, N. (1983). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.
- García, P. D. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias latinoamericanas: Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens Ediciones.
- Giroux, H. (2009). El reto y promesa de la pedagogía crítica en la nueva era de la información: Una entrevista con Henry Giroux. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), 243-255. <https://doi.org/10.14201/eks.3973>
- Gómez Chamorro, J. y Copolechio Morand, M. (Comps.). (2024). *Prácticas de educación inclusiva: Experiencias, recorridos y desafíos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. (2024). *La escuela como refugio: Prácticas educativas en contextos de exclusión*. Miño y Dávila.
- Leite-Méndez, A. y Rivas-Flores, J. (2021). Una mirada rizomática de las narrativas. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, 12, 14-26. <https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3804>
- Maldonado Valera, C., Marinho, M. L., Robles, C. y Tromben, V. (2022). *Cohesión social y desarrollo social inclusivo en América Latina: Una propuesta para una era de incertidumbres*. CEPAL.
- Ministerio de Educación Argentina. (2007). *Debate 4. La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf
- Pitluk, C. (2021). *La inclusión educativa como construcción: Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Anagrama.
- Sennett, R. (2019). *Construir y habitar: Ética para la ciudad*. Anagrama.
- Skliar, C. (2023). *Cartas educativas: Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.
- Skliar, C. y Frigerio, G. (Comps.). (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.
- Slee, R. (2023). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Taylor, C. (2013). *The engaged teacher: A pedagogy for transforming educational experience*. Sense Publishers.
- Untoiglich, G. y Szyber, C. (2020). *Prácticas desobedientes: Subjetividades e inclusión en la escuela secundaria*. Paidós.

Breve CV de las autoras

Beatriz Margarita Celada

Doctora en Educación (Universidad de Málaga). Profesora Asociada; Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue. Directora de proyectos de investigación en Educación Inclusiva y temáticas vinculadas a la condición de Discapacidad. Forma parte de la Comisión Directiva del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET - UNCo) e integra la Sociedad Argentina de Investigación en Educación. Participa como investigadora en el Grupo PROCIE (Universidad de Málaga). Coordinadora de RUEDES Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Integra: Comité Académico Doctorado en Educación (Universidad Nacional del Comahue) y Comité Editorial Revista Confluencia.

Email: bmcelada@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-5708>

Maria de Fátima Damasceno Freitas

Magister en Enseñanza en Escenarios Digitales (MEED) - AUSA (Asociación de Universidades Sur Andina), Sede Unco. Formación académica universitaria de Licenciatura en Turismo. Profesora de portugués en la Universidad Nacional del Comahue. Participa en proyectos culturales, de extensión e investigación en dicha Universidad. Docente de portugués de primaria y secundaria. Profesora de portugués y Coordinadora De Departamento En Instituto. Tutora de los cursos en la modalidad virtual, Unco-Fadel en el marco del proyecto de extensión.

Email: profefatimabrasil@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0721-2700>

Maria Mabel Mora

Doctoranda en Educación – Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF- UNLA-UNSAM). Especialista en inclusión educativa de personas con discapacidad (U.C.C). Diplomada en discapacidad y derechos humanos (U.N.R.). Diplomada en Gestión Social y Políticas de Discapacidad. Flacso- OEA. Profesora en Ciencias de la Educación y Profesora de Nivel Inicial (Universidad Nacional del Comahue). Responsable en formación sobre educación inclusiva, discapacidad y educación en ámbitos públicos (Escuela de Formación Maestro Carlos Fuentealba – Asociación de Trabajadores De La Educación de Neuquén) y privados.

Email: mariamabel02@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-8509-5558>

Karina Arch

Doctora en Educación (Universidad Nacional del Comahue). Master en Integración de Personas con Discapacidad (Universidad de Salamanca). Especialista en Estudios Sociales de la discapacidad (Universidad Católica Argentina). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue). Profesora en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue). Maestra Provincial (Escuela Nro. 711).

Profesora Adjunta concursada - (Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia). Directora de la Escuela de Educación (Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia). Integrante de la Comisión Coordinadora en el cargo de secretaria de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES). Integrante de la Comisión de Accesibilidad (Universidad Nacional de la Patagonia Austral).

Email: karina.arch70@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9967-3135>

Luciana Nieto

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Argentina John F. Kennedy). Maestría en curso en Estudios Psicológicos de la enseñanza y del aprendizaje (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) Trayecto de Formación en Investigación de posgrado (Universidad Nacional del Comahue).

Email: luciana.ayelen.nieto@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5012-1198>