

LUCHAR CONTRA LA CORRIENTE: INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA

STRUGGLING AGAINST THE STREAM: INCLUSION
STUDENTS WITH DISABILITIES IN PANDEMIC TIMES

Recibido em: 15 de abril de 2021

Aprovado em: 26 de julho de 2021

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 13 | v. 3 | p. 42-68 | set./dez. 2021

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668>

Cintia Schwamberger cintiaschwamberger@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Buenos Aires (Buenos Aires/Argentina).

Becaria Postdoctoral en Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires/Argentina).

RESUMEN

Este artículo presenta avances de investigación cualitativa acerca de procesos de inclusión en tiempos de Covid-19. El objetivo es explorar la materialidad de las prácticas en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. La metodología se basa en entrevistas en profundidad realizada a 5 docentes de escuelas secundarias públicas emplazadas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Se propone como hipótesis que las materialidades precarias en que se desarrolla la escolaridad, en contextos de pobreza urbana, supone la gestión de la inclusión, a la vez, que, impacta en los procesos de subjetivación docente. Los resultados más significativos, en relación a las dinámicas de escolarización, muestran que más de la tercera parte del grupo de estudiantes ha visto interrumpida su continuidad pedagógica. Como contracara cruel de esta situación, más de la tercera parte del cuerpo docente señala que su función se vio múltiplemente recargada y altamente desacreditada. Luchar contra la corriente, entonces, se vuelve parte de las lógicas biopolíticas del destino de esta población. Surge entonces la pregunta por los desafíos futuros para problematizar las deudas contemporáneas de la educación obligatoria en estos contextos.

Palabras clave: Discapacidad. Inclusión. Prácticas Docentes. COVID-19.

ABSTRACT

This article presents qualitative research advances about inclusion processes in Covid-19 times. The objective is to explore the materiality of practices in the schooling dynamics of students with disabilities at the high school. The methodology is based on in-depth interviews conducted with 10 teachers from public secondary schools located in the Metropolitan Region of Buenos Aires. It is proposed as a hypothesis that the precarious materialities in which schooling takes place in contexts of urban poverty imply the management of inclusion, at the same time, which impacts on the processes of teaching subjectivation. The most significant results, in relation to the dynamics of schooling, show that more than a third of the group of students has seen their pedagogical continuity interrupted. As a cruel counterpart to this situation, more than a third of the teaching body points out that their role was multiply overloaded and highly discredited. Struggling against the stream, becomes part of the biopolitical logic of destiny the this population. The question arises about the future challenges to problematize the contemporary debts of education in these contexts.

Keywords: Disability. Inclusion. Teaching Practices. COVID-19.

1 INTRODUCCIÓN

La garantía del derecho a la educación y la inclusión, viene siendo parte de los discursos y enunciados de las políticas desde hace más tres décadas (MEO, 2014). El informe de la UNESCO (2017) sobre los "Objetivos para el Desarrollo Sostenible" (ODS), postula 17 propósitos que focalizan, en particular, a poner fin al hambre mundial, erradicar la pobreza, garantizar una vida saludable, igualdad de género y una educación inclusiva de calidad, entre sus máximos exponentes. Asimismo, en la "Declaración de Incheón y Marco de acción sobre el análisis del objetivo 4 del desarrollo sostenible" (UNESCO, 2016), acerca de la educación inclusiva, el propio organismo cuestiona las metas establecidas por la declaración de Jomtien (1990) que, desde entonces, los Estados Parte, se encuentran con la obligación de garantizar procesos, prácticas y experiencias inclusivas para todo el conjunto de estudiantes (ECHEITA, 2020). El propósito de estas reglamentaciones consisten en construir y propiciar una inclusión social en la que las instituciones educativas tienen un rol fundamental (CASAL, 2021). Los postulados incitan, en particular, a realizar acciones gubernamentales para contribuir con la erradicación de las desigualdades y los procesos de segregación en las instituciones escolares (BECKER; ANSELMO, 2020).

En lo que respecta a la inclusión de estudiantes con discapacidad, el informe "Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción" (UNESCO, 2020), establece datos contundentes sobre las dificultades que encarnan estos procesos. Situación que pone en jaque, una vez más, los supuestos de las políticas (CÓRDOBA; EXPÓSITO, 2021) en materia de educación obligatoria. El informe refleja los altos índices de exclusión y discriminación que sufren los colectivos más golpeados por la pobreza estructural y la desigualdad creciente. Durante la pandemia por el COVID-19 ello se profundizó de manera vertiginosa (FILGUEIRA; GALINDO; GIAMBRUNO; BLOFIELD, 2020). En particular, se alerta sobre las condiciones de accesibilidad y derecho a la educación de estudiantes con discapacidad (FULLANA; GALLONE; HEREDIA; LICEDA; LEVIN; REZNIK; RUSLER, 2020; SCHEWE; PÉREZ, 2020). Ello, como menciona Bochio (2020), "si hay algo que el Covid-19 ha conseguido es visibilizar exponencialmente las desigualdades estructurales que nos aquejan como sociedad, con un claro correlato en las condiciones de escolarización de miles de estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más empobrecidos" (p. 2-3).

Entre los esfuerzos realizados, en Argentina y el sur global, para garantizar la continuidad pedagógica (GLUZ; OCHOA; CÁCERES; DEL SEL; SISTI, 2021; SEIE, 2021), una gran cantidad de estudiantes ha quedado por fuera de cualquier política, que les permita acceder en condiciones de justicia (MURILLO; HERNÁNDEZ-CASTILLA, 2014) al derecho a educarse (NAVAS; VERDUGO ALONSO; AMOR; CRESPO; MARTÍNEZ, 2020). En ese punto, coincidimos con distintos autores (MITCHELL, 2015; WAITOLLER; BEASLYL; GORHAMA; KANGV, 2019) que reconstruyen la trama de la inclusión, interseccionada con la discapacidad, y afirman

que se transforma en un inclusionismo neoliberal que afecta de un modo particular a los grupos más desfavorecidos de la población, pero, en mayor intensidad, repercuten en los procesos y dinámicas de escolarización de personas con discapacidad. Esto obliga a problematizar al concepto de inclusión tal como es vivido y experimentado en las instituciones que acompañan trayectorias de estudiantes con discapacidad (SCHWAMBERGER; SCHEWE; BARROZO; PEREYRA, 2020).

En este tiempo convulsionado y de magnificación de las desigualdades, el cuerpo docente se encontró ante la encrucijada de responder, de manera eficaz y veloz, a las deudas históricas del sistema educativo obligatorio. Ello, para lograr acercar la escuela a los hogares y construir a partir de allí, estrategias de inclusión, de enseñanza y aprendizaje (CARPENTIERI; GRIBERG; ARMELLA, 2020; DUSSEL, 2020). Aquí, cabe la pregunta por los modos contemporáneos en que el derecho a la educación obligatoria y la inclusión, se materializa en instituciones emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA).

Como lo sugieren distintas investigaciones del sur global (DANEL; PÉREZ RAMIREZ; YARZA DE LOS RÍOS, 2020; LANGER, 2020), esto se complejiza aún más cuando los recursos destinados para ello, son como regla general, la precariedad o su inhumana inexistencia (BROGNA, 2019; FERRANTE, 2020). A partir de lo anterior, este estudio se centra en el análisis de las dinámicas de inclusión desplegadas por docentes, que acompañan trayectorias de estudiantes con discapacidad, en escuelas públicas de gestión estatal del nivel secundario. Importa centrar la mirada en este nivel en función de su obligatoriedad y universalidad (SOUTHWELL, 2020), como por la complejidad que encarnan estos procesos (LANZA; DUBROBSKY, 2019), así como por la vacancia en investigaciones que se ocupen de analizar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad (BARROZO; SCHEWE; PEREYRA, 2017; BARROZO; COBEÑAS, 2019).

