

## **Manifiesto por una educación inclusiva segura: los desafíos de la “nueva” presencialidad.**

*Cintia Schwamberger, (LICH-UNSAM-CONICET) [cschwamberger@unsam.edu.ar](mailto:cschwamberger@unsam.edu.ar)*

*Cecilia Meletto (UNSAM) [cmeletto@gmail.com](mailto:cmeletto@gmail.com)*

*Meuris Coyle,(UNSAM) [meuriscoyle@gmail.com](mailto:meuriscoyle@gmail.com)*

*Yamila Ferreyro Fusco,(UNSAM) [yamilaferreyro@gmail.com](mailto:yamilaferreyro@gmail.com)*

*Judith Medina, (UNSAM)[judithtrelew@gmail.com](mailto:judithtrelew@gmail.com)*

### **RESUMEN**

En la presente ponencia presentamos algunas reflexiones sobre los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad a partir de la implementación de protocolos en distintos territorios de Argentina, tanto urbanos como rurales. La hibridez en que se desarrolla la escolaridad se transforma en una barrera excluyente, teniendo en cuenta las condiciones materiales de las instituciones públicas, la desvalorización del rol docente y la ausencia de recursos específicos. Asimismo, las trayectorias escolares en contextos de desigualdad no hacen más que profundizar esa brecha que los aleja del acceso a contenidos y recursos necesarios. En este contexto, muchos estudiantes continúan sin asistir a las instituciones, ya que las condiciones precarias en que viven tampoco han mejorado. Los protocolos pretenden una distancia de 1.5 o 2 mts entre docente y estudiante, con 15 minutos de acercamiento, situación que complejiza establecer el vínculo pedagógico y desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las necesidades que cada estudiante con discapacidad necesita. Empero, desarrollan una presencialidad que “simula” un tiempo antes del Covid-19 pero se ve interrumpido por la dinámica escolar que con variaciones de burbujas, aislamiento y falta de docentes (dispensas o licencias sin cubrir) incrementa sensaciones de angustia, malestar y de no poder más. Al respecto proponemos que la puesta en acto de las políticas obliga a escuelas y docentes a desplegar estrategias con escasos recursos -tanto humanos como materiales-en condiciones laborales precarias, que en contextos de desigualdad deviene en un *burn out* que sobrecarga el desarrollo de la escolaridad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva-Discapacidad-Protocolos COVID-Escuelas

### **1. INTRODUCCIÓN**

Gert Biesta y Carl Säfström elaboraron en el año 2010 un manifiesto en defensa de la educación. Ello con el objetivo de analizar e intentar responder algunas de las preguntas y demandas que se le adjudicaban a la educación. El uso del tiempo pasado resulta anecdótico. Al respecto, ambos autores proponen que, “La educación nunca parece ser capaz de estar a la altura de ciertas expectativas y, por consiguiente, se ve constantemente obligada a maniobrar hacia una posición defensiva” (Biesta y Säfström, 2018, p.21). Esta

situación se evidenció con claridad en tiempos de COVID-19, donde ante tantas expectativas puestas en la educación, una vez más, docentes e instituciones se encontraron con la necesidad de salir en defensa de la escuela y su profesión.

Esta es la misma preocupación que los autores analizan en su manifiesto. Cuánto de la educación es posible, y cómo ella puede resistir a que la ubiquen en un lugar de posibilidad o de imposibilidad. En palabras de los autores de lo que es y que no es la educación. Pensar en un manifiesto por una educación inclusiva segura remite a defender su hechura diaria, a la vez, que preservar y sostener las múltiples formas que adquirió la escuela en tiempos de pandemia. Como menciona Biesta (2010), no apuntamos a cambiar al mundo pero sí hacer de él un lugar un poco menos excluyente. Este manifiesto entonces, lejos de ser ideas homogéneas, acabadas y cerradas, intenta problematizar los modos en que los organismos gubernamentales organizan y producen protocolos para una vuelta segura a las escuelas, que muchas veces, pareciera no analizar las desigualdades materiales en que las instituciones, docentes y estudiantes hacen escuela (Rockwell, 2018) a diario.

Importa problematizar desde las voces de los protagonistas esos modos crueles de ser escuela en tiempos de pandemia que no sólo puso en evidencia y de manifiesto las desigualdades sociales y educativas sino que, en particular, reconfiguró los lazos sociales, los intercambios interinstitucionales, los vínculos, las profesiones y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos que aún no están siendo puestos en discusión y que aquí nos interesa analizar. Ello por tratarse de instituciones que alojan estudiantes con discapacidad y realizan sus recorridos escolares (Casal, 2021), tanto en escuelas de educación común como especial.

En Argentina, el 12,9% del total de la población, son personas que poseen o han adquirido alguna discapacidad (INDEC, 2010). Asimismo, a partir del último informe de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) (2018), se establece que el 93,3% de estudiantes en edad escolar primaria asisten a instituciones educativas. Mientras que estudiantes en edad de nivel secundario o superior asciende al 27,6%. Según la Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa -SEIE- (2021), mediante un estudio sobre los procesos de inclusión en pandemia, demuestra que sólo el 45% de los estudiantes de nivel primario asisten a escuelas de educación común bajo distintos proyectos de inclusión que, en mayor medida, son acompañados por docentes de la modalidad de educación especial. Estos datos son parte de la realidad cotidiana o más bien de los procesos excluyentes que se configuran en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en las escuelas. Analizar “lo cuanti” de las dinámicas de escolarización nos permite acercarnos de otro modo a “lo cuali” que ocurre cotidianamente en las instituciones bajo el mandato de una inclusión que como daremos cuenta aquí resulta muchas veces inaccesible.

