



ENTRE VIENTOS Y AULAS

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN Y PERTENENCIA EN UNA ESCUELA DE NIVEL
SECUNDARIO PATAGÓNICA

Between Winds and Classrooms

Experiences of Participation and Sense of Belonging in a Patagonian Secondary School

Karina ArchUNIVERSIDAD NACIONAL
DE LA PATAGONIA
AUSTRAL**María de Fátima.
Damasceno
Freitas**UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL COMAHUE

ARGENTINA

RESUMEN

Este trabajo presenta avances de una investigación sobre prácticas inclusivas en una escuela secundaria pública de la Patagonia argentina, en el marco del proyecto “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa”.

El propósito es identificar prácticas institucionales que favorezcan la participación y la pertenencia de los estudiantes en contextos de desigualdad social. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo basado en el análisis de escenas escolares, entrevistas con actores institucionales y observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

Los resultados muestran que la inclusión se construye a través de prácticas concretas de convivencia, diálogo y corresponsabilidad, que habilitan la participación estudiantil y fortalecen el sentido de pertenencia. Experiencias como la generación de espacios de encuentro, estrategias de acompañamiento pedagógico y redes institucionales evidencian que la inclusión no depende solo de recursos materiales, sino de transformaciones en la cultura escolar. Se concluye que las escuelas pueden constituirse en espacios de construcción democrática donde el reconocimiento de la diversidad y la participación de los estudiantes resultan claves para promover trayectorias educativas más justas e inclusivas.

Palabras clave: *Inclusión educativa - Participación - Pertenencia social - Nivel Secundario*

ABSTRACT

This paper presents advances from a research project on inclusive practices in a public secondary school in Argentine Patagonia, developed within the project “Inclusive practices in secondary schools in Patagonia with students with disabilities and/or in situations of educational disadvantage.” The study aims to identify institutional practices that promote student participation and a sense of belonging in contexts of social inequality. Methodologically, it is a qualitative study based on the analysis of school scenes, interviews with institutional actors, and observations conducted during fieldwork. The findings show that inclusion is built through concrete practices of coexistence, dialogue, and shared responsibility that enable student participation and strengthen a sense of belonging. Experiences such as the creation of shared spaces, pedagogical support strategies, and institutional networks reveal that inclusion depends not only on material resources but also on transformations in school culture. The study concludes that schools can become spaces for democratic construction where recognition of diversity and active student participation are key elements in promoting more equitable and inclusive educational trajectories.

Key words: *Inclusive education – Participation - Sense of belonging - Secondary education.*

Recibido: 13-03-26

Aceptado: 10-06-26

1. Presentación

Este artículo surge en el marco del proyecto de investigación “Prácticas inclusivas en escuelas secundarias de la Patagonia con estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa: una investigación colaborativa”, financiado por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Este artículo de investigación cualitativa se aborda desde un enfoque teórico-reflexivo, construido desde una perspectiva interpretativa que dialoga con el corpus y con los debates actuales en torno a la educación inclusiva.

En la investigación se realizaron observaciones de campo y entrevistas en escuelas del nivel secundario. Luego del análisis de escenas escolares y de las voces de los actores institucionales de una de las escuelas participantes, se desarrollan reflexiones teóricas focalizadas en dos categorías: participación y pertenencia.

A partir de observaciones de campo y entrevistas realizadas en escuelas de nivel secundario, la investigación recupera escenas escolares y voces de actores institucionales. Su análisis en una de las escuelas participantes da lugar a una serie de reflexiones teóricas focalizadas en las categorías de participación y pertenencia.

Ambas categorías, resultan fundamentales para pensar la educación inclusiva en términos de justicia escolar. Estas permiten evaluar si la escuela solo responde formalmente a los marcos normativos o si genera condiciones materiales, simbólicas y políticas que habilitan una igualdad real.