En suma, el objetivo consiste en describir y analizar la materialidad de las prácticas en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad, en el nivel secundario. Ello, mediante entrevistas en profundidad realizada a docentes de dos escuelas públicas de gestión estatal emplazadas en la RMBA. Al respecto, se propone como hipótesis que las materialidades precarias en que se desarrolla la escolaridad, en estos contextos, supone la gestión de la inclusión (BOCHIO; SCHWAMBERGER; ARMELLA; GRINBERG, 2021) bajo las lógicas de una esperanza (AHMED, 2019; BERLANT, 2019), que impacta en los procesos de subjetivación docente (LOPES; HATTGE, 2009; AGUIRRE; PORTA; BAZÁN, 2018; GLUZ; OCHOA; CÁCERES; DEL SEL; SISTI, 2021).

Los resultados más significativos en relación a los estudiantes, muestran que más de la tercera parte ha visto interrumpida su continuidad pedagógica debido a la ausencia de elementos y recursos necesarios de conectividad (SOTO, 2020). Asimismo, como contracara de esta situación, más de la

tercera parte del cuerpo docente, señala que, su función se vio múltiplemente recargada y altamente desacreditada (GRINBERG; ARMELLA, 2021; MEO; DABENIGNO, 2021). Esto afecta profundamente a docentes que realizan su práctica en contextos de pobreza urbana y se traduce como menciona Langer (2020), entre sensaciones de agotamiento, desesperanza y resistencia. Luchar contra la corriente, entonces, se vuelve parte de las lógicas biopolíticas del destino de la población (FOUCAULT, 2007). Surge por lo tanto, la pregunta por los desafíos futuros para pensar las deudas contemporáneas de la educación obligatoria y la inclusión de estudiantes con discapacidad en estos contextos.

En el primer apartado se discute, desde distintas perspectivas, los postulados de los procesos de inclusión (BOCHIO, 2020; MELÉNDEZ; YUNI, 2019; VILLAGRÁN, 2020), de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. En segundo lugar, a partir del análisis del material empírico, se describe la materialidad de la inclusión mediante prácticas autogestionadas, que devienen en sobrecarga del rol docente (MEO; DAVENIGNO, 2021). Se finaliza con algunas reflexiones que abren preguntas en relación a los enunciados de las políticas de inclusión, su materialización y el modo cruel (BERLANT, 2019) e infame (FOUCAULT, 2007) en que se hace escuela en contextos de pobreza urbana.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como mencionamos, las políticas de inclusión destinadas al colectivo de estudiantes con discapacidad se materializan en prolíferas y diversas legislaciones internacionales y nacionales (MEO, 2014; SLEE, 2019). Al respecto, la UNESCO (2017) define a la educación inclusiva como, “un proceso que contribuye a la consecución del objetivo de la inclusión social. (...) para resolver las tensiones y dilemas que surjan, sin comprometer ni descartar el ideal de inclusión a largo plazo, o desviarse de él” (p. 14). Asimismo, refiere que organizar las instituciones desde esta perspectiva mejora el desempeño pedagógico, el autoestima del aula y que la presencia de estudiantes con discapacidad, en las escuelas regulares o comunes, contribuye a la eliminación de la reproducción de estereotipos estigmatizantes y desacreditadores (FERRANTE, 2020). Advierte también, que las escuelas deben contrar con recursos materiales, económicos y apoyos suficientes para garantizar espacios, planes de estudio y propuestas de formación docente desde la perspectiva de la inclusión. Sin embargo, como paradoja, el informe (UNESCO, 2017) alienta a los Estados a realizar reducciones de costos, en materia por ejemplo, de unificación de instituciones –como las escuelas de educación especial–, desde una perspectiva “centrada en la eficiencia y en el eficaz control de los recursos” (p. 18).

Esta idea de control efectivo de los recursos, mediante estrategias neoliberales, alejan la promesa de la inclusión (BOCCHIO *et al.*, 2021) hacia un horizonte más lejano. Pensar a la educación inclusiva como un beneficio económico para los Estados y para las instituciones, irrumpe y se distancia del ideal que se quiere conseguir. Al respecto, Roger Slee (2019) presta particular atención a los contrasentidos del término y analiza su visión conservadora, homogeneizadora y unificante. Esto, como mencionan Araneda-Urutia e Infante (2020), se despliega bajo el amparo de una modelización de la discapacidad y de políticas que univesalizan y fagocitan las diferencias. Ello, obliga a mirar detenidamente como se producen y se ponen en acto (BOCHIO, 2020; MELENDEZ; YUNI, 2019; VILLAGRÁN, 2020) las políticas educativas de inclusión en los países con menores recursos y mayores desigualdades. En efecto, reducir la educación inclusiva a un mero hecho instrumental y de ahorro económico, remite pensarla en su cara más despiadada. Done y Murphy (2016) mencionan que, “la inclusión es ahora un sitio donde las versiones del neoliberalismo coexisten y actúan con inquietud para responsabilizar a los profesores a través de discursos (...) en torno a la austeridad tras la crisis financiera mundial” (p.7).

En esta misma dirección, Whitburn y Thomas (2021), enfatizan sobre las tensiones que ocurren y se solapan cuando la inclusión es cooptada por esta perspectiva. Allí es donde, “Las fuerzas neoliberales tienden a enmarcar la educación inclusiva como la provisión de recursos y tecnicismos por encima de la responsabilidad axiológica de aquellos que han sido marginados del aprendizaje (Allan, 2015)” (p. 104). Ello, como lo debatiremos en este trabajo, es una de las aristas más visibles y sensibles de las condiciones en que las instituciones, en contextos de pobreza urbana, ponen en acto (BOCHIO, 2020; VILLAGRAN, 2020; YUNI; MELÉNDEZ, 2019) políticas de inclusión.

En ese punto, como refieren distintas investigaciones ancladas en el derecho a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación común (CASAL, 2021; PEREYRA, 2019), pero, en particular, en las escuelas de nivel secundario (BARROZO; COBEÑAS; 2019; CORDOBA; EXPÓSITO, 2021; LANZA; DUBROSVSKY, 2019), evidencian la trama compleja de asegurar esos procesos. Ello, en detrimento del imperativo de la inclusión (LOPES; HATGGE, 2009), no sólo por la ausencia de recursos materiales, capacitación docente o espacios accesibles, sino, fundamentalmente, por la producción de discursos que solapan y encubren bajo el manto de la inclusión, procesos altamente excluyentes (BOCCHIO *et al.*, 2021; SLEE, 2019). Esto nos permite problematizar los postulados de la inclusión, como refiere Ahmed (2019) en su libro “La promesa de la felicidad”, a los procesos de regulación de grupos disidentes y de identidades múltiples, bajo lógicas mercantiles, que incita a los sujetos a la búsqueda de posiciones de felicidad, igualdad e inclusión, que naturaliza condiciones de desigualdad y normativiza situaciones

excluyentes. Lo anterior, adquiere vigor en las instituciones educativas como las que analizamos en este estudio.

