
Dossier

Jóvenes con discapacidad, experiencias escolares y pandemia. Un análisis socioantropológico desde la vida cotidiana escolar^[1]

Young people with disabilities, school experiences and pandemic. A socio-anthropological analysis from everyday school life



 **Florencia Debonis**
(Ceacu-FHyA-UNR) /Conicet, Argentina
flodebonis@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 13, núm. 22, 2024
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN-E: 2250-6942
Periodicidad: Semestral
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 14 Mayo 2024
Aprobación: 16 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227783>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765049015/>

Resumen: Este artículo se deriva de una investigación doctoral en curso que se propone analizar las experiencias escolares de jóvenes con discapacidad que asisten a una escuela especial de formación integral, desde un enfoque socioantropológico relacional. A partir de la irrupción de la pandemia, los procesos escolares hallaron novedosos modos de desplegarse, como ocurrió con la “educación remota” durante 2020. Se entiende que la pandemia operó como un aspecto intensificador y acelerador de procesos de desigualdad social preexistentes; asimismo, imprimió singularidades en diversos procesos sociales. A partir de exponer ciertas dimensiones de la vida cotidiana escolar, este escrito se centra en describir las condiciones en torno al uso de las TIC y de conectividad en las que se encontraban docentes y estudiantes en este tiempo. A la par, se exponen aspectos de la reconfiguración del trabajo docente. Esto es comprendido en el cruce de las definiciones tomadas desde la escuela en torno a concretizar la “educación remota”. La información empírica se conforma de la revisión de normativas y decretos oficiales, informes estadísticos y del trabajo de campo realizado en la escuela bajo estudio.

Palabras clave: jóvenes con discapacidad, experiencias escolares, pandemia.

Abstract: This article is derived from progress of ongoing doctoral research in which we propose to analyse school experiences of young people with disabilities attending a

special comprehensive training school, from a relational socio-anthropological approach. Since the outbreak of the pandemic, school processes found new ways to unfold, as occurred with “remote education” during 2020. It is understood that the pandemic operated as an intensifying and accelerating aspect of pre-existing processes of social inequality, likewise, it printed singularities in various social processes. From exposing certain dimensions of everyday school life, this writing focuses on describing the conditions around the use of ICT’s and connectivity, where teachers and students were at this time. At the same time, aspects of the reconfiguration of teaching work are presented. This is understood in the intersection of the definitions taken from the school around realizing “remote education”. The empirical information is made up of the review of regulations and official decrees, statistical reports and field work carried out in the special comprehensive training school.

Keywords: young people with disabilities, school experience, pandemic.

Introducción

La irrupción de la pandemia de covid-19 trajo consigo innumerables interrogantes en las investigaciones realizadas desde las ciencias sociales, tanto en aquellas que estaban en curso como en las iniciadas en este escenario. En muchas indagaciones, el interés incluyó desde documentar las vivencias de esta situación excepcional en la vida cotidiana de los distintos conjuntos sociales hasta estudiar los heterogéneos procesos sociales en la continuidad y/o en la discontinuidad de este escenario. Muchas de las preguntas giraron en torno al alcance y las huellas de estos acontecimientos en las distintas dimensiones de los procesos vitales de los sujetos.

En nuestro caso, este contexto coincidió con el inicio de una investigación doctoral que tiene como objetivo analizar las experiencias escolares de jóvenes con discapacidad que asisten a una escuela especial de formación integral en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe)^[3]. Como señala Rockwell (2009), el contexto social e institucional de los estudios “siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas” (Rockwell, 2009, p. 42). De esa manera, la pandemia se erigió como parte del entramado de la problemática a estudiar. De allí que nos preguntamos: ¿De qué modos se conformaron las experiencias escolares de jóvenes con discapacidad en la educación especial durante la pandemia?, ¿cómo atravesaron los procesos de enseñar y aprender estudiantes y docentes? y ¿qué sentidos construyeron en torno a estas vivencias?

La investigación se realiza desde un enfoque socioantropológico que recupera la tradición etnográfica de la perspectiva crítica de la antropología latinoamericana (Achilli, 2005) y que parte de comprender la realidad como una “totalidad concreta” (Kosik, 1967). El enfoque procura un abordaje relacional y dialéctico, que incorpora los distintos niveles de análisis de la problemática, de sus interdependencias y de las relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005). Siguiendo esta línea, cobra importancia la cotidianeidad social de los sujetos, es decir, la vida cotidiana comprendida como inscrita y articulada en procesos históricos, posibilitadora a la vez de la reproducción social (Heller, 1987).

El comienzo del proceso de investigación se produjo en el marco de las medidas de aislamiento por la pandemia, lo que imposibilitó realizar el trabajo de campo en co-presencia con los sujetos, ya que las escuelas estaban cerradas. Se recurrió, entonces, a mantener conversaciones mediadas por plataformas virtuales con algunas personas de la escuela. Luego, durante 2021, se accedió, a través de acuerdos con el equipo directivo de la institución, a realizar trabajo de

campo etnográfico de manera presencial. A partir de ese momento y hasta la actualidad (2024), se llevan adelante diferentes estrategias de construcción de la información, tales como observaciones de recreos, clases, el ingreso y la salida de la escuela, entrevistas y talleres con los y las estudiantes. También se realizaron entrevistas con el equipo directivo y docentes, es decir, otros sujetos significativos de la problemática.

La escuela bajo estudio forma parte de la modalidad de educación especial pos-primaria y dispone que los y las estudiantes cursen áreas curriculares (Lengua, Matemática y Ciencias) y talleres de formación en oficios (huerta, procesamiento de frutas y verduras, artesanías y panadería) en esta experiencia formativa^[4]. Las docentes que dictan las áreas curriculares son docentes de educación especial, mientras que quienes imparten las clases en los talleres son docentes de tecnología^[5]. La escuela cuenta, además, con un equipo directivo y un equipo psicopedagógico formado por distintos profesionales^[6].

Los y las estudiantes son jóvenes con discapacidad entre 14 y 21 años, que viven en distintos barrios de la ciudad y/o en algunas comunas aledañas^[7]. Muchos/as de ellos/as trabajan en comercios barriales o emprendimientos familiares, también realizan tareas de cuidado en sus grupos familiares y algunos/as son padres y madres.