En este sentido, la utilización de la palabra “vientos” en el título, no sólo hace referencia a una característica climática de la región donde se ancla la investigación, sino que se transforma en una metáfora potente para representar los avatares que se producen en las dinámicas escolares. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el viento representa los movimientos, las tensiones, los

virajes que dan forma y transforman a las escuelas.

El viento es una fuerza que desestabiliza si las estructuras no están preparadas o no existe anticipación. Así, la arquitectura construye edificios con una estructura de cimientos que se mueven a su compás, pero que a la vez son lo suficientemente fuertes como para sostener las edificaciones. Este tipo de conocimiento situado permite que la vida cotidiana en la Patagonia sea más amena. Por ejemplo, las puertas del auto se abren de una a la vez para poder sostenerlas, y salir a la calle es más seguro cuando se utilizan zapatos sin tacos para evitar caídas cuando se presentan ráfagas.

Si se establece una analogía entre el viento y los procesos de educación inclusiva, resulta necesario conocer las herramientas y las fortalezas institucionales disponibles para afrontarlos. A la luz de las dimensiones de culturas, prácticas y políticas escolares propuestas por Booth y Ainscow (2011), bien valdría preguntarnos: ¿cuáles son las bases que conforman la estructura y sostienen a la institución?

La presencia del viento patagónico, muchas veces incomoda o inestabiliza nuestros planes, obligándonos a flexibilizar y revisar nuestra intención inicial, pero a la vez es una oportunidad para abrirnos a otras experiencias. Orientarnos en la construcción de una educación cada vez más inclusiva conlleva la responsabilidad de revisar constantemente nuestras matrices o representaciones iniciales y cuestionar lo establecido en la rutina de la vida escolar. Así como el viento mueve lo que parece fijo, la inclusión obliga a revisar estructuras, rutinas y representaciones de lo que es posible en la escuela.

Como lo plantean Booth y Ainscow (2011), la inclusión es un proceso en continuo movimiento. No es un estado fijo sino que implica desplazamientos, ajustes, aprendizajes, negociaciones. Así, el viento representa ese movimiento permanente que se da en una escuela que nunca está quieta, que se transforma a partir de quienes la habitan.

Con el viento no solo se movilizan o trasladan objetos, sino que además acercan

sonidos. En este sentido, la metáfora del viento también sugiere una escuela que se moviliza y habilita los espacios de participación, a partir de la escucha de las voces de estudiantes, docentes y familias. En una escuela inclusiva, la metáfora del viento permite pensar la participación como circulación de voces, como movimiento que trae nuevas preguntas y sentidos.

En la Patagonia, el viento es parte de la identidad. Nombrarlo –aunque a veces se lo llame “el innombrable”– es reconocer una presencia que moldea modos de estar, de caminar, de encontrarse. Desde la educación inclusiva, reconocer la cultura, las prácticas y políticas institucionales en clave territorial es construir pertenencia. No hay inclusión sin una lectura situada de las condiciones materiales, culturales y afectivas que configuran la vida escolar.

Por todo lo expuesto, la metáfora del viento utilizada en el título de este trabajo no solo hace alusión a la localización geográfica de la investigación, sino que representa las tensiones, avatares y modos de habitar de una escuela ubicada en la Patagonia Argentina.

2. Contextualización

La investigación en la que se basa este artículo tiene como propósito identificar prácticas escolares que promuevan la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa en el nivel secundario, a fin de contribuir al fortalecimiento de políticas y estrategias pedagógicas orientadas a la equidad educativa. En este marco, se analizaron las dinámicas institucionales con el fin de construir un diagnóstico que permita caracterizar a las escuelas participantes desde una perspectiva inclusiva. A partir de este diagnóstico se identificaron las estrategias implementadas y su impacto en la participación y pertenencia institucional de los estudiantes, reconociendo la diversidad de trayectorias y necesidades.