Aquí cabe recuperar investigaciones que analizan los modos de la inclusión en el presente, que lejos de contribuir a su máximo ideal, expulsan a una enorme cantidad de sujetos a la periferia de la distribución y el reconocimiento (FERRANTE, 2020). Distintos autores proponen el término inclusionismo neoliberal (MITCHEL; SNYDER, 2015; WAITOLLER; BEASLY; GORHAM; KANG, 2019), para explicar las formas biopolíticas de la inclusión que operan sobre el proceso de selección y adjudicación de políticas, sociales y educativas, destinadas a los colectivos más excluidos. Como escriben Mitchel y Snyder (2015), “el inclusionismo neoliberal tiende a reificar el valor de los modos normativos de ser desarrollados con respecto a la capacidad, la racionalidad y la heteronormatividad” (p. 2). Así,

De esta manera, el neoliberalismo tiene como objetivo fomentar un sujeto híper productivo, al mismo tiempo que desmantela las protecciones de derechos civiles y legales que se consideran no amigables para la expansión del mercado e implementando medidas de austeridad que reducen los servicios sociales y los apoyos para personas con discapacidades. Por lo tanto, se espera que los individuos superen las desgracias y las medidas de austeridad para adoptar ideales capacitistas (Goodley, Lawthom, & Runswick-Cole, 2014) (WAITOLLER et al., 2019, p. 41).

Al respecto, Waitoller (2020), en otro estudio, se interroga sobre el motivo por el cual “no somos más inclusivos” (p. 106) y da cuenta de ello, a través, de los mecanismos que el neoliberalismo despliega mediante prácticas selectivas que no trastocan los marcos de producción capacitista de cuerpos posibles de ser pensados para permanecer en las arcas de la inclusión. Allí, Waitoller (2020) propone la necesidad de “entender la educación inclusiva como una práctica situada, en la que la implementación de esfuerzos inclusivos se modela y se apropia de acuerdo con la actividad local y sus herramientas y discursos asociados” (, p. 91- la traducción es nuestra). Estas prácticas selectivas generan nuevas formas de exclusión interseccional, que cuando se cruzan con múltiples marcadores de identidad (WAITOLLER, 2020), clase social, raza, género, discapacidad y condiciones materiales de existencia, el proceso de selección se vuelve aún más cruel. Infelicidad, ferocidad, excepción y exclusión se conforman como una de las tantas puertas de entrada de la desigualdad, que ha quedado evidenciada de manera atroz en tiempos pandémicos (GRINBERG; ARMELLA, 2021).

Importa analizar aquí, el impacto de la pandemia en el país a partir de los datos generados de manera oficial. En Argentina, los procesos de inclusión de estudiantes en las aulas regulares o comunes se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley N° 26.378) y, en particular, resoluciones específicas del Consejo

Federal de Educación que describen los requisistos, modalidades y propuestas de acción para desarrollar escuelas y proyectos tendientes con la idea de "aprender juntos" (DONATO; KURLAT; RUSLER, 2014), en un mismo espacio escolar, sin motivos de discriminación.

Según el informe realizado por la Agencia Nacional de Discapacidad (2018), en el país, 11 de cada cien personas (10.9 %) de 6 años o más poseen o adquirieron una discapacidad. De la totalidad de ellas, el 93.3% asiste a un establecimiento educativo, de los cuales el 72.3% concurre a escuelas de nivel, mientras que el 21.7% transita por las escuelas de la modalidad especial. A medida que se avanza en los niveles obligatorios, los procesos de inclusión, disminuyen. El estudio agrupa el nivel inicial con nivel primario y estiman que el 47.1% cursa sus trayectorias en ambos niveles, mientras, que, en el nivel secundario sólo lo hace el 39.6% de estudiantes con discapacidad.

Esta desaseleración, en términos temporales y educativos, se vincula con aquello que NUÑEZ MAYÁN (2019), refiere como "el estancamiento de la inclusión"(p. 5), producto de una adecuación normativa en las instituciones sin lograr sostener una progresión del ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios. Esta situación produce un efecto rebote. Es decir, no sólo se disminuyen los procesos de inclusión en los últimos grados obligatorios sino, que, se produce el efecto contrario y, el grupo de estudiantes con discapacidad, que no logra superar los obstáculos para finalizar los niveles, debe regresar a instituciones de educación especial en la cual, se encuentran matriculados. Así, la idea de la inclusión como una variable de ahorro y disminución de recursos, para las instituciones de educación especial, repercute en la posibilidad de alojar nuevamente a quienes regresan o, más bien, hacen regresar al sistema de educación paralelo.

Recientemente, la Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación (SEIE, 2021) ha realizado un estudio exhaustivo desde el comienzo de la pandemia en Argentina. En un primer momento, estuvo focalizado en la población estudiantil en general, analizando variables como: las condiciones de conectividad y acceso a internet en los hogares, así como en los recursos destinados desde las políticas gubernamentales. En un segundo momento, ante la vacancia de información precisa, el estudio focalizó en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación primaria con el objeto de indagar las condiciones en que se materiliza la inclusión en tiempos de confinamiento.

El estudio revela que el 44.9% de estudiantes con discapacidad realiza proyectos de inclusión en el nivel primario. La mayoría de estos procesos se desarrollan en escuelas públicas de gestión estatal (46%), con respecto al 42% en escuelas de gestión privada. Asimismo, resalta que las zonas urbanas cuentan con un total de 48% de proyectos de inclusión respecto del 28% que se desarrolla en zonas rurales. Se observa

cómo la falta de acceso a internet, recursos tecnológicos y la capacitación docente con respecto al uso de Tics fueron los mayores obstáculos para desplegar distintas herramientas o realizar adecuaciones, que el 80% de los docentes entrevistados la realiza para favorecer la inclusión. Finalmente, destacan el lugar que tuvieron las familias de los estudiantes que sirvieron de sostén y acompañamiento.

Un estudio sobre las condiciones en que la brecha digital se agudiza en las distintas regiones del país, aún más en el norte, (SOTO, 2020), pone de manifiesto las dificultades que las personas con discapacidad y, en particular, aquellas que transitaron la escolaridad, en tiempos de pandemia, debieron sortear múltiples obstáculos para lograr acceder al derecho a educarse, a participar de la vida social y a soportar un aislamiento aún más recrudescido. Sobre este punto cabe destacar como menciona Soto (2020) que es necesario profundizar en información precisa para dar cuenta de la real situación que atraviesan las personas con discapacidad respecto de la brecha digital. Aquí entonces, es necesaria la pregunta por la materialidad de las prácticas docentes en tiempos de austeridad y de repartición de recursos, altamente escasos, en tanto, como lo señalan distintos autores, presentan la forma de batallas titánicas (SCHWAMBERGER; GRINBERG, 2020) o de malabarismos (ORLANDO, 2019).

Entendemos a la noción de prácticas docentes, recuperando la perspectiva postestructuralista que propone Foucault (2013), en tanto implican el dominio de lo discursivo y no discursivo:

Las prácticas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas “ toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen (Dichos y Escritos, 241. En Castro, E., 2004, p. 94)

Como menciona Castro (2006), refieren al orden de un hacer que encarna pensamiento, experiencia, así como la materialidad de ese hacer (VILLAGRÁN, 2020). Esto permite realizar una analítica de las prácticas docentes como parte de tácticas y estrategias (FOUCAULT, 2013), que ocurren en el cotidiano escolar. Al respecto, investigaciones respecto de las prácticas docentes en contextos de desigualdad (AGUIRRE; PORTA; BAZÁN, 2018; LANGER, 2020; SOUTWELL, 2020) expresan agotamientos y desesperanzas, a la vez, que pujan por mejorar las condiciones de escolarización. Tal como propone Veiga-Neto (2013) “la educación reproduce la cultura de un grupo social que la constituye como proceso de conducción de los que no estaban ahí” (p. 85)

A partir de estos debates importa focalizar en la materialidad de las prácticas de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, en tiempos de Covid-19, como un modo de acercarnos a la hechura de la inclusión en condiciones de desigual acceso al conocimiento, al

aprendizaje y al derecho a la educación, que, como focalizamos en el estudio, descansa en las posibilidades de autogestionar esas condiciones.. Con autogestionar nos referimos a las prácticas de gerenciamiento (GRINBERG, 2008), que se constituyen como engranaje clave de las logicas biopolíticas de la población (FOUCAULT, 2007). Bajo este manto de gestión, la inclusión descansa en las posibilidades y capacidades propias de las instituciones, sus actores y la comunidad (ROSE, 2007). En este punto, se vuelve clave problematizar, también, los modos en que docentes e instituciones, mediante la autogestion de la inclusión, despliegan herramientas, prácticas y estrategias para sortear las desigualdades (GRINBERG; ARMELLA, 2021; LANGER, 2020), que atañen a las instituciones en las que realizamos el trabajo de investigación.