Este artículo presenta avances en torno a los modos en que la “educación remota” fue desplegada durante la irrupción de la pandemia en 2020 en este establecimiento de educación especial. Se busca exponer ciertas dimensiones de la vida cotidiana escolar, a partir de las definiciones particulares tomadas desde la escuela en este contexto. Estas decisiones se articulan a heterogéneas y solapadas condiciones vitales con las que, tanto las docentes como los y las estudiantes, atravesaron la emergencia de este inusual escenario. Se considera que la pandemia operó como un elemento intensificador y acelerador de procesos de desigualdad social preexistentes, se describe el acceso y uso desigual de las TIC y de la conectividad, a la par de algunos aspectos de la configuración del trabajo docente, ejes que permearon de una manera singular la experiencia escolar de los y las jóvenes con discapacidad.

Sin la intención de abarcar la totalidad de las investigaciones que han surgido a raíz del avance de la pandemia, se presenta un conjunto de estudios destinado a analizar los procesos escolares de jóvenes con discapacidad en este contexto. En esta línea se destacan análisis que argumentan sobre los efectos negativos de la “brecha digital” para los/as alumnos/as con discapacidad en Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina), particularmente en referencia a la participación en las clases durante el aislamiento, con aportes sobre la formación docente y los esfuerzos en el sostenimiento de las clases en este marco

(Anderete Schwal, 2022). Estudios que sostienen que, en nuestro país, muchas de las dificultades en los procesos de aprendizaje en la pandemia demuestran la falta de acceso a los recursos de la virtualidad, pero a la vez que dichos accesos necesitan ser modificados a través de singulares ajustes según los requerimientos de cada estudiante en términos de accesibilidad (Pérez, y Schewe, 2020). Perspectivas que ponen el énfasis en considerar que la accesibilidad implica no sólo el acceso, sino que los sujetos puedan hacerlo en condiciones de autonomía (Fullana et al., 2020) y otras pesquisas situadas en Santiago de Cuba (Cuba) que refieren a estas dificultades en clave de aprendizajes virtuales desde nociones inclusivas e integradoras (Peña-Estrada et al., 2020). Investigaciones que aportan sobre el trabajo docente de maestras de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias en la provincia de Buenos Aires, exponiendo la sobrecarga del rol docente y su relevancia en los procesos de inclusión durante la pandemia (Schwamberger, 2021), con foco en las vivencias escolares de los y las estudiantes, resaltando las dificultades en la comunicación en los procesos de enseñar y aprender por el uso del barbijo, y evidenciando el apoyo de docentes y familias para sostener estos procesos (Schwamberger, 2022). Indagaciones sobre las familias de estudiantes con discapacidad en España que argumentan sobre el conjunto de responsabilidades educativas que debieron asumir durante la educación virtual y visibilizan la profundización de ciertas lógicas de “normalidad” que adquirió la escuela a través del currículo único y la atención estandarizada en pandemia (Calderón-Almendros, Moreno-Parra y Del Valle Mojtar-Mendieta, 2023).

En diálogo con estos trabajos, se propone un recorrido a través de un primer apartado en donde presentamos las orientaciones teórico-metodológicas principales de este escrito; un segundo apartado en donde se describen las materialidades, el uso de dispositivos, el acceso a las TIC y de conectividad de docentes y estudiantes en la “educación remota”; y un tercer apartado en donde se abordan algunos aspectos de la reconfiguración del trabajo docente durante 2020^[8].

Educación remota, experiencia escolar, vida cotidiana en la escuela y pandemia

Se considera relevante incorporar la conceptualización que realiza Agnes Heller de la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1987, p.19). Este conjunto de actividades puede ser comprendidas como cotidianas sólo con referencia a los sujetos particulares, de

modo que se circunscriben a “pequeños mundos” que se definen de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

La vida cotidiana escolar contiene actividades heterogéneas, en tanto hay una gran diversidad de sujetos y de escuelas, pero además porque en cada conjunto de actividades confluyen elementos con sentidos diferenciales (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Es decir, en los registros de las actividades cotidianas escolares emergen ciertas incongruencias; prácticas y saberes que resultan contrapuestos; acciones, sentidos y determinaciones con inconsecuencias aparentes. Ahora bien, el desafío se presenta en cómo dar cuenta de la heterogeneidad de la vida cotidiana escolar, incorporarla al análisis sin que eso implique “perderse” en ella. El reconocimiento del carácter de construcción histórica resulta uno de los modos propuestos para sortear esta dificultad: “analizar desde el conocimiento de su origen y ordenamiento histórico, el sentido de las actividades que se reproducen en la actualidad” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 11).

Siguiendo a E. P. Thompson (2021), se entiende que la experiencia está configurada por las huellas que dejan las condiciones concretas de existencia en la conciencia social, “dentro de determinados límites” epocales. De este modo, las experiencias escolares involucran un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que llevan a cabo los sujetos en el ámbito escolar, que “implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados por los sujetos en determinadas condiciones contextuales e históricas” (Villarreal, Greca y Achilli, 2018, p. 3).

Con respecto a las iniciativas y modalidades que dieron forma a la escuela en pandemia, se encuentran las diversas maneras en que se ha categorizado a la escolaridad “no-presencial”. Se habla, entonces, de educación a distancia, educación digital, educación en línea, entre otras, cada una de estas definiciones conlleva un modo de comprender los procesos educativos. Sin embargo, siguiendo a Montesinos et al. (2021), se prefiere retomar para el análisis la categoría de educación remota, ya que se vincula, “al menos, a algunos de los modos en que se despliega la continuidad pedagógica: en principio, apartando a docentes, personal directivo, estudiantes y familias de la co-presencia propia de la vida cotidiana escolar” (Montesinos et al., 2021, p. 21).

En lo que se refiere a la noción de discapacidad, es orientador el núcleo de estudios ligado al modelo social de la discapacidad, que se origina en el mundo anglosajón en los años 60 y 70. Siguiendo a Ferrante (2020), estos planteos ponen el énfasis en comprender a la discapacidad como una cuestión social, relacional, en contraposición con el modelo médico que la define como un hecho individual, biológico y como una tragedia personal. El modelo social sostiene que es la sociedad quien produce la discapacidad al generar exclusión y

desigualdad hacia determinados conjuntos sociales, portadores de “deficiencias”. En esta línea se destacan los postulados de Mike Oliver, referente de los Disability Studies, quien considera que la base de la opresión de las personas con discapacidad (PCD, en adelante) se encuentra en las condiciones materiales, ideológicas y culturales de la sociedad (Oliver, 1998). La preocupación del autor, entonces, radica en aportar una perspectiva que permita “comprender cómo se interconecta la individualización de la discapacidad en los niveles de la sociedad, la política, la práctica y la experiencia personal. Estas interconexiones son fundamentales para intentar reformular la discapacidad como tema para la sociedad” (Oliver, 1998, p. 47)^[9].