La investigación se sitúa en un contexto de creciente desigualdad social y educativa en la región patagónica, donde los procesos de exclusión se manifiestan

no solo en el acceso a los recursos materiales, sino también en las formas de reconocimiento simbólico y de pertenencia social. Las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad están atravesadas por obstáculos estructurales que exceden lo pedagógico y se vinculan con desigualdades económicas, territoriales y culturales. Estas desigualdades se expresan, por ejemplo, en la dificultad de transporte desde barrios periféricos, la carencia de materiales educativos adecuados o la falta de acompañamiento familiar en algunos contextos. Frente a este escenario, resulta fundamental indagar cómo las escuelas secundarias construyen condiciones de inclusión que permitan sostener la escolarización y promover la participación de todos los estudiantes.

Así, el estudio originalmente se propuso responder los siguientes interrogantes, entre otros:

- ¿Las prácticas institucionales promueven vínculos basados en el respeto y el reconocimiento mutuo?
- ¿Se habilitan espacios donde el respeto y la escucha activa sean parte del modo de convivir cotidiano?
- ¿La corresponsabilidad se expresa en decisiones compartidas, en la construcción de acuerdos y en la posibilidad de reconocimiento de la diversidad?

Este artículo intenta dar algunas respuestas a partir de un desarrollo teórico reflexivo. Su análisis se sustenta en algunas escenas escolares y prácticas institucionales recogidas en el intercambio con actores institucionales de una de las escuelas de nivel secundario –de carácter público– ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut).

3. Consideraciones metodológicas

Como se mencionó anteriormente, este artículo surge de una investigación cualitativa de carácter interpretativo y su objetivo es compartir reflexiones

teóricas construidas a partir de los relatos de las personas que participaron de entrevistas semiestructuradas y de escenas escolares observadas durante el trabajo de campo.

Para la selección de la institución se realizó un muestreo intencional. Particularmente, la escuela objeto de este artículo fue identificada por una de las supervisiones de escuelas de nivel secundario de la ciudad de Comodoro Rivadavia como una institución que avanza en prácticas, políticas y cultura escolar inclusivas en un territorio de vulnerabilidad social. Esta identificación la convirtió en un caso relevante para analizar las dinámicas institucionales orientadas a la participación y la pertenencia estudiantil.

Para este artículo se tomaron los datos obtenidos de entrevistas semiestructuradas realizadas a 6 actores institucionales: la directora de la institución y la vicedirectora del turno tarde; dos profesoras de orientación y tutoría (POT) y dos docentes de aula. Esos datos también se nutren de los surgidos durante cuatro jornadas de observación no participante en espacios de circulación escolar (pasillos, recreos, reuniones institucionales), cuyos registros fueron volcados en notas de campo. Estas observaciones permitieron identificar escenas significativas vinculadas a la participación y la pertenencia de los estudiantes en la vida cotidiana de la escuela.

El análisis de los datos combinó tres procedimientos: a) análisis temático de las entrevistas, con codificación abierta y axial para identificar categorías emergentes; b) análisis de escenas escolares, identificando episodios significativos vinculados con la participación y la pertenencia; c) triangulación entre entrevistas, observaciones y marco teórico, a fin de garantizar la consistencia interpretativa de los hallazgos.

Es necesario mencionar que se siguieron los criterios de rigor ético propios de la investigación educativa: consentimiento informado de los participantes, confidencialidad de los datos y devolución de resultados preliminares a la institución para su validación y discusión.

4. Convivencia escolar, participación y pertenencia social

A partir de la voz de los adultos (docentes, equipo directivo y agentes de apoyo) y de las situaciones observadas por las investigadoras en los pasillos de la escuela, se recuperan escenas concretas que permiten comprender cómo se tramita la inclusión –en términos de participación– en contextos de desigualdad estructural.

Compartimos con Siede (2007) la idea de que la convivencia en la escuela no puede reducirse a la mera ausencia de conflictos, sino que debe pensarse como una práctica cotidiana de construcción de vínculos, reconocimiento mutuo y ejercicio de derechos. En este sentido, la convivencia escolar constituye un eje transversal en los procesos de inclusión educativa.