Gestionar la vida, gestionar la escuela, gestionar la inclusión, se compone como una triada inseparable para garantizar que, cada vez más, en las aulas regulares o comunes, estudiantes con discapacidad se alejen de los bordes de la exclusión y participen, en términos de justicia social (MURILLO; HERNANDEZ CASTILLA, 2014) en la repartición del derecho a educarse. Autogestionar la inclusión es, en efecto, un inclusionismo neoliberal (MITCHEL; SNYDER, 2015; WAITOLLER *et al.*, 2019) que arroja a los sujetos a desplegar luchas contra la corriente de la exclusión. Esas luchas encarnadas, afectan de modo particular al cuerpo docente que, en tiempos de Covid-19, sus prácticas fueron múltiplemente recargadas y posicionadas, desde los discursos mediáticos, en un lugar de descrédito (MEO; DABENINGO, 2021). Sin embargo, son esas luchas y prácticas de resistencias (LANGER, 2020), que abren un camino de posibilidad, que, a decir de Berardi (2019) se vuelven un camino de potencia (p. 17). Para finalizar, cabe preguntarse, entonces, sobre los desafíos futuros de la escolaridad obligatoria, para problematizar las deudas contemporáneas de la inclusión en estos contextos.

3 METODOLOGÍA

El presente estudio, de caracter descriptivo, se desarrolla a partir de una metodología cualitativa mediante una muestra intencional basada en criterios (DE SEENA, 2015), que recupera las voces de cinco docentes que acompañan trayectorias, de estudiantes con discapacidad, en escuelas de nivel secundario, emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Para acercarnos a la complejidad de la trama de los procesos de inclusión, recurrimos a la teoría fundamentada (GLASSER; STRAUSS, 1967) la cual permite identificar categorías derivadas de la implementación del método comparativo constante, en el que el rol de quien investiga se vuelve fundamental.

El método abarca distintas etapas que refieren a una primera codificación abierta de identificación de conceptos y generación de categorías. Seguidamente a una codificación axial que busca encontrar y construir relaciones entre los datos producidos y las teorías que se inscriben en el fenómeno de estudio. Finalmente se desarrolla una codificación selectiva que permite analizar los datos en forma conjunta que permiten al investigador producir teoría o nuevos modos de analizar lo que se investiga. Su objetivo es producir teoría mediante el análisis de información en un interjuego entre las concepciones teóricas del investigador y las preocupaciones, experiencias y vivencias de los sujetos que participan en el estudio. Esto se logra mediante la saturación de los datos que se recogen en los distintos instrumentos utilizados.

El instrumento seleccionado para este estudio es la entrevista en profundidad (DE SEENA, 2015), organizada mediante un guión de entrevista compuesto de diez preguntas abiertas centradas en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Se indaga sobre tres ejes fundamentales: 1- la materialidad de las prácticas docentes para garantizar la continuidad pedagógica en el nivel secundario; 2- las condiciones materiales en que estudiantes y familias transitaban este tiempo de pandemia y, 3- las condiciones laborales del cuerpo docente. La elección de este instrumento permite al investigador y al participante construir relaciones de confianza, afinidad y concede la expresión de ideas, experiencias e intereses con mayor profundidad. Como menciona Guber (2012), "la entrevista es, entonces, una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y participación" (p. 70). Asimismo, el instrumento se acompaña por un diario de notas de campo en donde se registran los detalles del momento de realización de la entrevista. Ello, supone una escucha atenta, dialógica y permeable.

Los encuentros se pactaron a través de contactos sincrónicos mediante el uso de distintas plataformas que nos permitieran estar "cara a cara" sin estarlo. Es decir, encontrarnos de manera presencial, para preservar la vida y mantener los cuidados ante la creciente ola de contagios. Todas las entrevistas contaron con el consentimiento informado para el uso y circulación de los hallazgos así como la garantía del anonimato de las fuentes. La totalidad de docentes serán identificados con nombres ficticios, manteniendo su rango etario y su cargo docente. Al respecto, la muestra se compone, tal como se observa en la tabla número uno, por cinco docentes: Ana, profesora de ciencias sociales de 45 años; Julia, profesora de matemáticas de 37 años; Juan, profesor de prácticas del lenguaje de 42 años; Rosa y Silvina, Docentes de Apoyo a la Inclusión (MAI) de 37 y 28 años respectivamente.

Tabla 1 – Participantes del estudio

Participantes	Cargo	Edad
Ana	Profesora de Ciencias Sociales	45 años
Julia	Profesora de Matemáticas	37 años
Juan	Profesor de Prácticas del Lenguaje	42 años
Rosa	Docente de Apoyo a la Inclusión (MAI)	37 años
Silvina	Docente de Apoyo a la Inclusión (MAI)	28 años

Fuente: Elaboración propia

Los cinco participantes realizan sus prácticas docentes en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal en contextos de pobreza urbana. Las escuelas en las que se desarrollan estos procesos de inclusión se emplazan en los barrios denominados slums o villas miseria (GRINBERG, 2020) que desde mediados del siglo pasado acrecientan sus masas poblacionales y sus condiciones de extrema precariedad. Una de las escuelas se encuentra muy cercana al Río Reconquista, el segundo río más contaminado del país. La segunda escuela se localiza alejada pero no tanto de este gran foco de contaminación y degradación ambiental. Ana, Julia y Juan son profesores de clase media de sendas escuelas. Los tres comparten algo en común. Además de ser profesores del nivel secundario, necesitan, para completar su salario digno, desplegar su profesión en más de tres escuelas y, así, superar la línea de pobreza establecida en términos nominales.

Rosa y Silvina son docentes de apoyo a la inclusión, denominados coloquialmente MAI, con formación de base como profesoras de educación especial, especializadas en discapacidad intelectual. Ambas pertenecen a la planta funcional de la escuela de educación especial existente en la localidad. En función de las normativas vigentes, la modalidad de educación especial (Res.155/11) procura garantizar mediante la figura de las MAI el acompañamiento a estudiantes con discapacidad en las escuelas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo obligatorio. Ambas MAI se encargan del acompañamiento de entre 10 y 12 procesos de inclusión. Nos importa hacer foco en la materialización de las prácticas en el nivel secundario. En este nivel, Rosa, acompaña a 5 estudiantes en el primer y tercer año de ambas escuelas. Silvina acompaña a 7 estudiantes que asisten a la misma escuela del ciclo básico de la secundaria.