La pandemia: algunos puntos de partida

El 19 de marzo de 2020, el gobierno nacional, a través del Decreto N° 297/2020, determinaría el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO), delimitando la circulación de personas con el fin de evitar la propagación del virus covid-19^[10]. Las clases presenciales se encontraban interrumpidas desde el 16 de marzo en todo el territorio nacional, en todos los niveles (inicial, primario, secundario, terciario) y en todas las modalidades educativas. Dicha suspensión se estableció a partir de una resolución del Ministerio de Educación Nacional (Res. N° 108/2020), en coordinación con el Consejo Federal de Educación (CFE), y delimitó la suspensión del dictado presencial de clases por 14 días. A la par, dicha resolución indicó que, durante este plazo de suspensión de asistencia de estudiantes, el personal docente, no docente y directivo asistirá al lugar de trabajo normalmente para realizar tareas administrativas y coordinar las actividades pedagógicas que se planifiquen para este “período de excepcionalidad”.

El anuncio preveía la duración de 14 días de ASPO, situación que generó medidas paliativas y pensadas a corto plazo en distintos planos, tanto en las estrategias de organización familiar como en las actividades económicas, por ejemplo. Se presentó “una idea sobre lo efímero y provisional de la nueva situación. Se consideraba que rápidamente volveríamos a ‘la normalidad’” (Nemcovsky, Greca y Espoturno, 2022, p. 11). La actividad escolar también se encontró permeada por esta mirada a corto plazo de las medidas del ASPO y la organización de la educación remota, durante este primer momento se conformaron ciertas definiciones particulares tomadas desde cada establecimiento escolar. Pasados estos primeros días y con la extensión de las medidas, el escenario comenzó a delinearse sobre una excepcionalidad que posiblemente se prolongara en el tiempo. En referencia a lo que fueron estos primeros momentos, una integrante del equipo directivo de la escuela comentaba lo siguiente:

en una primera instancia, a principios de año quisimos como seguir con la presencialidad, esto fue como automático, mandar actividades, que todos tengan un montón de actividades, un poco lo que pasó a todas las escuelas [...] Obviamente que los chicos se vieron avasallados por todas estas actividades, avasallados por la situación, por las actividades y por esto que no entendíamos qué pasaba. Hasta que, bueno, lo fuimos hablando, veíamos que no teníamos muchos resultados de los chicos, entonces hicimos un respiro ahí, un paréntesis, y nos planteamos algunas cuestiones. (Entrevista con el equipo directivo, 2/9/2020)

Las medidas del ASPO en Argentina fueron renovadas, actualizadas y modificadas hasta agosto de 2020. Las mismas fueron acompañadas de una “intervención importante con políticas que buscaban atenuar el fuerte impacto económico de las medidas de aislamiento en la situación de los sectores sociales más vulnerables” (Feierstein, 2021, p. 53). Una de ellas fue la implementación del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), destinado a paliar la paralización de la economía informal y de numerosos rubros, y fue otorgado a casi diez millones de personas^[11]. En referencia a esta política, desde la escuela explican que realizaron colaboraciones a distintas familias para que puedan acceder a este beneficio. Ante manifestaciones de desconocimiento por parte de los/as adultos/as de estos grupos familiares, asistieron y asesoraron en el uso de las aplicaciones móviles y/o páginas web requeridas para realizar el trámite.

Materialidades, conectividad y uso de dispositivos. Docentes y estudiantes en la encrucijada

Los procesos escolares de niños/as y jóvenes con discapacidad han cobrado cierta relevancia dentro de los análisis de las ciencias sociales en las últimas décadas, entendemos que este proceso encuentra conexión con procesos sociales más generales, como pueden ser las reivindicaciones del colectivo de PCD, las implicancias generadas a partir de las modificaciones impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (LEN, 2006) o la adhesión de nuestro país a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU ([CDPCD], 2006), sancionada con fuerza de ley en nuestro país en 2008.

En cuanto a las normativas, la LEN define que la educación especial se encuentra destinada a asegurar el “derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”. Esta modalidad se ocupará de aquellas problemáticas educativas que no puedan ser abordadas desde la educación común. Se propone, además, posibilitar

una trayectoria educativa integral de los y las estudiantes con discapacidad, como así también asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar, entre otras cuestiones.

La CDPCD marca las orientaciones que deben imprimir los países a sus políticas con el fin de garantizar condiciones de igualdad de todos los derechos humanos al colectivo de PCD. En lo que refiere a la accesibilidad, el artículo 9 postula:

g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet; h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.

Ahora bien, se comprende que estos marcos normativos actúan como horizonte para la construcción de una sociedad libre de exclusiones, y que, aún quedan pendientes de identificar las heterogéneas y múltiples dificultades -provocadas por procesos de desigualdad social-, que atraviesan los procesos vitales de las PCD. Conviene destacar que, el proceso de concretización de las políticas, para este caso, las que se vinculan a los procesos escolares, se entienden en el desenvolvimiento del “interjuego complejo de múltiples relaciones dialécticas” (Nemcovsky, 2015, p. 26). Allí, los sujetos se apropian, resisten, reconstruyen estas propuestas, en las interrelaciones cotidianas, imprimiendo transformaciones respecto a las formulaciones oficiales. Es decir, cobran importancia los sujetos que intervienen en dichos procesos.

Como ya se adelantó, se entiende que la pandemia operó con cierto efecto de catalizador sobre determinados procesos de desigualdad social que se venían desplegando en distintos conjuntos sociales. Particularmente, los procesos escolares de niños, niñas y adolescentes con discapacidad se encontraron fuertemente afectados por el cierre de las escuelas y la falta de condiciones para la implementación de la educación remota. A ello se superpondría un “efecto acumulativo” de desventajas estructurales asociadas a la pobreza, la exclusión escolar y social que atravesaba este conjunto social previamente a la pandemia. Entre aquellas dificultades que se presentaron para la escolarización remota encontramos: barreras surgidas por la falta de acceso a Internet y a equipos en los hogares, vinculada a la pobreza que predomina en los hogares de personas con discapacidad; la falta de planteos inclusivos en las propuestas escolares a distancia y la escasez de materiales educativos accesibles; la sobrecarga a las familias ante la resolución de tareas educativas; las dificultades burocráticas ligadas

con el aislamiento y la tramitación de pensiones o transferencias mediante el certificado de discapacidad (Meresman y Ullmann, 2020)^[12].