Tal como plantea Ianni (2003), la escuela es el primer espacio público en el que niños, adolescentes y jóvenes ejercen su ciudadanía y, por tanto, debe garantizar condiciones que favorezcan el reconocimiento mutuo, el diálogo y la participación. Esta perspectiva invita a comprender que la convivencia no es una mera regulación disciplinaria, sino una práctica democrática que habilita el desarrollo de subjetividades autónomas y corresponsables.

En esta línea, investigaciones recientes han profundizado en la convivencia como un concepto dinámico y fundamental. Morcote González y Guerrero Arroyave (2020) han analizado la convivencia escolar desde una visión jurisprudencial y legal en el contexto de Colombia, lo que refuerza la idea de que se trata de un tema con implicaciones jurídicas y normativas, no solo pedagógicas. Esta perspectiva legal subraya la necesidad de un marco institucional que garantice el respeto y el reconocimiento mutuo. La participación estudiantil emerge como un componente crítico para fortalecer la convivencia. El trabajo de Gómez y Pérez (2022) demuestra que la participación de los estudiantes en la mejora de la convivencia escolar es un elemento clave que influye directamente en el ambiente educativo. Su investigación, basada en un análisis de la práctica educativa, destaca el papel activo de los estudiantes como agentes de cambio, lo que va en sintonía con la noción de la escuela como un espacio democrático donde se

habilitan las voces de todos los actores. En definitiva, las prácticas que validan la participación, promueven la corresponsabilidad y reconocen la diversidad son las que articulan de manera efectiva la convivencia, la participación y la pertenencia.

Lo que se menciona anteriormente podría vincularse con una conversación que se tuvo con la profesora de orientación y tutoría (POT) de tercer año. En ella, la docente comenta una dinámica que se implementa en la escuela para aquellos estudiantes con vulnerabilidad económica, a quienes se le entregan *vouchers* para canjear en la cantina del colegio. Sin embargo, ante situaciones donde los estudiantes o sus familias manifestaron desacuerdo con aceptar la ayuda, lo que utilizan como estrategia es el diálogo, para comentarles de qué se trata y si lo desean aceptar. En este punto la profesora agrega: "A nosotros nos parecía que era una buena idea, pero bueno, (...). Uno es respetuoso, ¿no?" (POT de 3ro, entrevista 5)

El diálogo como estrategia, aunque opera con mecanismos asistenciales, se esfuerza por respetar la dignidad y la autonomía de las familias y estudiantes. Este enfoque se alinea con la noción de la convivencia como una práctica democrática (Ianni, 2003; Siede, 2007) y con el llamado de Morcote González y Guerrero Arroyave (2020) a considerar un marco de respeto y reconocimiento mutuo, más allá de lo meramente normativo.

En sintonía, la directora narró una experiencia sobre la reorganización de un aula en desuso para convertirla en un espacio común: "(los estudiantes) Nos pidieron permiso para pintarla y usarla como sala de encuentro. Decidimos acompañarlos porque entendimos que esa iniciativa era un modo de hacerse lugar, de sentirse parte" (Directora, entrevista 3).

Por su parte, la POT relató una situación que ilustra la inclusión de estudiantes con discapacidad: "Un estudiante con diagnóstico de Asperger participa sin diferencias visibles respecto a sus compañeros, siempre que se anticipe la organización de evaluaciones y actividades. La clave está en planificar y acompañar" (POT, entrevista 1).

Estos relatos muestran cómo la institución articula la convivencia, la participación y la pertenencia en prácticas concretas. A través de ellas, valida la voz de los estudiantes, promoviendo la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad.

5. La inclusión educativa como transformación cultural

En el sentido de Fraser (2008), la convivencia no puede desligarse de la noción de participación entendida como democratización de las relaciones y representación justa en los espacios institucionales. Según la autora, la justicia social debe abordarse desde una doble perspectiva. Por un lado, se encuentra la redistribución, que busca remediar las injusticias socioeconómicas a través de una distribución más equitativa de recursos y oportunidades. Por otro, está el reconocimiento, que combate las injusticias culturales o simbólicas que menosprecian o invisibilizan a ciertos grupos. En el ámbito educativo, esto implica que la inclusión va más allá de la mera integración de estudiantes con diversas necesidades. Una verdadera inclusión educativa requiere tanto de la redistribución de recursos para garantizar el acceso a una educación de calidad, como del reconocimiento de la diversidad cultural y de identidades para combatir el "mal-reconocimiento" institucional.