Para el análisis de los datos recabados se empleó el software de análisis cualitativo ATLAS-Ti versión 7.1. Este programa permite analizar, elaborar grandes volúmenes de información mediante procesos de selección, segmentación y codificación de los datos. En términos de Glasser y Strauss (1967), permite una contextualización y descontextualización del corpus producido tanto empírico como teórico. A partir

de las codificaciones, emergieron 20 códigos que se agrupan en dos grandes familias de categorías o redes semánticas. Esas redes refieren a los códigos con mayor regularidad, que surgen de los enunciados y discursos de los participantes, centrado en los obstáculos e (im)posibilidades de las materialidades de las prácticas docentes en los procesos de esoclarización de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Sobre estos obstáculos e (im)posibilidades nos centramos en el siguiente apartado.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

A partir de la analítica de las entrevistas realizadas a docentes, se establecen dos grandes categorías para problematizar la materialidad de las prácticas en el acompañamiento de procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad así como se identifica la sobrecarga del rol docente. En un primer momento, se analizan los mayores obstáculos atravesados durante la pandemia y por el otro, las (im)posibilidades que esta situación de emergencia suscitó, no sin ello, dejar de poner en evidencia, las desigualdades atravesadas en estos contextos que arrojan a los sujetos a mayores exclusiones.

4.1 SOBRE LOS OBSTÁCULOS DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Los procesos de inclusión, como mencionamos, se garantizan mediante figuras docentes relacionadas con el acompañamiento a las trayectorias escolares (CASAL, 2021; PEREYRA, 2019), amparadas en las distintas resoluciones. Nos referimos, en particular, a la Resolución N° 311/16 que propone los criterios bajo los cuales el grupo de estudiantes con discapacidad accede al derecho a la educación en los distintos niveles educativos obligatorios, sin motivos de discriminación, garantizando los apoyos necesarios y los acuerdos corresponsables entre las instituciones intervinientes, el estudiante y su familia. En el artículo 13 se establece que:

Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión (p. 2).

En este punto las docentes que acompañan procesos de inclusión, las MAI, en el nivel secundario manifiestan que la propia organización y dinámica del nivel como la mayor carga horaria y la diversidad, de materias y profesores, obliga a realizar apoyos, muchas veces, vinculados a situaciones individuales de enseñanza uno a uno. Esto implica organizar encuentros personalizados o en sub grupos, para lograr

desplegar alguna de las clases semanales establecidas. Al respecto, Silvana nos menciona qué estrategia despliega con sus estudiantes, para trabajar en el área de matemática:

El profe envía las actividades por mail o por whats app a sus estudiantes. Entre esos estudiantes están los que tienen procesos de inclusión y que acompañan. Como ellos no se pueden conectar porque no tienen computadora o celular para descargarlo. Me encargo de bajar el material y realizar las configuraciones necesarias para que cada uno de ellos, al menos logre acceder al contenido mínimo de la clase. Después de adecuar las actividades, organizo un encuentro con los estudiantes pactando distintos horarios y formas de comunicación. Intento que esté más de uno así pueden conversar y conocerse entre ellos y no terminar a cualquier hora porque tengo varios estudiantes que acompañar durante el día. Así con todas las materiales y todos los días. Muchas veces con algunos hago video llamada por whatsapp- con otros nos mandamos mensajes mientras les voy explicando punto por punto y con algunos otros directamente no me puedo comunicar (Entrevista Silvana, MAI, mayo de 2021).

Organizar la jornada para que cada uno de sus estudiantes acceda al contenido mínimo de la clase se parece, en efecto, a un malabarismo (ORLANDO, 2019). Organizar los horarios, los medios y las formas de comunicación con su grupo de estudiantes, que atraviesan distintas situaciones materiales, es la regla de los obstáculos cotidianos en que se produce la solicitada continuidad pedagógica. Ello, no sólo implica una intensificación de la organización y los recursos que esta MAI posee, sino que, lo que se intensifica justamente es el ideal opuesto del mandato por la inclusión.

Esta selección de criterios y de agrupamiento, para garantizar la continuidad pedagógica, suele recordarnos a procesos que se vinculan más con los postulados de la integración educativa que a los imperativos de la inclusión (LASTA; HILLESHEIM, 2014). Estas configuraciones de apoyo, como menciona la docente, se producen, no como establece la normativa vigente en conjunto con los profesores del nivel, sino, de manera solitaria y en estricto acuerdo con el estudiante. Surge aquí la pregunta por los resultados o destellos que dejará la pandemia en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad.

La reagrupación que se realiza, muchas veces, por fuera de los horarios laborales e incluso de los grupos escolares –sin discapacidad– de la escuela secundaria, permite – de modo cruel– que los docentes realicen un seguimiento personalizado de cada uno de los estudiantes. Esto, a la vez, como lo manifiestan, sobrecarga su jornada laboral y las estrategias desplegadas las vivencian entre situaciones de desencanto y desilusión (ARMELLA; LANGER, 2020). Así lo menciona Rosa:

Antes cuando estábamos sin pandemia, hacíamos un seguimiento personalizado, de cada una de las necesidades de los estudiantes de inclusión. Pero uno iba a la escuela, conversaba con los profesores y directivos. Pero ahora, este seguimiento se intensificó.

Día tras días te ocupás de conversar con tu estudiante, con el profesor de la materia y con la familias. Para ver como hacemos que los pibes sigan conectados con la escuela. Creo que la pandemia individualizó aún más el seguimiento de los estudiantes. Esto también lo notaron los profes de la secundaria. No sólo con los de inclusión sino con todos (Entrevista Rosa, MAI, mayo de 2021).

En esta misma dirección, Ana la profesora de Ciencias Sociales menciona:

Yo preparo las actividades para el grupo, las mando a los chicos por medio del grupo de whats app que armé hace poquito. Porque al principio fue muy difícil conseguir los contactos. Que los estudiantes se conecten y le den bolilla a lo que estabamos organizando. También tengo los chicos de inclusión. Sinceramente me cuesta mucho pensar cómo llegar a los chicos con discapacidad. Están las MAI que ellas hacen las adaptaciones. Pero es muy difícil. Cuando logro hacer alguna video llamada que no se pueden conectar más de 8, y veo que está algunos de los chicos de inclusión, le pregunto, lo incentivo. Pero creo que no alcanza, por eso después ellos tienen el apoyo que le dan desde la escuela especial (Entrevista Ana, Profesora de Ciencias Sociales, junio de 2021).

Entre la sobrecarga laboral de elaborar propuestas para que en pequeños grupos se desarrolle la clase y se repita una y otra vez, hasta alcanzar a la totalidad de ellos, se suma pensar también en las estrategias para llegar a los chicos con discapacidad, en palabras de Ana. Ella hace lo posible, o lo imposible diríamos aquí, lo intenta pero sabe que no alcanza, a su vez, también, descansa en que luego tendrán el acompañamiento de las MAI, para garantizar la continuidad pedagógica. En este punto es menester poner en valor, el rol de los docentes de apoyo a la inclusión, de las MAI en este caso, que se transforman en el factor clave para garantizar procesos de inclusión, de enseñanza y aprendizaje. No sin ello, dejar de mencionar las múltiples estrategias y escollos que tienen que sortear para lograrlo que, como menciona Rosa en el anterior registro, todo se intensificó.

Las MAI entrevistadas manifiestan que para lograr los procesos de inclusión en las escuelas debieron realizar distintas configuraciones de apoyo y adecuaciones, de manera solitaria, para lograr andamiar los aprendizajes – establecidos como prioritarios- del nivel. Al respecto una de las profesoras comenta:

una vez por semana me comunico con la MAI de los chicos, le paso las actividades y ella me da orientaciones para cuando se conecten por Whastapp o escriban por el mail. Lo que pasa es que muchos de los chicos ni se conectan, o a veces lo hacen mandando mensajitos de audio (Entrevista Julia, Profesora de Matemáticas, marzo de 2021).

Como se menciona, para acercar los contenidos prioritarios, la totalidad del cuerpo docente utilizaron recursos propios de conectividad para comunicarse con sus estudiantes y acompañarlos en este tiempo.