Realizar un manifiesto por una educación inclusiva segura que, en primera medida, garantice el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad, a la vez, que procure procesos de enseñanza y aprendizaje significativos para cada uno de ellos. En ese sentido, presentamos algunas reflexiones sobre los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad a partir de la implementación de protocolos en distintos territorios de Argentina, tanto urbanos como rurales. Hacemos foco en la provincia de Buenos Aires, Santa Fe, Chubut y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ámbitos en los cuales desarrollamos nuestras prácticas docentes. Asimismo, estos lugares del territorio fueron foco de atención durante toda la pandemia. Incluso aún hoy, las decisiones sobre presencialidad si o presencialidad no, versan, en particular, desde los parámetros epidemiológicos de estos territorios. Por lo cual, hemos podido acceder desde nuestros lugares de trabajo a las distintas resoluciones y protocolos destinados a una vuelta “segura” de la presencialidad escolar. Aquí nos detenemos un segundo, en defensa de la escuela, o en su elogio (Masschelein y Simons, 2014) que siempre hubo escuela. Lo que no fue posible es justamente esa presencialidad tan deseada y añorada por todos.

En ese punto, sostenemos que la hibridez en que se desarrolla la escolaridad, en el marco de una presencialidad de los cuerpos para habitar el aula escolar, se transforma en una barrera excluyente más, teniendo en cuenta las condiciones materiales de las instituciones educativas, la desvalorización del rol docente y la ausencia de recursos específicos para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto no ocurre únicamente en tiempos de pandemia, sino que es el paisaje habitual en que los procesos educativos en nuestro país se vienen configurando desde hace más de cuatro décadas (Córdoba y Expósito, 2021). Como mencionan Grinberg y Armella (2021), la escolaridad del presente es el resultado de múltiples decisiones que la trajeron hasta aquí, podríamos decir “de los pelos”, dejando huellas y marcas de desigualdad de manera profunda que se intensificaron en tiempos de pandemia.

Asimismo, como sostienen distintas investigaciones, las trayectorias escolares en contextos de desigualdad (Bocchio, 2020; Langer, 2020; Slee, 2019) no hacen más que profundizar esa brecha que los aleja del acceso a contenidos y recursos necesarios. En este contexto, muchos estudiantes continúan sin asistir a las instituciones, por un lado dadas las situaciones estructurales y de infraestructura de las escuelas y a su vez, por las condiciones de precariedad y pobreza en que viven, tampoco han mejorado. Como analizaremos aquí, los protocolos pretenden una distancia de 1.5 o 2 mts entre docente y estudiante, con 15 minutos de acercamiento, situación que complejiza establecer un buen vínculo pedagógico y desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las necesidades que cada estudiante con y sin discapacidad necesita. En este trabajo nos centramos en estudiantes con discapacidad no sin ello dejar de mencionar que todos los estudiantes en términos de

*cualquieridad* como menciona Skliar (2017), necesitan de un abordaje que acompañe su tránsito por la pedregosa escolaridad que desde el principio de la cuarentena venimos sosteniendo.

La pandemia ha trastocado algunas cuestiones en relación a los recursos, la conectividad, las condiciones de accesibilidad de las plataformas, de los cuadernos y materiales televisivos o radiales gestionados desde los gobiernos para intentar eliminar la brecha digital existente (Dussel, 2020) pero lo anterior, el trabajo a partir de las posibilidades y necesidades de cada estudiante ha sido siempre el eje de nuestro objetivo. En efecto, nuestra profesión nos permite acercarnos desde otra mirada a los estudiantes y creemos que aquí está la potencia de ello. Asimismo, los docentes de distintos niveles educativos, advirtieron la posibilidad de que desarrollar un conjunto de estrategias destinadas a acompañar las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes, podría llegar a ser un camino posible para educar en pandemia y en la pos pandemia. Nos referimos a la necesidad de focalizar en contenidos prioritarios de cada nivel y ciclo o en desplegar herramientas más personalizadas que tengan en cuenta cada una de las subjetividades y efectos que se producen en el interjuego de la enseñanza y el aprendizaje.

Esto es sólo aventurarnos a pensar que otro modo de hacer escuela es posible sin dejar de poner en tela de juicio y reparar en las condiciones laborales precarias en que durante la pandemia, todo el cuerpo docente tuvo que desplegar para lograr acercarse a sus estudiantes y desplegar múltiples estrategias para que algo de la educación entre una pantalla o un mensaje de voz de WhatsApp ocurra. Ello incrementa sensaciones de angustia, malestar y de no poder más. Al respecto proponemos que la puesta en marcha de los protocolos para una vuelta a la escolaridad -presencial, bimodal, virtual- o híbrida como preferimos llamarla obliga a escuelas y docentes a desplegar estrategias con escasos recursos -tanto humanos como materiales- en condiciones laborales precarias, que en contextos de desigualdad deviene en un *burn out* que sobrecarga el desarrollo de la escolaridad (Langer, 2020).