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se realizó la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Res. del CFE N° 363/20) que informa sobre las estrategias utilizadas en la continuidad pedagógica. Advierte sobre: la situación de pobreza que ya afectaba al 50% de los niños, niñas y adolescentes en edad de obligatoriedad escolar; las desigualdades en el acceso a la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales; las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, así como las desiguales condiciones de trabajo de escuelas y docentes. A partir de esto, afirma que la producción de recursos educativos en soportes no digitales se produjo en nuestro país en una escala mucho mayor que en otros países. Nos interesa resaltar que destaca las variadas vías por las que docentes y escuelas se comunican con estudiantes y familias: teléfono, WhatsApp, redes sociales, espacios de distribución de alimentos (escuelas, comedores), intermediación de agentes de la comunidad, entre otros.

Resulta válido preguntarse cómo se configuraba, de manera previa a la pandemia, la asistencia escolar de jóvenes con discapacidad en otras escalas. Según la información recabada por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, para el 2019 se registra que en todo el país 25.782 jóvenes asistían a escuelas especiales de educación integral y que 2.799 corresponden a la provincia de Santa Fe. De estos/as estudiantes en la escala nacional, el 51% concurre a establecimientos estatales, mientras que, en cuanto a la situación provincial, varía considerablemente, ya que el 80% lo hace en ámbitos de este tipo de gestión^[13].

La matrícula escolar de la institución donde realizamos la investigación se conforma, todos los años en el turno mañana, por 35 y 40 estudiantes, aproximadamente^[14]. Antes de llegar a la escuela especial de formación integral, los/as estudiantes asistieron a otras escuelas, estos recorridos se podrían sistematizar de la siguiente manera: a) escuelas del nivel primario; b) escuelas de nivel primario con “proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI)”;

c) escuelas de la modalidad especial; d) escuelas de nivel secundario; y e) escuelas de nivel secundario con PPI^[15]. La construcción de estos itinerarios cuenta con la intervención de heterogéneos sujetos: los propios estudiantes, las familias, los profesionales de la salud que acompañan en los tratamientos, los equipos psicopedagógicos de las escuelas, docentes, directivos, entre otros. Entre estos/as, los/as jóvenes se

pueden diferenciar heterogéneas situaciones respecto al certificado único de discapacidad (CUD)^[16]. Se ha documentado que no todos/as los/as estudiantes poseen CUD. Según explican desde la escuela,

vienen chicos con diferentes posibilidades de aprendizajes, la mayoría con algún retraso intelectual leve, con alguna discapacidad motriz [...] Acá hay una combinación que se da entre discapacidad, pobreza y estas cuestiones sociales. (Entrevista con el equipo psicopedagógico, 20/8/19)

Esta breve descripción de la conformación de la matrícula de la escuela y de los itinerarios escolares previos de estos/as estudiantes concede mayor precisión y hace a la comprensión de la configuración de la vida cotidiana escolar al momento de la irrupción de la pandemia en 2020. Ahora bien, ¿cómo describen desde la escuela la situación en que se encontraban de los/as estudiantes en este tiempo?

En los intercambios con el personal de la escuela emergen definiciones acerca de las condiciones en las que se encontraban los y las jóvenes y lo que supuso desplegar procesos de enseñar y aprender en ese marco. Integrantes del equipo directivo y del equipo psicopedagógico de la escuela manifiestan los “muuy pocos recursos” (Entrevista con el equipo directivo, 2/9/2020) con los que cuenta la población, la necesidad de acompañar “socialmente” más allá de lo pedagógico, los problemas que trae la virtualidad ligada a las condiciones materiales en las que los y las estudiantes desenvuelven los procesos vitales. Así lo expresaban:

Nuestra situación escolar, justamente, es demasiado compleja por la realidad de nuestros alumnos, donde de alguna manera tenemos que hacer el acompañamiento uno a uno y que trasciende lo pedagógico porque, bueno, hay que hacer un acompañamiento social también [...] después hay situaciones como el chico este que vive en la Villa M., por ejemplo, no le ves ni la cara. Si hablás a la tardecita, olvidate, porque no tienen ni luz. No sabés ni con quién estás hablando. (Entrevista con el equipo psicopedagógico, 9/6/2020)

El acceso desigual a los recursos de las TIC y de la conectividad se entramó, en muchos de los y las estudiantes de esta escuela, con procesos de desigualdad social que se venían desarrollando antes de la pandemia. Se destaca que la llamada “brecha digital” no se acota al manejo y uso de la conectividad y los dispositivos. Para que textos, videos y actividades disponibles formen parte de contenidos educativos, es necesario la vinculación con distintas “habilidades digitales de los docentes” de potenciar estos usos y construir un vínculo conveniente con los y las estudiantes en los procesos de enseñar y aprender (Cardini, D’Alessandre y Torre, 2020). Se superpone, además y en esta ocasión, la carencia de dispositivos y aplicaciones “construidas socialmente bajo los principios de

accesibilidad y diseño universal, como así también la escasez de formación y preparación del entorno” (Soto, 2020, p. 124). Con este solapamiento de condiciones desfavorables, se llevaron adelante los procesos de enseñar y aprender durante 2020, hallamos en este punto ciertos enlaces a lo que Meresman y Ullmann (2020) definen como el “efecto acumulativo” sobre el colectivo de personas con discapacidad. Desde el equipo psicopedagógico de escuela definen que las implicancias de “lo virtual” con estos y estas estudiantes resulta “muy complejo”, sobre todo lo vinculado al acceso, ya que las familias “de una u otra manera están complicadas con cosas que se suman a sus realidades”.