Garantizar la inclusión con recursos propios, precarios, en la mayoría de los casos, es un claro ejemplo de la autogestión que se magnificó y transformó a los postulados de la inclusión en una "inclusión gerenciada" (BOCCHIO *et al.*, 2021). Esto es, que descansa exclusivamente en las posibilidades, que el cuerpo docente, como lo expresan aquí, logre desplegar estrategias y procesos que intenten revertir la exclusión.

En esta dirección, los recursos más utilizados que mencionan son computadoras portátiles y celulares, junto a conexiones precarias de internet que posee la localidad. Sin embargo, en todas las entrevistas coincidieron que la plataforma más efectiva, usable, accesible y económica fue la aplicación de mensajería instantánea mediante la organización de grupos de Whats App:

lo que nos salvó fue el celular. Toda la pandemia y la bimodalidad que nos pedían la hicimos a través del celular y del whatsapp. Desde avisar la entrega de alimentos hasta el envío y recepción de alguna que otra actividad (Entrevista Silvina, MAI, mayo de 2021).

El uso del celular y la mensajería por Whats App, es lo que nos salvó, como la estrategia comunicacional más utilizada con el grupo familiar y estudiantil para lograr acompañar y sostener vínculos inclusivos. Si bien como referimos en el primer registro, armar estos canales de comunicación llevó tiempo, fue la clave para contener, asistir y que algo de la escolarización allí ocurra:

Imaginate que muchos de los estudiantes no tienen celular propio, sus familiares tampoco y quiénes tener uno lo hacen a través de los chips esos que se descartan. Todo el tiempo cambian de número, entonces es aún más difícil pero fue nuestro canal más efectivo (Entrevista Juan, Profesor de Prácticas del Lenguaje, abril de 2021).

Garantizar escuela y el derecho a la educación por medio del celular, en estos contextos, es el lado b de la inclusión. Ese lado b que no se quiere ver o no se quiere mostrar, que no aparece en los discursos oficiales, o si aparecen, nos encontramos con enunciados resilientes y heroicos. Un lado b que ocurre muy cercano a los espacios donde, efectivamente, la continuidad pedagógica pudo ser posible. Donde escuelas, docentes y estudiantes con recursos y plataformas, acceso a internet y dispositivos diversos lograron acceder, desde el inicio de la pandemia, a los contenidos y aprendizajes para cada ciclo lectivo.

En este punto, cabe prestar particular atención al modo en que determinadas corporaciones tecnológicas magnificaron sus ingresos, produjeron nuevos y diversos recursos, restringiendo también, el acceso libre a algunos otros. Esto impacta de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que exacerba la brecha existente entre quiénes pueden conectarse a alguna plataforma propuesta y quiénes no poseen los recursos para hacerlo. Aquí una vez más la promesa digital en la escuela queda entredicho (GRINBERG, ARMELLA, 2021; SOTO, 2020). Empero, las dificultades atravesadas, los relatos

docentes guardan un haz de luz entre tanta desigualdad. Sobre ello, se profundiza en el siguiente sub-apartado.

4.2 SOBRE LAS (IM)POSIBILIDADES EN PANDEMIA

En este apartado focalizamos, a partir de las voces de docentes, aquellas minúsculas posibilidades que se desarrollaron durante la pandemia. Estas posibilidades, lejos de ser parte de postulados resilientes o de servicios de autoayuda, se asientan fundamentalmente en los vínculos establecidos desde las instituciones y el cuerpo docente, con familias y estudiantes. En particular, importa el modo en que esos vínculos produce efectos en la subjetividad docente (MEO Y DABENIGNO, 2021) por este tránsito pedregoso de la escolaridad:

creo que la pandemia me permitió conocer un poquito más a cada uno de mis estudiantes. En preguntar como estaban, como estaban sus familias. Muchos estuvieron atravesando el Covid en condiciones muy precarias. Entonces antes de dar literatura y hacer como si nada pasara, me tomaba el primer tiempo de la clase para preguntar como estaban. Si creo que eso fue vital. También creo que ellos me vieron de otra forma, no se...lo intuyo (Entrevista Juan, Profesor de Prácticas del Lenguaje, mayo de 2021).

Una posibilidad de conocer un poco más al grupo escolar, como menciona Juan, pero, que también permitió que vean a los profesores de otro modo. En este relato se percibe el modo en que durante la pandemia, docentes y estudiantes construyeron vínculos, como una diáda que se nutre, se modifica y resulta inseparable. Una diáda fundamental para transitar este tiempo. Otro punto importante de potencia (BERARDI, 2019) durante el aislamiento, como menciona Rosa, refiere al trabajo en equipo dentro de las escuelas, que, junto a colegas, fue la clave para garantizar procesos de inclusión, no sin ello, sentir sensaciones de agotamiento, desesperanza y tensión (ARMELLA Y LANGER, 2020):

Lo que nos fortaleció como escuela fue el trabajo en equipo. Sin todo el apoyo de cada uno de mis compañeras docentes y directivos no hubieramos ni podido pasar el primer año. El principio de la pandemia nos agarró muy desprevenidas. Tuvimos que salir corriendo a pensar estrategias, materiales y propuestas para dar clases. Creo que el grupo de la escuela fue fundamental, para los chicos pero para nosotras mismas. Cuando no podíamos más, tenias un mensajito de una compañera que estaba en la misma y nos dabamos aliento (Entrevista Rosa, MAI, mayo 2021).

Salir corriendo, no poder más, menciona Rosa, como parte de una misma cara del compromiso y sostén docente mediante el trabajo en equipo. Esto permite arriesgar a pensar en voz alta, ¿qué sería

de la pandemia sin las escuelas?, ¿cómo hubiera sido el transitar de estudiantes, familias y docentes sin este espacio institucional que nuclea múltiples voluntades para garantizar, en medio de una catástrofe mundial, derechos? Pensar con y en conjunto, las distintas estrategias que relatan los docentes y tantas otras que se encuentran silenciadas, se transforma en un camino posible, no sin obstáculos, del hacer escuela en contextos de desigualdad en pandemia (LANGER, 2020). Esto, sin dudas, no es nuevo pero en las voces de los docentes entrevistados, adquiere otro tenor. Sobre el trabajar con, Ana menciona,

Definitivamente, esto nos acercó más a las familias, de manera muchas veces dolorosa. Pensá que todo el tiempo estábamos recibiendo mensajes de pedido de ayuda, para las actividades- quienes tenían el tiempo, los medios y el espacio para acompañar a sus hijos-. Pero más nos escribían sus madres sobre la necesidad de algún alimento, de algún medicamento, alguna noticia de enfermedad de covid e incluso la muerte. Eso nos devastó, es muy fuerte recibir a diario este tipo de mensajes y más si se relacionan con alguien que están pendiente todos los días. El vínculo se fortaleció pero fue muy duro (Entrevista Ana, Profesora de Ciencias Sociales, junio de 2021).