Esta ponencia se organiza en tres apartados y ejes que estructuran nuestros discursos. En el primer apartado que titulamos “Protocolos: El libre albedrío”, describimos a nivel nacional, provincial y jurisdiccional las decisiones de los gobiernos educativos en torno a los protocolos de cada una de las provincias y escuelas en las que trabajamos. Seguidamente nos adentramos en los obstáculos y barreras que ocurren en cada una de nuestras escuelas para materializar los protocolos de una vuelta segura a la presencialidad en el marco de una escuela inclusiva. En el tercer apartado, “La ventanita así”, nos centramos en el impacto de la puesta en acto de los protocolos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Finalmente, en las conclusiones

nos aventuramos a pensar nuevas preguntas y algunas propuestas en términos de un manifiesto por una educación inclusiva segura.

## **2. ACERCA DE LOS PROTOCOLOS O DEL “EL LIBRE ALBEDRÍO”**

A partir de las nuevas medidas implementadas para garantizar una “presencialidad segura”, los distintos organismos gubernamentales de educación han resuelto diversos protocolos para lograr recuperar algo de aquella vieja/nueva/esperada vuelta a la escuela. Cada provincia y jurisdicción, en función del semáforo sanitario, ha regulado e implementado distintos formatos de asistencia en burbujas a las escuelas. Esto según establecen los sanitaristas, devenidos especialistas en educación, que estudiantes y docentes regresen a lo que ha sido la escuela pre-pandemia. En función de la normativa nacional y provincial las escuelas, sus docentes y estudiantes debieron re-acomodarse, una vez más, a una nueva modalidad de hacer escuela. Ya no será la aclamada presencialidad la que configure el hacer diario escolar sino que lo que ha venido es una escuela por burbujas, por índices de control sanitarios, por testeos rápidos en las entradas, por aislamientos y pinchaduras de las burbujas que asisten a la escuela en grupos reducidos y en simultáneo, clases mediante plataformas, videollamadas y zooms.

Estos protocolos fueron tomando ciertas especificidades en función de las localidades que se adscriben y a las comunidades que abarcan. Por lo tanto, las situaciones sanitarias - educativas-de conectividad-de recursos- serán totalmente distintas de un lugar a otros. Al respecto nos interesa destacar a partir de la resolución N°364/2020 del Consejo Federal lo que sucede en la provincia de Buenos Aires, Santa Fe, Chubut y la Ciudad de Buenos Aires. Creemos que centrar la mirada en estas provincias nos dará un marco más amplio sobre lo que acontece en las instituciones. A nuestra complejidad de hacer escuela entre burbujas, semáforos y bimodalidad se suma la situación de discapacidad de los estudiantes con los que trabajamos.

La provincia de Buenos Aires desde mediados de marzo del 2020 comienza a elaborar recomendaciones y orientaciones para la limpieza de instituciones educativas y el tratamiento desde lo escolar de posibles “casos de covid”, como las posibles instancias de continuidad pedagógica intentando sostener el vínculo escuela-familia-comunidad en el contexto sanitario vigente. En el mes de Octubre de 2020, con referencia a la CFE 364/2020 “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores” la provincia elabora el “Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un regreso seguro a las clases presenciales” estableciendo las pautas para las instituciones de gestión estatal y privada, siendo en Nivel Inicial y la Modalidad de Educación Especial elaborado un tiempo posterior, a comienzos del presente año, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo se

prioriza la dimensión socioafectiva, los derechos laborales y las condiciones sanitarias del contexto. En líneas generales, se establece la distancia mínima entre los estudiantes de 1.5 m, los ingresos y egresos a la institución serán escalonados, la asistencia será gradual, comenzando con los grupos considerados priorizados, como 1º y 6º año quienes contaban con una carga horaria de 3 h y media, los demás años 2 h con un intervalo de 15 minutos para higienizar y ventilar aulas y personal.

Las condiciones mínimas que cada estudiante debe contar para concurrir a la escuela son: a) mantener distanciamiento de 1.5 m en el aula, 2 metros como mínimo en el patio o SUM; b) uso permanente de tapaboca, cubriendo por completo la nariz, boca y mentón; c) evitar contacto físico de todo tipo como besos, abrazos, apretones de manos, puños, entre otros; d) no compartir juegos, celulares, objetos personales, etc.

Las y los docentes utilizarán siempre máscaras de acetato, tapabocas y camisolín. Las y los auxiliares utilizarán siempre antiparras (o máscaras de acetato) y tapaboca nariz. La temperatura debe ser tomada al ingresar al establecimiento y no debe superar los 37.4º C, con termómetros digitales que llegaron a las escuelas. Los estudiantes deben ingresar con una declaración jurada desde su hogar en la cual conste una temperatura no mayor a la indicada, más una serie de ítems que descartan posible sospecha de síntomas de covid-19, o en caso contrario, es responsabilidad de los padres. Los docentes, cuentan además con la aplicación CUIDAR en la cual deben registrar temperatura y otros indicadores que también aseguren su ingreso a la escuela. Ambas declaraciones juradas sanitarias deben ser actualizadas cada 48 h.