En la escuela desde la cuál presentamos las experiencias, se observa que la preocupación e identificación de problemáticas es prácticamente parte de la cultura institucional. En este marco cada actor, desde su rol genera redes -dentro y fuera de la escuela- y construye intervenciones que respalden tanto las necesidades de los estudiantes y sus familias como las de los propios actores institucionales. Algunas de las situaciones mencionadas coinciden con las ya desarrolladas en el punto anterior. Sin embargo, la directora también ha dado cuenta de cómo "exprimen" al máximo los recursos disponibles, entre ellos, las ayudas que brinda el Ministerio de Educación para la alimentación u otras para recursos didácticos. Además, señaló la importancia de la colaboración de empresas privadas para que los docentes reciban capacitaciones y las entidades

disponibles para hacer red como los centros de salud cercanos u otras instituciones barriales que facilitan diferentes espacios para actividades escolares.

Tal como señalan Booth y Ainscow (2011), la inclusión es una transformación profunda en la cultura escolar, que remite a los valores, creencias y relaciones que configuran el clima institucional. Este ideal se alinea con la noción de paridad de participación de Fraser (2008), que defiende que todos los miembros de la comunidad tienen el derecho a participar como socios de pleno derecho. Por ello, la inclusión no depende únicamente de políticas o prácticas aisladas, sino de una transformación profunda en la manera en que las escuelas conciben la diversidad, el aprendizaje y la pertenencia, garantizando la justicia en todas sus dimensiones: redistributiva, de reconocimiento y de representación.

Para desarrollar este concepto, es útil incorporar reflexiones recientes permiten contextualizar ampliar la noción de inclusión. En este sentido, Narváez (2024) invita a una reflexión sobre las diferencias y puntos de encuentro entre la inclusión, la inclusión educativa y la educación inclusiva. De manera similar, Gárate Vergara (2020) examina la educación inclusiva como un discurso, cuestionando quién lo promueve y para quién está destinado. Estas perspectivas críticas ayudan a evitar una visión simplista de la inclusión y a entenderla como un proceso complejo y en constante debate.

A su vez, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* de la UNESCO (2020) es una referencia fundamental que proporciona una visión global de las políticas y desafíos de la inclusión en la educación. Analizar este informe permite situar las prácticas locales en un contexto más amplio y comprender la inclusión como un objetivo de desarrollo sostenible.

6. La pertenencia como experiencia de reconocimiento

Esta mirada se entrelaza con los aportes de Anthias (2005), quien subraya que la pertenencia no es un estado fijo, sino una experiencia vivida que se construye en contextos atravesados por fronteras simbólicas y materiales. Así, una cultura

escolar inclusiva debe ser capaz de interpelar críticamente sus propias normas y discursos para habilitar formas de participación que reconozcan identidades múltiples y trayectorias diversas.

La investigación de Castañeda Burciaga et al. (2025) ofrece un valioso complemento a esta idea. Su trabajo, que define el sentido de pertenencia escolar como una estrategia de fortalecimiento institucional y académico, subraya la importancia de las acciones concretas de la escuela para generar este sentimiento en los estudiantes. Esto se alinea con la experiencia relatada sobre un estudiante con discapacidad que se siente reconocido y valorado en su rol de ayudante, lo que demuestra que la pertenencia está directamente ligada al reconocimiento de la propia capacidad de aportar y de ser parte activa de la vida institucional.