La organización de la escolaridad remota en esta escuela ocurrió principalmente a través del uso del WhatsApp. Los grupos se conformaron por áreas curriculares y por talleres, y se integraron por estudiantes, una docente y algunas personas del equipo psicopedagógico. A diferencia de otros modos implementados en este contexto, como las clases sincrónicas en reuniones por vía Google Meet o Zoom, en esta escuela las clases fueron asincrónicas. Se enviaron actividades para ser resueltas por los y las jóvenes, quienes luego de realizarlas las compartían con la docente. A la par, estas actividades podían seguir otros recorridos complementarios, como ser enviados por correo electrónico a las familias o convertirse en material impreso.

Normalmente es a través de WhatsApp que las docentes mandan las actividades. Eso se hace a todos, después hay otros que se les manda a través del correo, porque los papás lo quieren imprimir. También hay chicos que son de otros pueblos y a otros que una vez por semana va el directivo, o un docente, o alguien del personal, imprime el material y después se lo distribuimos. Esa es un poco la modalidad. (Entrevista con el equipo psicopedagógico, 9/6/2020)

Luego de las primeras semanas, se definió desde la institución que se enviarían las actividades alternadamente en el término de una semana entre las áreas curriculares y los talleres^[17]. Esta definición devino de una revisión ante el envío de una importante cantidad de actividades que, según una integrante del equipo directivo, “avasalló” a los y las estudiantes. Dussel (2020) sostiene que esta distribución de tareas que realizan los y las docentes en un volumen significativo durante ese tiempo se liga a “una demanda de llenar el tiempo, de hacerse presentes en el marco de una situación inédita y dramática, y de no perder el año ni la continuidad de los programas” (Dussel, 2020, p. 9). Siguiendo los plantos de la autora, esta situación trajo agotamiento y, a la vez, preguntas sobre la clase, las tareas, el trabajo escolar.

El acceso a los dispositivos fue un inconveniente a sortear, ya que no todos/as los y las estudiantes disponían de un teléfono propio para realizar las actividades. Además, se presentaron dificultades en torno a la conexión a Internet, ya que muchas familias no poseen un servicio para dicha conexión, sino que utilizaron el servicio de las compañías de telefonía celular a través de los datos de Internet.

Hay muchos que tienen celulares de sus padres y que coordinamos y, bueno, muy pocos, casi ninguno, te diría, tiene computadora [...] por eso hicimos lo del WhatsApp, la mayoría se maneja con celulares, algunos con sus celulares, pero tenemos ahí una población que no tiene Internet. Entonces, nos cuesta mucho bajar de videos, tener reuniones, algún tipo de reunión, porque usan sus datos. (Entrevista con el equipo directivo, 2/9/2020)

Como lo han documentado otros trabajos, las familias contaban con un solo teléfono celular, lo que atravesaba la organización de participación en las clases. A la vez, señalan desde el equipo psicopedagógico que surgieron complicaciones entre algunos/as estudiantes para relacionarse por ese medio, “mostrarse” a través de los dispositivos.

Son chicos con dificultades en la conectividad, no es que todos disponen de un celular. Por ahí, hay uno en la casa, el papá o la mamá se van a trabajar y se lo llevan. O por ahí tienen algunas cuestiones que a veces en las videollamadas les cuesta también mostrarse porque, bueno, te mostrás de otra manera. Imaginate que nos cuesta a los adultos, para ellos es también un poco complejo. (Entrevista con el equipo psicopedagógico, 9/6/2020)

Entre los y las estudiantes es recurrente que expliquen las vivencias escolares de 2020 a partir de manifestaciones como “no hicimos nada” o “no vinimos, así que no hicimos casi nada”. Al intentar profundizar sobre estos sentidos construidos, amplían las descripciones: “la profe nos llamaba a veces”, “nos mandaba la tarea y después se la mandábamos nosotros”, “en el taller no hicimos nada, pero en Lengua y Matemática sí”. Comprendemos que entre esta heterogeneidad de sentidos construidos emerge cierta tensión entre lo que significa “asistir a la escuela”, es decir, en co-presencia con docentes y otros/as compañeros/as, y lo que implicaron “las clases” a través de la “educación remota” mediadas por plataformas virtuales, en el caso de esta escuela por grupo de WhatsApp.

En la provincia de Santa Fe se pusieron en marcha algunas propuestas a través del campus educativo. El programa Seguimos aprendiendo en casa presentó normativas y noticias ministeriales, enlaces a materiales pedagógicos y didácticos organizados por niveles y con una propuesta específica para la modalidad especial. Entre las noticias se anuncia, el 29 de abril, la impresión y distribución de más de 750.000 cuadernillos para zonas de escasa conectividad, elaborados

por el Ministerio provincial. La elaboración y distribución de estos “cuadernillos” estuvo en sintonía con el programa Seguimos educando del Ministerio de Educación Nacional, que también envió este tipo de materiales a las jurisdicciones. Con respecto a esto, desde la escuela comentan que no hubo material impreso ni de la órbita nacional ni de la provincia específicamente para la modalidad^[18].

Integrante del equipo psicopedagógico- Desde el ministerio, a nivel nacional se bajaron unos cuadernillos, a mí no me gustaron. Y después de provincia también enviaron.

E.- ¿Para la modalidad especial pos-primaria?

IEP- No, no, no, para primario. En especial nunca hay nada, olvidate. Vos después adaptá. Para la modalidad especial, nada, con esto de las integraciones es toda una discusión. (Entrevista con el equipo psicopedagógico, 9/06/2020)

Según lo documentan otras investigaciones (Montesinos et al., 2021; Pavesio, 2020), las opiniones docentes sobre el alcance de los cuadernillos fueron diversas. Entre quienes encontraron dificultades para su uso advertían la “falta de adecuación” de los mismos, tanto para trabajar con las particularidades jurisdiccionales en vinculación con los contenidos como así también en los ámbitos donde viven los y las estudiantes. En palabras de Montesinos et al. (2021), “queda sujeto a inventario” las maneras en que los y las docentes utilizaron para sus planificaciones los cuadernillos.

Sin embargo, los materiales impresos construidos desde la escuela sí fue un recurso que utilizaron docentes y estudiantes en los procesos de enseñar y aprender durante la pandemia. A través de la organización y de las condiciones materiales con las que contaba la escuela, algunas actividades fueron impresas en el mismo establecimiento y luego repartidas. Así lo explicaba la directora: “los docentes que consideren, mandan al correo de la escuela las actividades, con la secretaria las imprimimos y los padres las vienen a retirar” (Entrevista con el equipo directivo, 2/9/2020).