La DGCyE será la responsable de garantizar que cada institución cuente con los elementos necesarios (barbijos y máscaras, alcohol) así como de que se cumplan las pautas del Plan Jurisdiccional. Una de las primeras medidas fue suspender el comedor escolar. El Servicio Alimentario Escolar (SAE) comenzó a enviar bolsones con mercadería por cada estudiante para llevar a su hogar cada 15 días, medida que se sostuvo hasta principios de julio de 2021, momento en el cual comienza a circular el Protocolo para la apertura de la cocina y de los salones comedores en los establecimientos de gestión estatal y de gestión privada. Nuevamente en las instituciones se brinda desayuno y merienda a cada estudiante, que consta de mate cocido o leche y vainillas o alfajores, según día del cronograma.

Sin embargo consideramos que la concreción de dichos protocolos fue una utopía, se intentó respetar distancias y que cada institución cuente con los recursos, pero fallaron y faltaron, alternadamente o en forma conjunta. La realidad es que hasta el SAE tuvo que replantearse su servicio ya que los bolsones limitaban la ración alimentaria recomendada y necesaria para cada pibe y su familia. Una madre una vez dijo “necesito verduras, alitas de pollo o algo para hacerles una sopa aunque sea a mis hijas” y realmente era el complemento necesario de la mercadería de las bolsas, y muchas de las familias que la

recibían no contaban con recursos para complementarlas. Una vez más la escuela respondió en este contexto, priorizando los lazos establecidos y la urgencia en que las familias necesitaban respuestas.

La distribución de los protocolos para una educación presencial “segura” dejó en evidencia la intencionalidad gubernamental de evitar al máximo responsabilizarse del cuidado de estudiantes y docentes que hacen al sistema educativo en CABA. Las indicaciones pautadas iban desde cómo hacer el cálculo sobre cantidad posible de estudiantes por aulas (medición y promedio), hasta cómo realizar la higiene de cada institución; en ese libre albedrío “legalizado”, las conducciones de cada escuela realizaron las medidas que, a su interpretación y criterio, debían ponerse en práctica para el cuidado de contagios. En ocasiones, esto causó conflictos hacia el interior de cada institución, puesto que sin omitir que en una escuela habitan sujetos con distintas percepciones sobre un mismo conflicto, en este caso el covid-19, las interpretaciones y criterios distaban mucho entre sí.

En consecuencia, al inicio de las clases presenciales el gobierno envió algunos de los elementos de higiene que se describen en el protocolo, pero pasado un corto tiempo, se desligó de su responsabilidad creando normativas que apuntaban a que las escuelas y sus cooperadoras se encarguen del abastecimiento. En un sinfín de “lavado de manos” de obligaciones, surge el conflicto de las vacunas sí o las vacunas no, y de la selección de quiénes serían los receptores de estas. De este modo, se dejó entrever el posicionamiento del GCBA frente a la escuela, considerándola como un lugar cuidado de los niños que “no pueden estar solos” (o guardería) y, por ende, priorizó a los docentes de los primeros grados, nivel inicial y modalidad educación especial; omitiendo que, para la CABA, todos los docentes, de la noche a la mañana, se volvieron “esenciales” durante el mes de marzo.

Las escuelas de educación especial de la Ciudad de Buenos Aires, alojan estudiantes con diversidad de problemáticas vinculadas con situaciones de aprendizaje que por distintas causas y/o condiciones, asisten a la modalidad luego de haber realizado trayectorias escolares en las escuelas comunes. En simultáneo, los mismos recursos humanos docentes deben también acompañar los procesos de inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje en escuelas convencionales, así es como un mismo docente se encuentra realizando ambos roles en distritos turnos. Lejos de cuidar a las bases y a los estudiantes, las supervisiones y direcciones de educación especial, bajo el cumplimiento de la Dirección del Área, determinaron que, en plena pandemia, los docentes asistan a las escuelas comunes, omitiendo no sólo los conflictos con las distribuciones de las burbujas, sino que también aumentando la circulación de personas por las escuelas. A su vez, desconociendo el verdadero abordaje que se implementa en la modalidad y las condiciones de exposición para las familias, obligaron a sostener una presencialidad del 100% sin buscar

ni permitir implementar estrategias para la reducción de circulación mediante propuestas de sistemas bimodales, adjudicando que la cantidad de estudiantes es poca en comparación con las demás instituciones. De esta manera, los docentes de las escuelas de educación especial debieron enfrentar en soledad las puestas en marcha del protocolo universal, adecuando una vez más, a la realidad de cada institución.

Lo ocurrido en la provincia de Santa Fe en relación a los protocolos las escuelas comienzan a conocerlos a partir de agosto del 2020 con dos semanas de capacitación y formación intensa referidas al protocolo federal y a los lineamientos del retorno a la presencialidad a las escuelas (Circular 15/20). Las instituciones comienzan a diseñar a partir de los lineamientos del protocolo marco (Resolución CFE N° 364/2020) nuevas formas de habitar la escuela. Esta articulación posibilitó la presencialidad en las primeras semanas de diciembre de 2020. En la Resolución 0112-2021 del ministerio de educación provincial se establecen lineamientos con respecto a la asistencia del alumnado, la duración de la jornada escolar de tres horas y media reloj con ingreso y egreso escalonado. Estableciendo el distanciamiento de 150 cm entre los estudiantes y docentes, siendo uno de los parámetros fundamentales para la conformación de las burbujas, en caso de que la persona con discapacidad concorra con una persona de apoyo, la misma será contada como integrante del grupo y se considera contacto estrecho del estudiante. El uso de tapabocas, el lavado de manos, la ventilación de los espacios y desinfección son otros puntos. Asimismo, esta resolución dispone un espacio de aislamiento y modos de intervención en casos sospechosos de COVID- 19. También se especifica la tarea docente de grado, directivos, docentes de la modalidad de educación especial la tarea del docente especial deberá ser la de acompañar desde un aporte teórico y didáctico las decisiones de las/los docentes del nivel; para garantizar la participación de los educandos en las propuestas "en común" desde la particularidad subjetiva de cada uno.