Un caso observado durante el trabajo de campo ejemplifica esta cuestión: un estudiante con discapacidad se acercó espontáneamente a preguntarnos qué necesitábamos y nos invitó a acompañarlo a una oficina donde colabora como ayudante. Este gesto, pequeño en apariencia, refleja un modo de participación que excede la mera integración física y se vincula con el reconocimiento de la propia capacidad de aportar y de ser parte activa de la vida institucional.

Promover contextos educativos inclusivos nos acerca a la idea de Humberto Maturana (1999) sobre la convivencia como espacio de transformación humana, donde el amar y el respetar configuran el modo de convivir. La dignidad –en tanto experiencia vivida que se habilita institucionalmente– y la corresponsabilidad –como ética relacional– adquieren aquí una relevancia central, ya que la inclusión no puede ser tarea de un solo actor, sino una práctica colectiva donde cada integrante de la comunidad escolar se hace responsable de las condiciones que permiten o impiden el respeto, la participación y el reconocimiento.

7. Resultados y Discusión

Los avances de esta investigación sugieren que la inclusión en contextos de desigualdad se negocia a través de prácticas institucionales concretas, donde la

convivencia, la participación y la pertenencia no son dimensiones accesorias, sino el núcleo mismo de los procesos de inclusión. Lejos de concebirse como objetivos secundarios, constituyen ejes centrales de la función social de la escuela: formar ciudadanos capaces de reconocerse mutuamente, de construir vínculos democráticos y de sostener experiencias de pertenencia en un mundo atravesado por desigualdades.

Las escenas y relatos clave, como el uso de *vouchers* o la habilitación de un aula para estudiantes, ilustran cómo la escuela gestiona los desafíos que surgen de la desigualdad. A su vez, estas experiencias dan cuenta de cómo la puesta en práctica de la inclusión es un trabajo de corresponsabilidad que se construye colectivamente en el ámbito institucional. Para ello la escuela genera y sostiene espacios que habilitan a cada persona de la comunidad educativa a identificar necesidades, problematizar situaciones y diseñar acciones orientadas a favorecer la participación de los estudiantes en pos de su desenvolvimiento autónomo.

Como se explicitó durante el artículo, la participación estudiantil emerge como un pilar fundamental en la articulación de la convivencia y la pertenencia. El relato de la directora sobre la reorganización del aula en desuso ejemplifica esto: la institución no solo permitió la iniciativa, sino que la acompañó activamente, validando la voz de los estudiantes. Esto está en sintonía con el trabajo de Gómez y Pérez (2022), quienes sostienen que la participación estudiantil es un elemento clave para mejorar la convivencia escolar. Al habilitar a los estudiantes a transformar su entorno, la escuela promueve la corresponsabilidad y los convierte en agentes de cambio. Este proceso, además, genera un fuerte sentido de pertenencia (Anthias, 2005), ya que los estudiantes se sienten dueños y parte activa de la vida institucional.

El caso del estudiante con Asperger, que participa activamente con sus compañeros, demuestra que una cultura inclusiva requiere anticipación y planificación, como señala la POT, para poder reconocer y valorar las trayectorias de cada estudiante. Esto se vincula directamente con los aportes de Castañeda Burciaga et al. (2025), quienes subrayan la importancia de las acciones

institucionales concretas para fortalecer la pertenencia escolar. Este gesto del estudiante, al sentirse reconocido en su capacidad de aportar, refleja la inclusión como una ética relacional (Maturana, 1999) donde la corresponsabilidad y el respeto a la dignidad son fundamentales.

Los hallazgos de este estudio tienen implicancias pedagógicas para el nivel secundario ya que sugieren que las prácticas inclusivas en este nivel educativo requieren revisar las formas de cómo nos relacionamos con los estudiantes que lo habitan. El fortalecimiento de los dispositivos de acompañamiento tutorial y la habilitación de espacios genuinos de decisión estudiantil se configuran como estrategias clave para promover aprendizajes no solo académicos sino sociales. Esto implica trascender la lógica disciplinar rígida –históricamente característica del nivel secundario– hacia enfoques pedagógicos más abiertos y flexibles que reconozcan la diversidad de trayectorias, ritmos de aprendizaje y promuevan diferentes modos de participación.