Se comprende que parte de las definiciones tomadas desde y en la cotidianidad de la escuela fueron configurando el modo de concretizar la “educación remota” durante 2020. Estas decisiones parten de adecuar las “novedosas maneras de dar clases” a través de la incorporación de los condicionamientos con los que se encontraban docentes y estudiantes al momento de la irrupción de la pandemia. Se identifica, a partir de lo presentado hasta aquí, las clases asincrónicas, el envío de las actividades por los grupos de WhatsApp, la impresión de estas tareas en formato papel, entre otras, como aspectos centrales de este modo de “educación remota”. En este contexto cabe preguntarse cómo se conectan, en estos modos, las nociones de

“diseño universal” y de “accesibilidad” presentes en la CDPCD, que guían la construcción de “entornos socio-técnicos libres de barreras” (Soto, 2020, p. 129). Siguiendo la Convención, el “diseño universal” se define a través del “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”. La accesibilidad deviene de una cualidad tanto de los entornos como de los productos que permiten ser usados por cualquier persona sin condiciones o limitaciones.

Convendría retomar aquí una cuestión; de acuerdo con lo documentado, este establecimiento carecía de proyectos que involucraban, en los procesos de enseñar y aprender, el uso y acceso TIC antes de la pandemia. Este uso emergió como una situación novedosa permeada por la ausencia de una planificación, tanto en lo que refiere al diseño como a su utilización. Sin embargo, en este contexto y como se ha descrito, el uso de WhatsApp cobró cierta centralidad como medio seleccionado para concretizar la “educación remota”. En esta definición institucional fueron contemplados y privilegiados tanto los conocimientos previos como la disponibilidad en torno a las TIC, de los sujetos que conforman la vida escolar: estudiantes, familias, docentes.

Tramas de la reconfiguración del trabajo docente

Se considera que el trabajo docente combina múltiples prácticas y relaciones institucionales que son a la par estructurales e históricas, con significaciones y sentidos socialmente construidos. Esto resulta una trama compleja que excede lo específico del trabajo pedagógico (Rockwell, 2013) y que se produce de manera relacional entre el quehacer docente, los conocimientos y los/as estudiantes en los procesos de enseñar y aprender (Achilli, 1996). Durante 2020, el trabajo docente supuso una reconfiguración -como lo han señalado diversas investigaciones- a partir de los interrogantes sobre cómo desplegar procesos de aprendizaje de manera remota, el uso de las TIC, la vinculación con los y las estudiantes, enseñar desde la casa.

Las docentes atravesaron sentimientos de soledad y angustia en este contexto, asociadas principalmente a cierta desorientación ante las nuevas formas que adquirió la escolaridad remota y los sentidos en torno a lo deseable/esperable en ese marco. Expresiones como “los docentes fuimos haciendo como nos parecía porque nadie te orientó a nada”, “nadie sabía nada y todo muy incierto” o “se fueron probando un montón de cosas” representan los sentidos construidos en torno a las vivencias del trabajo docente en este primer tiempo de 2020.

A la par, las modificaciones acerca de cómo “dar clases” también conllevaron ciertos enojos y dificultades, particularmente ante lo que

significó el uso de las tecnologías en un marco de excepcionalidad, en un ritmo de tiempo acelerado. Es decir que los aprendizajes ligados a estas nuevas maneras del trabajo docente ligado al uso de las TIC son manifestados por las docentes como “tuvimos que aprender a la fuerza, con rapidez”.

Las docentes relatan la distancia que encontraron entre la presencialidad y lo remoto, sobre todo en lo que se refirió a la organización de las clases. Diferencian los modos presenciales y remotos, “no es nada que ver con la presencialidad”. A la vez, consideran que “las actividades”, “la propuesta”, “las intervenciones” tuvieron que ser reorganizados, “pensados desde otro lado, es muy diferente”. La falta de presencialidad también anuló aquellas conversaciones entre docentes producidas en ámbitos heterogéneos de la cotidianeidad escolar, muchas veces ámbitos con cierta informalidad, como los recreos o la entrada y la salida de la escuela. Estas conversaciones suelen ser valoradas positivamente como espacio de intercambio, “uno se ve todos los días y hablás un poquito y lo vemos acá, no está todo eso” (Entrevista con el equipo directivo, 2/9/2020).

Los grupos de WhatsApp, medio definido institucionalmente para el envío de actividades, como así también de vinculación con estudiantes, para las docentes funcionaron con algunas limitaciones. Especialmente, reconocen situaciones particulares, como la dificultad que supuso el trabajo con determinados/as estudiantes, con quienes en “ningún momento pudimos mantener el vínculo”, a la vez comentan que otros/as jóvenes “no atendían, no respondían los mensajes”. Inclusive, muchas docentes coinciden en que “no se podía hacer mucho” en este marco de pandemia.

Particularmente en esta escuela, la propuesta escolar vinculada al dictado de los talleres de formación en oficios se encontró principalmente afectada por la “educación remota”. Los procesos de enseñar y aprender en torno a actividades de orden práctico o del “saber hacer”, como son los que se despliegan en los talleres, se encontraron limitados con la modalidad del envío de tareas por los grupos de WhatsApp -modalidad definida por la institución y condicionada por aspectos que ya detallamos-. Las docentes reconocen el “esfuerzo que hicieron con los talleres” y destacan ciertas tareas que fueron realizadas.

Y por ahí no es todo tan lineal. Entonces, por ejemplo, la semana toca la actividad de taller, y una actividad, por ejemplo, fue hacer un germinador. Entonces, les van dando todas las pautas y después ellos tienen que hacer el registro, y eso les va llevando todo un tiempito, y así se van dando esas clases. (Entrevista con el equipo psicopedagógico, 9/6/2020)

En cuanto al envío de actividades de los espacios definidos como las áreas curriculares, las docentes destacan que priorizaron el formato de videos y/o audios en los que detallaban las tareas a realizar. La selección de este formato por sobre otros, como puede ser el material escrito, se basó en un criterio institucional que las docentes entendieron como “lo mejor para nuestros alumnos”, “muchos de los chicos no saben leer o es algo que hacen con muchas dificultades”. Las docentes comentan que, a la vez, indicaban a los/as estudiantes que envíen la resolución de la actividad en el mismo formato, pero que “no siempre resultaba, era difícil ir haciendo el seguimiento”. Sin embargo, se destacan en sus explicaciones las dificultades y el tiempo que conllevó el diseño y la planificación de las actividades en el contexto de 2020.