### **3. Obstáculos: de nuevos roles docentes, sobrecarga de actividades y ausencia de recursos...una cara conocida de la desigualdad.**

La puesta en marcha de los protocolos ha sacado a la luz, de manera muchas veces crueles y otras no tanto, las desigualdades sociales, económicas y sanitarias de muchas de las familias de nuestros estudiantes. Desde nuestro rol docente hemos intentado mediante diversas estrategias (llamadas, videollamadas, visitas domiciliarias, entrega de cuadernillos o de actividades impresas con configuraciones de apoyo pensadas para un estudiante que, en la mayoría de las situaciones, correspondía a la presencialidad) continuar situaciones de enseñanza y de aprendizaje cuando el escenario de las familias también se vio trastocado por la pandemia vigente. Muchas veces hemos mantenido contacto con la familia preguntando si estaban haciendo actividades y nos terminaban pidiendo comida o frazadas



o avisando que uno de sus familiares (abuelos, padres, tíos o amigos) había fallecido por covid-19. Los tiempos de nuestra tarea se han visto completamente alterados. Ello produjo una alteración además nuestras rutinas y nuestras labores docentes, se han roto los límites de horarios recibiendo mensajes o llamados para saber qué actividad hacer, qué hacer con determinada situación, con comunicados y pedidos de parte de directivos e inspectores que muchas veces han generado, o aumentado, el malestar docente. En esta situación ¿qué lugar le damos/dimos a la enseñanza? ¿Desde qué lugar pensamos el aprendizaje?

Este año, desde el mes de mayo se ha considerado a la Educación Especial como esencial, significando que nuestros estudiantes deben recibir la educación en formato presencial debido a “sus capacidades diferentes o especiales”, parados en un paradigma que dista mucho de una verdadera inclusión, ni se acerca a una integración, ya que continuamos haciéndonos cargo desde el rol de MAI o de docente de Educación Especial de un estudiante que debe ser pensado y mirado como cualquier otro estudiante, que transita su trayectoria escolar, y de vida, en la misma situación epidemiológica que el resto de la población, y que si bien es cierto que en su trayectoria escolar va a necesitar una red de apoyos como un conjunto de andamiajes planificados por el sistema educativo (Casal, y Lofeudo, 2011, p. 128) también lo va a necesitar cualquier otro estudiante que se encuentra en una situación de vulnerabilidad pedagógica, social y económica. De esta manera, nos alejamos de una praxis ética (Casal, 2017) que tome como principio de inclusión (como se menciona en la LEN 26206 y en la Convención, 2006) pensando en un curriculum prioritario y para todos, en el que tome como eje la justicia curricular que menciona Connel (2009) pensando en los menos favorecidos, en el concepto de democracia entendida como práctica cooperativas y colaborativas, que busquen la participación de todos y de cada uno, una y une (Skliar, 2017) y que piense en una producción histórica de la igualdad, igualdad de acceso, de oportunidades, de posibilidades, de condiciones de vida.

Las normativas y obligaciones docentes se modificaron a diario, causas de aislamiento, acciones a tomar mientras se estaba aislado, cómo gestionar licencias por aislamiento por contacto estrecho, qué era el contacto estrecho, ausencia de justificación de días y por ende descuentos entre algunas responsabilidades, mientras que en simultáneo se virtualizaban las tareas administrativas y de acceso a la docencia como los actos públicos para acceder a los cargos suplentes, las demoras en los cobros, la burocratización cuasi-digitalizada de las tareas administrativas, y un sinfín de maltratos a la docencia por parte de las políticas educativas que no cesaron en su intensidad. Esto generaba un malestar en las bases como también un agotamiento y desconcierto por los constantes cambios. El desgano y cansancio temprano fue una queja que apareció antes de lo que suele suceder.

Este contexto de tensión y desconcierto se conjugó con el quehacer pedagógico propiamente dicho. Organización por burbujas, repetición de las mismas clases hasta tres

veces por día, obligatoriedad de garantizar la impartición de los contenidos prioritarios, enviar tareas por aplicaciones a las familias que no asistían, impartir nuevos contenidos, planificar, armar proyectos interáreas aunque no se puedan entrecruzar por protocolo, garantizar los materiales individuales (libros, fotocopias, cuadernos) para cumplir con el protocolo, explicar con barbijo y tapabocas, con ventanas y puertas abiertas mientras limpiaban los patios y los ruidos inundaban las aulas. Leer en voz alta, escuchar al estudiante tímido que se expresa con tapabocas, pedir que no se junten, que mantengan distancia, pero a su vez fomentar el aprendizaje en grupo...y recibir con una sonrisa a los niños. No obstante, mientras la escuela seguía “abierta”, se vivenciaron una serie de discursos y contra discursos desde las distintas fuerzas políticas que suspendían o no las clases presenciales de una noche a la mañana siguiente, llevando a que se reconfiguren las propuestas pedagógicas y se implementen estrategias para virtualidad que luego, según jurisdicción se llevaban a cabo o quedaban en el olvido como si, ese trabajo, fuera material de descarte.