La posibilidad de acercarse a las familias y sostener vínculos durante toda la pandemia como puntualiza Ana, estuvo vinculado también con situaciones de extremo dolor e incluso de muerte. Acercarse a la cotidianidad de las vidas de sus estudiantes refiere también estar expuestos a estas situaciones. Esto no es algo exclusivo de la escolaridad en pandemia. Muchas investigaciones en contextos de desigualdad demuestran las formas en que se hace escuela entre estas tensiones (ARMELLA; GRINBERG, 2021; BOCCHIO, 2020; ORLANDO, 2019; VILLAGRÁN, 2020). Sin embargo, la pandemia intensificó los modos en que la incertidumbre, la desesperanza, los miedos y la muerte se encuentran a la vuelta de la esquina. Sabemos que no es ajeno, sino, que es parte vital de nuestro cotidiano, pero, se intensifica, cuando familias y estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para sortear las atrocidades de la vida. Así, la muerte y la pérdida de algún ser querido, o del preguntar cómo están, como menciona Juan, encuentra a múltiples docentes y estudiantes, elaborando palabras de las que nadie sale ileso.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio se propuso analizar la materialidad de las prácticas en que los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad se ponen en acto en las instituciones de dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Asimismo, se problematizaron los modos de entender a la inclusión, en este tiempo vertiginoso, mediante una reconstrucción del término a los efectos de proponer sus alcances y limitaciones. Dimos cuenta de ello, también, a través de las experiencias

transitadas y las voces de docentes que acompañan trayectorias de estudiantes con discapacidad en los primeros años del nivel secundario en escuelas emplazadas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Cabe destacar el lugar que ocupan los docentes de apoyo a la inclusión como factor clave para garantizar procesos de inclusión que, en contextos de pobreza urbana, tal como discutimos, la inclusión depende de la agencia y posibilidad que cada escuela y docente despliegue para garantizarla.

En ese sentido, se propuso como hipótesis que las materialidades precarias en que se desarrolla la escolaridad, en contextos de pobreza urbana, supone la gestión de la inclusión a la vez, que, impacta en los procesos de subjetivación docente. El análisis del material de campo, da cuenta de las formas de agencia y los modos en que docentes reponen, de manera aislada e individual, sus recursos materiales, su tiempo y su organización. Ello, como mencionan, se intensifica y duplica su carga laboral, para garantizar procesos de escolarización inclusivos en condiciones de extrema vulneración de derechos. A esta versión renovada de la inclusión, como mencionan las autoras, se conceptualiza como inclusión gerenciada (BOCCHIO *et al.*, 2021). Asimismo, como contracara de la desigual repartición de los recursos se destaca el compromiso docente y el trabado en equipo entre instituciones-familia y docentes.

Cabe retomar aquí la pregunta de la inclusión en tiempos donde la gerencia de los sujetos y las instituciones se torna moneda corriente. Ello para re-pensar como mencionan Withburn y Thomas (2021), que “la inclusión de las personas con discapacidad podría reconceptualizarse como una serie de eventos, en lugar de una ocurrencia fija o aspiracional” (p.110). Es decir, es menester tomar en cuenta las situaciones contingentes que irrumpen en los procesos de inclusión, que no se desarrollan como un espacio fijo, homogéneo y desde un único sentido. Esto es pensar a la inclusión entre sus bemoles. Entre esa serie de eventos de inclusión, nos encontramos con los relatos docentes que se recuperan aquí. Sobre los ¿renovados modos? de la tarea de enseñar y aprender que van desde el uso de una plataforma establecida hasta grupos de Whatsapp.

Pensar a la inclusión de este modo es ver en sus fibras más sensibles la (im)posibilidades que ella trae consigo, pero también sus posibles resistencias. Garantizar procesos de inclusión en contextos de pobreza, aún más, en el nivel secundario, se transforma en una de las mayores luchas contra la corriente de la exclusión. Luchar contra la corriente entonces, es la cara más visible y concreta de la inclusión que se materializa a diario en las prácticas docentes y en la vida cotidiana de las escuelas para que el derecho a la educación de las personas con discapacidad no sea vulnerado. No devenga en efecto rebote. Describir y analizar la inclusión como parte de la retórica oficial, sin analizar críticamente las condiciones en que se pone en acto (MELÉNDEZ; YUNI, 2019; VILLAGRÁN, 2020), es banalizar los esfuerzos –autogestionados–

y las luchas que a diario ocurren en las instituciones que alojan estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana.

Para futuras investigaciones quedan interrogantes sobre las formas que toman los procesos de inclusión y el impacto en la subjetividad de estudiantes con discapacidad al cuál hemos hecho referencia, en este estudio, desde la perspectiva docente. Analizar la inclusión desde el aporte de las políticas y discursos oficiales, junto a la mirada docente de estos procesos y sus materialidades obliga, en efecto, a problematizarla desde la cara de sus protagonistas. Una de las caras más invisibilizadas desde los estudios sociales y culturales de la educación. Son ellos y los procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad incluidos en los distintos niveles del sistema educativo, en particular, del nivel secundario, de quien debemos ocuparnos y permitirles alzar su voz.

REFERENCIAS

AGUIRRE, J.; PORTA, L.; BAZÀN, S. Habitar narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. **Revista Entramados-Educación y Sociedad**, Mar del Plata, v. 5, n. 5, p. 29-44, dic. 2018.

AHMED, S. **La promesa de la felicidad**. Buenos Aires: Caja Negra, 2019. 464 p.

ALMADA, M. L.; BANG, L.; CESTARE, M.; GRINBERG, S.; PÉREZ, A.; VENTURINI, M. E.; VILLAGRAN, C. Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz. **Informes Científicos Técnicos - UNPA**, Caleta Olivia, v. 11, n. 4, p. 37-69, 2019. DOI: 10.22305/ict-unpa.v11.n4.812. Disponible en: <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/ICTUNPA/article/view/403>. Acceso el: 20 mar. 2020.

ARANEDA-URRUTIA, C.; INFANTE, M. Assemblage Theory and Its Potentialities for Dis/ability Research in the Global South. **Scandinavian Journal of Disability Research**, Glasgow, v. 22, n. 1, p.340–350, ene. 2020. DOI: <http://doi.org/10.16993/sjdr.698>.

ARMELLA, J.; LANGER, E. De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital: Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. **Espacios En Blanco. Serie Indagaciones**, Tandil, v. 1, n. 30, p. 99-115, ene. 2020.

BARROZO, N.; COBEÑAS, P. La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta. **Cuadernos de Humanidades**, n. 31, p. 132 – 152, jul. 2019.

BARROZO, N. N.; SCHEWE, C. L.; PEREYRA, C. Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en argentina. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.) **Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2017. p.1595-1603.

BECKER, C.; ANSELMO, A. G. Modelo Social en la perspectiva de la educación inclusiva. **Revista de conocimientos en línea**, v. 1, pág. 90-108, 2020. DOI: 10.25112/rco.v1i0.1854. Disponible en: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaknowledgeonline/article/view/1854>. Acceso el: 1 jun. 2021.

BERARDI, F. Futurabilidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2019. 255 p.

BERLANT, L. El optimismo cruel. Buenos Aires: Caja Negra, 2019. 471 p.

BOCCHIO, C.; SCHWAMBERGER, C.; ARMELLA, J.; GRINBERG, S. Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. **Revista Latinoamericana Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 2, p. 177-190, dic. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000200177&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 24 jun. 2021.

BOCCHIO, M. C. El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, jul. 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>. Acceso el: 4 ago. 2020.

BROGNA, P. El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. **Acta Sociológica**, n. 80, p. 25-48, dic.2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76355>.

FERRANTE, C. 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**, Puebla, n. 10, p. 1-26, jun. 2020. Disponible en: <https://revistapasajes.site/2020/02/numero-10-enero-junio-2020>. Acceso el: 20 dic. 2020.

CARPENTIERI, Y.; GRINBERG, S.; ARMELLA, J. Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales. **Question/Cuestión**, v. 2, n. 66, p. e486, jun. 2020.

CASAL, V. Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. Aportes desde la Tesis de Maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. **del prudente Saber y el máximo posible de Sabor**, n. 12, p. 13–41, 2021. Disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/dps/article/view/794>. Acceso el: 29 abr. 2021.

CÓRDOBA, G.; EXPÓSITO, C. El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 0, n. 23, p. 145-160, abr. 2021.