Con respecto a la evaluación, también se pensó desde la escuela “otro tipo de evaluación”, contemplando la excepcionalidad de la situación, pero a la vez enmarcando los procesos escolares. Se asemeja a lo que Montesinos et al. (2021) denominan “una aparente polarización” entre el sostenimiento del vínculo con los y las estudiantes y la valoración del trabajo con los contenidos curriculares. Una integrante del equipo directivo describe cómo pensaron la evaluación:

Con las docentes pensamos en la evaluación en este tiempo, otro tipo de evaluación de lo que estamos acostumbradas [...] replanteo de la práctica y una devolución en forma individual con los alumnos, llamando a cada uno de los padres y comentándoles cómo trabajaron o cómo no trabajaron. Y, bueno, qué se podría hacer para empezar a trabajar; si bien esto nos impactó a todos, ellos tienen que dar cuenta de algo del orden de lo escolar, pero para poder continuar aprendiendo y para continuar en este proceso de construcción que estamos haciendo. (Entrevista con el equipo directivo, 2/9/2020)

Por último, también nos parece importante indicar que estas reconfiguraciones conllevaron una intensificación y sobrecarga del trabajo docente. Es decir, la nueva dinámica escolar que trajo la “educación remota”, con implicancias en las novedosas maneras de “dar clases”, los acelerados tiempos en la apropiación de los conocimientos en torno a los usos de las TIC, las dificultades surgidas en la conectividad, el seguimiento de los procesos de enseñar y aprender, las renovadas formas de “evaluar a los alumnos”, emergen como dimensiones de esa reconfiguración de esta labor, manifestada por las docentes como “estamos laburando mucho” (Entrevista con docentes, 9/6/2020).

A modo de cierre

En este artículo se presentan avances en torno a los modos en que se implementó la “educación remota” durante la pandemia, en una

escuela especial de formación integral a la que asisten jóvenes con discapacidad. Particularmente, se centró en describir la disponibilidad de tecnologías y conectividad con las que se encontraban docentes, escuela y estudiantes ante la irrupción de este inusual escenario, desde una perspectiva de la vida cotidiana escolar.

A partir de lo analizado, se desprende que los y las estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela especial de formación integral atravesaron procesos escolares durante 2020 con heterogéneos obstáculos vinculados al acceso a dispositivos y conectividad. A modo de indicio, y para continuar profundizando, se sostiene que estas dificultades podrían enlazarse con los sentidos construidos por los y las jóvenes en torno a “no aprendimos nada”, “no hicimos nada”. De manera preliminar, se entiende que dichos sentidos estarían asociados a un modo social e históricamente construido de “estar en la escuela”, asentado en la co-presencia de otros sujetos.

Respecto a la configuración del trabajo docente, se destaca la incertidumbre, el desconocimiento, la angustia y la soledad como vivencias recurrentes durante este periodo temporal. A la par, los aspectos que conllevó la virtualización de “la escuela” implicaron cierta rapidez en la implementación de las novedosas formas de “dar clases”, repensar la evaluación y los contenidos. En esta dinámica escolar emergió una intensificación de la labor docente.

Las iniciativas llevadas adelante desde la cotidianidad escolar, como fue la impresión de las actividades que enviaban las docentes o la organización del envío de actividades alternadamente entre talleres y áreas, supusieron un proceso de marchas, contramarchas y de revisiones sobre cómo otorgar continuidad a los procesos escolares. En este marco, también se renovaron viejas/nuevas demandas sobre las políticas socio-educativas para la modalidad de educación especial, como se documentó a través de la ausencia de la emisión de un cuadernillo destinado a los y las estudiantes que concurren a esta modalidad educativa.

El modo en que se articuló la “educación remota” en esta escuela se entramó con procesos de desigualdad social que se venían desarrollando de manera previa a la pandemia, como se pudo describir. Asimismo, las experiencias escolares de los y las jóvenes contienen diversos aspectos singulares, ya que se comprende que este escenario permeó la experiencia vital de los sujetos que la traspasaron.

En la continuidad de la investigación resulta crucial avanzar en los conocimientos sobre los procesos cotidianos escolares durante la pospandemia. En este sentido, resulta de relevancia la idea de huellas de un proceso abierto, noción que toma distancia de aquellas visiones que fragmentan lo sucedido durante la pandemia. Se comprenden de modo relacional los procesos sociales que ocurrieron/ocurren hasta al presente histórico. Dar cuenta de las maneras en que se

desenvolvieron, específicamente, los procesos escolares en la continuidad de las temporalidades desde la vida cotidiana escolar, formará parte de futuras indagaciones.

Bibliografía

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Homo Sapiens Ediciones.
- _____ (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Anderete Schwal, M. (2022). La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario común. Desigualdades durante la pandemia y el regreso a la presencialidad. *XI Jornadas de Sociología de la UNLP*. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J. y Del Valle Mojtar-Mendieta, L. (2023). Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. Experiencias familiares en procesos de investigación participativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 945-954.
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. CIPPEC.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206. Boletín Oficial.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Asamblea General de las Naciones Unidas (2006).
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Feierstein, D. (2021). *Pandemia. Un balance social y político de la crisis del covid-19*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrante, C. (2020). La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los Disability Studies y su vigencia actual para América Latina. *Revista Pasajes*, 10, 1-26.
- Fullana, M. F., Gallone, C., Heredia, M., Levin, A., Liceda, A., Reznik, L. y Rusler, V. (2020). Discapacidad y Accesibilidad. Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social. *Redes de Extensión*, 7, 121-126.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Editorial Grijalbo.
- Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. *Serie Políticas Sociales*, (237).
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Resolución N° 108/2020*. Boletín Oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Resolución del Consejo Federal de Educación N° 363. Boletín Oficial. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_363_cfe_y_anexos.pdf
- Montesinos, M. P., Ambao, C., Morello, P., Otero, M., Paredes, S., Santos Souza, A. y Schoo, S. (2021). Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. *Serie Informes de Investigación*, (11). Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>
- Nemcovsky, M. (2015). Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, 21, 25-46.
- Nemcovsky, M., Greca, V. y Espoturno, M. (2023). Experiencias docentes en investigación socio-antropológica: transmisiones y apropiaciones entre incertidumbres y desafíos en contexto de pandemia. *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, (17), 1-20. <https://doi.org/10.33255/26184141/1398e0002>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-59). Morata.
- Pavesio, M. V. (2020). Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario, Argentina). *Revista del IICE*, (48), 223-237. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10214/8905>
- Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>.