De esta manera, las escuelas fueron habitadas por estudiantes que volvían a un año escolar marcado por la no cotidianeidad de esa escuela que conocían, con docentes desesperados por pulverizar con alcohol cada objeto utilizado como también las manos de cada niño, para garantizar el cuidado de la salud. En ese entramado complejo y particular se realizaron infinidad de prácticas educativas que buscaban zanjar las desigualdades en cuanto al acceso a la educación de la población más olvidada, en una soledad deshumanizante. Ni los procesos de inclusión ni las escuelas especiales estuvieron exentos de una situación de abandono por parte de las políticas educativas, debiendo implementar diversas estrategias en espacios protocolares bajo principios segregativos. A partir de frases y categorizaciones inadecuadas, obligaron a los estudiantes con discapacidad a asistir a una presencialidad cruel, que no sólo exigía conductas estructuradas, sino que también los exponía a condiciones de frío, hambre e incomodidad durante toda la jornada escolar. Los protocolos no hicieron más que profundizar y dejar, una vez más, en evidencia las desigualdades existentes mediante un sálvese quien pueda y el que mejor capital económico tenga será el que podrá llevar la vianda del día para pasar mejor la jornada escolar. Y el docente allí, en ese lugar de “cámara gessel” siendo testigo de las condiciones reales de cada estudiantes del grado.

Esta observancia epistemológica y epistémica, debe evitar la conformación de un currículum aparte y / o paralelo que genere la desintegración dentro de una propuesta que aspira a ser inclusiva tal como lo menciona el Documento Jurisdiccional para el Retorno a la Presencialidad Educativa en los Niveles Educativos Obligatorios y sus Modalidades de la provincia de Santa Fe. Los documentos oficiales y las jornadas de reflexión propuestas a las instituciones escolares en lo que va del 2021 tienen como pilar la afectividad y la

pedagogía de la ternura. En cuanto a las personas con discapacidad en la Resolución CFE 387/21 del anexo 1 en su artículo 8 inciso g, se establece que tienen el mismo derecho a asistir, acceder y participar de las propuestas educativas que se ofrezcan en el marco del retorno a la presencialidad. Por otra parte en la circular N° 1 en lo que respecta a la modalidad de Educación Especial establece que ningún estudiante se considera población de riesgo por su sola condición de discapacidad, que la organización de los grupos al interior del aula contempla a las y los estudiantes con discapacidad que lo integran, como así también a la figura de apoyo a la inclusión en los casos que así lo requieran (previos acuerdos entre las escuelas de nivel y la Escuela Especial) y que se garantizarán las configuraciones de apoyo necesarias para el acceso a los contenidos y la continuidad de las trayectorias educativas.

En las escuelas de gestión privadas del sur de Santa Fe la puesta en marcha de los protocolos se realiza de la siguiente manera: al ingresar a las instituciones una persona toma la temperatura, sanitiza las manos y pies. Las aulas cuentan con el distanciamiento necesario, en algunos casos al permitirlo el espacio físico el alumnado concurre de manera completa sin bimodalidad. Los grupos con alternancia, que son la mayoría, utilizan una plataforma institucional o una aplicación que permite estar en contacto, entregando trabajos, viendo videos informativos o de explicaciones, recibiendo las propuestas para la semana. Las posibilidades de conectividad, de impresiones, de dispositivos en gran parte del alumnado permiten que se establezca una continuidad pedagógica con menores obstáculos. Sin embargo también comparten estrictos vínculos con las escuelas de gestión pública, respecto del acompañamiento de la familia, principalmente, en los primeros grados y para aquellos alumnos que necesitan de la mediatización. En los casos que no están dados la conectividad ni el andamiaje los mismos alumnos manifiestan que se pierden, que no saben que tienen que hacer. Sostenemos y consideramos que la trama que acerca a la escuela y las familias en tiempos de pandemia profundizó de manera positiva los vínculos establecidos entre ambas instituciones. Si bien, por un lado las tareas familiares y educativas estuvieron sobrecargadas, ambos nexos para garantizar la continuidad pedagógica, fue muy necesaria. Sobre estas cuestiones nos adentramos en el siguiente apartado.

#### **4. “LA VENTANITA ASI”: PROTOCOLO EN LOS PROCESOS ESCOLARIZACIÓN**

Los protocolos sanitarios en las escuelas instalaron o dieron origen a nuevas escenas cotidianas, a nuevos contratos sociales y de convivencia que en oportunidades resultaron muy extenuantes, tanto para docentes, directivos y para estudiantes. En ese punto, la implementación de los protocolos fue un desafío para los docentes desde una perspectiva tanto personal como profesional. Mientras aprendíamos sobre el virus, se los explicábamos a los estudiantes y posibilitábamos el cumplimiento de los protocolos, también

nos convertimos en expertos de enfermería o salud. Algunas de las escenas derivadas de los protocolos refieren a que aprendimos a usar termómetros digitales, que si bien no era difícil, marcar muchas temperaturas, a veces ganaba el cansancio y terminamos tomando como temperatura 32 o 34 grados, cuando sabemos que esa temperatura marcaría una hipotermia que nos haría llamar a emergencias.