DANEL, P.; PÉREZ RAMÍREZ, B.; YARZA DE LOS RÍOS, A. ¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: exploraciones, configuraciones y potencialidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. p. 340. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210505054147/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf?fbclid=IwAR1pWzE8D8kJEe__it6tIAKQitZOMxoZr9r0FOIKAoQriIT_wPIL6TVpqfY. Acceso el: 1 jun. 2021.

DE SENA, A. **Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CICCUS, 2015. 166 p.

DONATO, R.; KURLAT, M.; PADÍN, C.; RUSLER, V. **Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos**. Estudio de casos en regiones de Argentina. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2014. 156 p.

DONE, E.; MURPHY, M. The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 39, n. 1, p. 142–155, oct. 2018. DOI: 10.1080/01596306.2016.1243517.

DUBROVSKY, S.; LANZA, C. Prácticas inclusivas en el nivel secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, v. 1, n. 14, 2019. DOI: 10.35305/rece.v1i14.403. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/403>. Acceso el: 17 mar. 2020.

DUSSEL, I. La formación docente y los desafíos de la pandemia. **Educación, Formación e Investigación.**, Argentina, 6, ago. 2020. Disponible en: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>. Acceso el: 1 mar. 2021.

ECHETA, G. La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 1, may. 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>. Acceso el: 24 jun. 2020.

FILGUEIRA, F.; GALINDO, L.; GIAMBRUNO, C.; BLOFIELD, M. **América Latina ante la crisis del COVID-19: vulnerabilidad socioeconómica y respuesta social, serie Políticas Sociales**. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020. 87 p.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. 401 p.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI, 2013. 273 p.

FULLANA, María Florencia; GALLONE, Clara; HEREDIA, Marina; LICEDA, Patricia; LEVIN, Axel *et al.* Discapacidad y Accesibilidad. Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social. **Redes de Extensión**, Buenos Aires, v. 7, n. p. 121-126, dic. 2020.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research**. Nueva York: Aldine de Gruyter, 1967. 282 p.

GLUZ, N.; OCHOA, M. D.; CÁCERES, V.; MARTÍNEZ DEL SEL, V.; SISTI, P. Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 27-42, jun. 2021.

GRINBERG, S. **Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008. 343 p.

GRINBERG, S. Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. **Tabula Rasa**, Bogotá, v.34, p. 19-39, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>.

GRINBERG, S; ARMELLA, A. *Educación y Pandemia: Un déjà vù de viejas desigualdades*. Buenos Aires: Anfibia. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/clases-virtuales-un-deja-vu-de-viejas-desigualdades/>. Acceso el: 1 mar. 2021.

GUBER, R. **La etnografía. Método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012. 160 p.

LANGER, E. Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v.0, n. 22, p. 25-42, abr. 2020.

LASTA, L.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, p. 140-149, ago. 2014.

LOPES, M.; HATTGE, M. **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 224 p.

MELÉNDEZ, C.; YUNI, J. La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 25, p. 1-23, mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>.

MEO, A. Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, v. 30, n. 4, p. 562-589, oct. 2014. DOI: 10.1080/02680939.2014.976277.

MEO, A.; DABENIGNO, V. Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, Buenos Aires, v.14, n.1, p. 103-127, mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.

MITCHELL, D.; SNYDER, S. **The biopolitics of disability: Neoliberalism ablenationalism, and peripheral embodiment**. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 2015. 262 p.

MURILLO, F. J.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 3, n. 2, 2014. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>. Acceso el: 23 jun. 2017.

NAVAS, P.; VERDUGO, M. A.; AMOR, A. M.; CRESPO, M.; MARTÍNEZ, S. COVID-19 y discapacidades intelectuales y del desarrollo: impacto del confinamiento desde la perspectiva de las personas, sus familiares y los profesionales y organizaciones que prestan apoyo. Salamanca: Plena inclusión España e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). 2020. Disponible en: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/00._informe_covid-19_y_discapacidades_intelectuales_y_del_desarrollo.pdf. Acceso el: 1 ene. 2020.

NÚÑEZ MAYÁN, M. T. *El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015.* **Revista de Educación Inclusiva**, 12(1), p. 67-96, may, 2019.

OLIVEIRA, D. F. de; SOUZA, I. M. de. O estudante com deficiência na ufsc: fatores que influenciam o acesso e a permanência. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 104–123, 2020. DOI: 10.25112/rco.v3i0.2099. Disponible en: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2099>. Acceso el: 15 abr. 2021.

ORLANDO, G. *De malabares, redes y zurcires en contextos de desigualdad. Diagrama/s del trabajo cotidiano en escuelas secundarias de San Martín desde el punto de vista de los docentes. En 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019. p. 25-45.*

PEREYRA, C. **Escuelas y Maestros de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicio Alternativos y Complementarios.** Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2019.

ROSE, N. **The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty First Century.** Princeton: University Press, 2007. 350, p.

SCHEWE, L.; PÉREZ, A. V. Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? Sociales y Virtuales, Quilmes, v.7, n 7, sep. 2020. Disponible en: <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/pospandemia-educacion-y-dis-capacidad>. Acceso el: 01 mar. 2021.

SCHWAMBERGER, C.; GRINBERG, S. Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. **Praxis educativa**, v. 24, n. 2; p. 1-15, mayo - agosto 2020, DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>.

SCHWAMBERGER, C.; SCHEWE, L.; BARROZO, N.; PEREYRA, C. Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones. **Revista Senderos Pedagógicos**, Antioquia, v. 11, n. 11, p. 45-57, dic. 2020.

SECRETARÍA DE EVALUACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA (SEIE). Evaluación diagnóstica de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en contexto de continuidad

pedagógica y reapertura de las actividades educativas presenciales 2020-2021. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2021. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_0.pdf. Acceso el: 14 jun. 2021.

SLEE, R. Pertener a una época de exclusión. Revista Internacional de Educación Inclusiva, v. 23, n. 9, p. 909-922, ago. 2019.

SOTO, M. A. Una aproximación a la brecha digital de las personas con discapacidad en los espacios educativos del noroeste argentino. **Revista Hipertextos**, La Plata, v. 8, n. 13, p. 115- 149, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e012>.

SOUTHWELL, M. La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. Education Policy Analysis Archives, v. 28, n. 39, oct. 2020. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146.

UNESCO. **Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.** Nueva York: UNESDOC Biblioteca Digital, 2016. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa . Acceso el: 01 mar. 2017.

UNESCO. **Inclusión y educación: todos sin excepción.** Nueva York: UNESDOC Biblioteca Digital, 2020. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acceso el: 01 mar. 2017.

UNESCO. **Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible.** Paris. 2017. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acceso el: 15 dic. 2018.

VEIGA-NETO, A. Biopolítica, normalización y educación. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 38, p. 83-91, 2013. DOI: 10.17227/01212494.38pys83.91.

VILLAGRÁN, C. El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. **Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**, v. 10, n. 2, e079. p, 1-13, mar. 2020. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12374/pr.12374.pdf. Acceso el: 15 dic. 2018.

WAITOLLER, F. Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En: BOYLE, C.; MAVROPOULOU, S.; ANDERSON, J.; PAGE, A. (Eds.). **Inclusive Education: Global Issues & Controversies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2020.p 89-107.

WAITOLLER, F. R.; BEASLY, L.; GORHAM, A.; KANG, V. Y. Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. **Publicaciones**, Melilla, v. 49, n. 3, p. 37-55, 11, nov. 2019.

WHITBURN, B.; THOMAS, M. A Right to be Included: The Best and Worst of Times for Learners with Disabilities. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 23, n.1, p.104–113, jun. 2020. DOI: <http://doi.org/10.16993/sjdr.772>.