- Pérez, A. V. y Schewe, L. (2020). Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? *Sociales y Virtuales*, 7(7). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/pospandemia-educacion-y-dis-capacidad>
- Presidencia de la Nación (2020). Decreto N° 297/2020. Boletín Oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- _____ (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencias Magistrales, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 437-473.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La Escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Schwamberger, C. (2021). Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia. *Revista Conhecimento Online*, 13(3), 42-68.
- _____ (2022). Lo que la pandemia nos quitó: relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 61-77.
- Soto, M. A. (2020). Una aproximación a la brecha digital de las personas con discapacidad en los espacios educativos del noroeste argentino. *Revista Hipertextos*, 8(13), 115-149. <https://doi.org/10.24215/23143924e012>
- _____ (2022). Ausencias, intermitencias y límites: Una aproximación a las acciones estatales en la Argentina para la reducción de la brecha digital de las Personas con Discapacidad. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 18, 185-207. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/215870>
- Thompson, E.P. (2021). *Miseria de la teoría*. Eduvim.
- Villarreal, M. C., Greca, V. y Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe [Actas]. *56° Congreso Internacional de Americanistas*. Universidad de Salamanca, Salamanca. <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-9012-920-3/4776/2540-1>

Notas

[1]

Recibido 14 de mayo de 2024. Aceptado 16 de septiembre de 2024.

[2]

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3741-1204>, Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (Ceacu-FHyA-UNR) / Conicet. Contacto: flodebonis@gmail.com

[3]

Nos referimos al proyecto de investigación doctoral “Jóvenes con discapacidad y educación especial. Un análisis socio-antropológico de experiencias de escolarización en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe)”, radicado en el Ceacu, FHyA, UNR. Para su realización se cuenta con el apoyo de una beca interna doctoral de Conicet.

[4]

Las escuelas especiales de formación integral son parte de la educación especial pos-primaria en la provincia de Santa Fe. En 2011, estas escuelas inician un proceso de traspaso de escuelas de formación laboral a escuelas de formación integral. La escuela seleccionada para esta investigación cuenta con una franja horaria de dos turnos: por la mañana y por la tarde, para este estudio nos focalizamos en los/as estudiantes que asisten al turno mañana.

[5]

Nos referimos a las docentes en femenino porque la totalidad de la planta docente son mujeres.

[6]

El equipo psicopedagógico está conformado por una trabajadora social, una maestra integradora, una psicóloga, una psicomotricista, una psicopedagoga, una intérprete de lengua de señas. El equipo directivo cuenta con una directora y una vicedirectora, a la vez, hay una preceptora, una secretaria y una asistente escolar.

[7]

La mayoría de los y las estudiantes vive en la ciudad, aunque algunos/as se trasladan también de pueblos aledaños. Estos traslados se enlazan con la posibilidad de escolarizarse, ya que esta escuela de modalidad especial es la única en la ciudad y en la zona.

[8]

Se advierte que este escrito deviene de avances parciales del proceso de investigación de una tesis doctoral, por lo que las dimensiones de análisis aquí presentadas serán retomadas y profundizadas en otras instancias, ya que, como se ha explicitado, la pandemia forma parte del entramado de la problemática bajo estudio.

[9]

Del conjunto de estudios surgidos dentro del modelo social de la discapacidad, en América Latina y en nuestro país, se destaca el precursor análisis de Pantano (1993), que hace hincapié en demostrar por qué la discapacidad debe ser entendida como un problema social.

[10]

El cumplimiento del ASPO, según el decreto, recae sobre el Ministerio de Seguridad, quien a través de controles permanentes garantizará que la población siga los lineamientos allí pautados. A la par, el decreto habilita la circulación del llamado “personal esencial”: personal de salud y de las fuerzas de seguridad, personas que deban asistir a otras con discapacidad; familiares que necesiten asistencia; a personas mayores; a niños, a niñas y a adolescente, personas afectadas a la atención de comedores escolares, comunitarios y merenderos, trabajadores de transporte público, recolectores de residuos, de comercios de alimentos, farmacias, entre otros.

[11]

También se propusieron diversos modos de ayuda a las empresas para que puedan continuar el pago de salarios, como la Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP). A la vez, se suspendieron los desalojos, se congelaron los contratos de alquiler y se iniciaron distintas líneas de créditos oficiales a tasa cero o tasa muy baja, destinados a empresas y a particulares (Feierstein, 2021).

[12]

Meresman y Ullmann (2020) en dicho informe retoman encuestas realizadas en línea a integrantes de organizaciones sociales y redes de personas con discapacidad (PCD). También relevamientos sobre medidas tomadas por los países hacia las PCD en áreas de salud, educación, inclusión laboral y protección social.

[13]

Véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa>. Visitado en agosto de 2024.

[14]

Ya se ha indicado que la escuela cuenta con una franja horaria de dos turnos – mañana y tarde-, retomando para este análisis a los/as estudiantes y a las docentes del turno mañana.

[15]

En Santa Fe, los llamados Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI) son modos de escolarización en los cuales niños/as y jóvenes con discapacidad asisten a escuelas de educación común de nivel primario y secundario -respectivamente- con el acompañamiento de una maestra integradora.

[16]

En nuestro país, las PCD pueden adquirir un certificado estatal que acredite esta condición a través de un dictamen de una junta médica; dicha credencial es renovada según plazos establecidos por estos/as profesionales. La portación de este certificado puede incidir en la cotidianeidad de las personas en distintos niveles y aspectos de la vida social, desde eximirlos de responsabilidades sociales hasta el acceso a ciertos derechos y beneficios específicos (Venturiello, 2016).

[17]

Vale aclarar aquí que cada estudiante asiste al mismo taller a lo largo del ciclo lectivo, esto se mantuvo de la misma forma en que se realizaba previamente a la pandemia.

[18]

Para más información, visitar el sitio: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/>



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765049015/4765049015.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Florencia Debonis

**Jóvenes con discapacidad, experiencias escolares y
pandemia. Un análisis socioantropológico desde la vida
cotidiana escolar^[1]**

Young people with disabilities, school experiences and
pandemic. A socio-anthropological analysis from everyday
school life

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 13, núm. 22, 2024

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227783>