Entre estas escenas, ciertos productos y objetos tomaron protagonismo. El sanitizante invadió a los estudiantes, algunas docentes solo lo usan para las manos, otras lo usan desde la cabeza a los pies, y también es muy frecuente observar en el patio de la escuela y los recreos como docentes utilizan el sanitizante en los pies, como si fuera parte del cuidado. Por otro lado, la necesidad de una declaración jurada cada 48 horas, que fue solicitada para el ingreso a las instituciones, pasó de ser una condición per se hasta que resultó agotador. Asimismo, se objetivaron y se hiper clasificaron las conductas de los estudiantes. Si algo nos enseñó Foucault (2007) sobre las sociedades disciplinarias fue justamente cómo conducir determinadas conductas hacia determinados objetivos. Esto se ejemplifica claramente en estos tiempos. Así, si un estudiante ante la mínima sospecha de algún contacto estrecho, si tosía, se sonaba la nariz o si al hablar su voz adquiere un sonido carrasposo, el protocolo demandaba aislarlo para descartar que fuera covid-19.

Sumado a esta situación, hubo discusiones internas por la falta de recursos, como el alcohol, las mascarillas, los envases pulverizadores, las lavandinas, los elementos de limpieza, entre otros. Ante la ausencia de acompañamiento gubernamental, las preguntas cotidianas, sumadas a las necesidades de los protocolos, se orientaban a ¿quién compraba los elementos necesarios para garantizar los protocolos que las resoluciones del CFE promovía?, ¿las docentes? la respuesta inmediata de muchos directivos fue sí. En relación a las conductas de sospecha, o conductas sospechosas y en palabras de Foucault (2007) de “quienes ponen en riesgo a la población” (escolar). En ese punto, si desde el Equipo de Orientación se desestimaba llamar a una madre para retirar a su hijo por posible covid se desataba otro malestar por exponer a tales peligros.

Entretanto familias que avisaban que eran positivo del virus, el procedimiento adecuado era aislar a la burbuja de la cual ese estudiante fuera contacto estrecho, pero en ese mismo documento, establece que el docente a cargo no debería aislarse porque mantuvo la distancia de 2 m, adecuada. Sin embargo, se aislaba al cuerpo docente, de grado, especiales, hasta directivos, porque el distanciamiento de 1,5 m o 2 m y el acercamiento durante 15 min no es posible ser garantizado. Y así comenzaron a aislarse burbujas que se perdieron de tantas para contabilizarse. Luego, el confinamiento, luego la fase 2, luego la presencialidad cuidada, luego la vuelta a clase y... luego la vuelta hasta el servicio de comedor.

Las condiciones para efectivizar el impracticable protocolo han ido variando hasta llegar a que la puesta en práctica de éste sea responsabilidad absoluta de las instituciones, sus directivos y docentes. De esta situación se desprendieron suposiciones permanentes sobre, por ejemplo, si dar préstamos de libros o no, qué hacer con los libros cuando eran devueltos, cómo prestarle útiles a los estudiantes que los olvidaban, ¿prender los ventiladores o no?, y un sinfín de situaciones absurdas que parecen ser salidas de un guión cinematográfico. Pero no. Son episodios de la cotidianeidad escolar, son capítulos de serie, que duran un instante pero que se pueden volver a repetir una y otra vez. Empero, el mayor conflicto se presentó al llegar la hora polar. Unas semanas que se presentaron con niveles bajo cero, con estudiantes que debían concurrir con sus “propias frazadas”. Situación compleja y poco saludable para cualquier humano que pretende enseñar y aprender. La primera solución fue prender las estufas y mantener la ventilación cruzada, se desconoce el fundamento de esa decisión, pero se observa el olvido de los lineamientos sobre la educación ambiental. A continuación, y debido a que las temperaturas se volvieron insostenibles y prolongadas, la siguiente medida fue dejar sólo 5 centímetros de apertura de las ventanas y una hoja de la puerta cerrada, por lo que ya no sólo había desperdicio de recursos no renovables, sino que ya se omitía la necesidad de la ventilación cruzada. Las decisiones se toman sobre la marcha, se modifican, se superponen, se entrelazan. ¿Qué enseñar entonces?, ¿el protocolo?, ¿el cuidado del ambiente?, ¿nuestras vidas, la de los estudiantes? o ¿todo a la vez?

El principio de sostener una presencialidad como imperativo, implicó dejar de lado las condiciones reales para alcanzar aprendizajes significativos. El hecho de no poder mantener distancia menores de 1,5 metros y, por ende, centrarse en clases expositivas no garantizó una buena práctica para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que viró hacia prácticas normalizadoras que omitieron la heterogeneidad de estilos de aprendizajes debido a la implementación de protocolos para el cuidado de la salud. Asimismo, en varias escuelas de nivel medio las horas de los profesores frente al grupo fueron reducidas a 30 minutos esto hizo que la propuesta en el aula sea homogénea, con una explicación general y que sólo algunos pudieran seguir. Las mayores preocupaciones se centraban en que este tiempo acotado no permitía un buen desarrollo de los contenidos, las explicaciones y la necesidad de la pregunta y la duda de cada uno de los estudiantes, que cuando quieren explicar algo a alguien en particular no pueden acercarse hasta el banco.