La escuela secundaria, tradicionalmente organizada en torno a la enseñanza disciplinar en tiempos y espacios rígidos, enfrenta el desafío de revisar algunas formas de organización. En este sentido, puede beneficiarse de la incorporación de estrategias para el aprendizaje colaborativo y la construcción de acuerdos institucionales que prioricen el acompañamiento situado, cercano y real.

Desde esta perspectiva, entendemos que la escuela, como espacio público, debe habilitar condiciones para que todos los sujetos –especialmente aquellos históricamente excluidos– puedan ejercer su derecho a ser escuchados, reconocidos y representados. Esto implica revisar críticamente las políticas, culturas y prácticas institucionales, los dispositivos de autoridad y los modos de organización institucional que, muchas veces, reproducen lógicas de exclusión bajo apariencias de neutralidad.

En definitiva, las escenas observadas muestran que las escuelas, incluso en contextos de vulnerabilidad, pueden ser espacios privilegiados para ensayar formas de vida democrática, donde la inclusión no es un objetivo periférico, sino

el núcleo mismo de su función social.

2. Referencias bibliográficas

- Anthias, F. (2005). Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional. En P. Rodríguez Martínez (ed.), *Feminismos periféricos. Discutiendo las categorías sexo, clase y raza (etnicidades) con Floya Anthias*. Alhulia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Castañeda Burciaga, S., Ramírez Salazar, M. A., & Guirette Barbosa, O. A. (2025). El sentido de pertenencia escolar: una estrategia de fortalecimiento institucional y académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2307
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Gárate Vergara, F. J. (2020). Educación inclusiva: un discurso de quién (es) y para quién. (es). *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(4). DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.71
- Gómez, S., & Pérez, A. (2022). La participación estudiantil en la mejora de la convivencia escolar: Un análisis desde la práctica educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23(3), 122-138. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16137
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 2.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.
- Morcote González, O. S., & Guerrero Arroyave, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia*, 25(38), 95-112.
- Narváez, R. (2024). Reflexiones acerca de la inclusión, la inclusión educativa y la educación inclusiva. *Diálogos Pedagógicos*, 22(44), 61-71. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5687/7649>
- Siede, I. (2007). La educación. *Revista Novedades Educativas*, 200.

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Las autoras

Karina Arch

Mi trayectoria en el campo de la discapacidad se nutre de una historia personal profundamente entrelazada con mis vivencias familiares, escolares y profesionales. Mi formación académica acompañó este camino: Maestra provincial, Licenciada en Psicopedagogía, Especialista en Estudios Sociales de la Discapacidad, Magíster en Integración de Personas con Discapacidad y Doctora en Educación. Desde hace más de 25 años me desempeño como docente e investigadora en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, orientando mi trabajo a comprender y favorecer horizontes de futuro posibles, dignos y elegibles para personas con discapacidad y sus familias, con el objetivo de promover prácticas educativas que sostengan la participación, la autonomía y la vida plena de cada sujeto.

Correo electrónico: karina.arch70@gmail.com

María de Fatíma Damasceno

Soy docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, donde desarrollo mi trabajo principalmente en el campo de la enseñanza del portugués como lengua extranjera. Mi formación incluye la Licenciatura en Turismo, con especialización en Marketing, y la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Desde hace más de 20 años me desempeño como docente de portugués en distintos niveles educativos y en propuestas de formación universitaria y de extensión. Mi trayectoria articula la enseñanza de lenguas, el diseño de materiales didácticos digitales y la incorporación de tecnologías en las prácticas educativas. Actualmente, mi trabajo académico se vincula especialmente con el portugués con propósitos específicos, la educación digital y la innovación pedagógica. Participo además en proyectos de investigación y extensión de la UNCo, vinculados con la inclusión educativa, las tecnologías y la enseñanza.

Correo electrónico: profefatimabrasil@gmail.com