El no contacto y el no poder acercarse a los estudiantes se convirtió en la barrera más importante para garantizar procesos de aprendizaje para todos los estudiantes, con y sin discapacidad. Esta situación se incrementó a partir de la respuesta ante el aumento de casos en cada una de las localidades mencionadas en la que se estableció como prioridad la bimodalidad. Esta particularidad promovió distintas barreras que fueron vividas por los

estudiantes con discapacidad en las escuelas. Las semanas de virtualidad, acrecentaron procesos de desconexión, baja intensidad de motivación ante las propuestas, dificultades de organización, entre otros. Quienes transitaban un proyecto de inclusión en las escuelas de educación común, la mayor preocupación fue justamente la falta de momentos de encuentro con docentes o profesores. Esta barrera fue andamiada, en ocasiones, exclusivamente por docentes de educación especial. Asimismo, algunos estudiantes manifestaban que la necesidad de volver a la presencialidad era su mayor deseo.

Allí, entre el deseo, la necesidad de educar, la necesidad de cuidarnos y la necesidad de recuperar algo de aquello perdido hace más de una año atrás, es el modo en que docentes, estudiantes y equipos de gestión hacen escuela a diario. Estas y tantas otras más son las vicisitudes del cotidiano escolar, que parecen ser escritas y borradas por un director de ciencia ficción. Son experiencias y relatos que hacen posible la escuela pero que en determinadas condiciones la educación más que un derecho se convierte en un privilegio.

## **5. ALGUNAS PRIMERAS CONCLUSIONES**

Nos propusimos en este breve escrito compartir experiencias transitadas a partir de los distintos protocolos desplegados en cuatro espacios de nuestro país. Al respecto focalizamos en los obstáculos que ocurren cuando estos instrumentos son aplicados sin analizar críticamente el estado de las instituciones y la población que allí concurre. Asimismo, nos centramos en cómo ello repercute directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior en un marco de intensificación de las desigualdades que atraviesan tanto a las instituciones escolares, a los docentes que sostienen la escuela y a los propios estudiantes que, acompañados por sus familias o personal de apoyo, demandan escuela cada vez más.

Al respecto de ello, la discusión no es si presencialidad sí o presencialidad no. Aquí lo que nos importa es poner de manifiesto las condiciones materiales en las que el Estado nacional, provincial o municipal arroja a sujetos y a instituciones a ocuparse de múltiples situaciones que como relatamos, sobrecargan la escolaridad y obstaculizan sobremanera los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nos preguntamos entonces, ¿cómo será la escuela que vendrá pos pandemia - si es que existirá el pos-? ¿Con qué recursos contamos para desarrollar nuestras clases? ¿Cómo será el vínculo pedagógico con nuestros estudiantes? y tantas otras preguntas más que nos surgen que, más que encontrar respuestas, se abren nuevos interrogantes. Creemos humildemente que, como docentes que acompañamos trayectorias de estudiantes con discapacidad tanto en escuelas de educación común como especial, los requisitos básicos para conseguir una educación inclusiva segura versan a partir de:

1. Garantizar condiciones materiales y sostenimiento de recursos para la implementación de protocolos.
2. Intensificar acompañamientos a las trayectorias de estudiantes que no accedieron a los contenidos mediante plataformas digitales o cuadernillos impresos.
3. Garantizar la accesibilidad de los materiales producidos.
4. Diseñar políticas de inversión para garantizar recursos tecnológicos a las escuelas, estudiantes y docentes así como procesos de formación y capacitación.
5. Mirar a cada comunidad educativa en su especificidad para dar respuesta a las demandas que llegan.
6. Garantizar el derecho a la educación y la inclusión mediante políticas que eliminen procesos de desigualdad.
7. Modificar estrategias pedagógicas que propicien situaciones de enseñanza diversificadas.
8. Disponer de apoyos que permitan el acceso al currículum en condiciones de igualdad.
9. Repensar el currículum a partir de las experiencias situadas en las escuelas.
10. Garantizar sueldos dignos y condiciones materiales del trabajo docente.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

BIESTA, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.

BIESTA, G. y Säfström, A (2018). Un manifiesto por la educación. *Praxis educativa*, v. 22, n. 2, p. 20-36. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220203>

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>.

CASAL, V. (2021). 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. Disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/dps/article/view/794>

CASAL, V. y LOFEUDO, S. (2011). Notas para pensar un saber acerca de la Educación Inclusiva. Disponible en: [https://www.academia.edu/1474431/Configuraciones\\_de\\_apoyo\\_y\\_trayectorias\\_escolares\\_para\\_ni%C3%B1os\\_y\\_j%C3%B3venes\\_con\\_discapacidad](https://www.academia.edu/1474431/Configuraciones_de_apoyo_y_trayectorias_escolares_para_ni%C3%B1os_y_j%C3%B3venes_con_discapacidad)

CONNELL, R. (2009). La justicia curricular. CLACSO. Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

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

DUSSEL, I. (2020) 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.

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

FOUCAULT, M. (2007). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI

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

LANGER, E. (2020). 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.

MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROCKWELL, E. (2018) *Antología Esencial. Vivir entre escuelas*. Buenos Aires: CLACSO

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](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_0.pdf). Acceso el: 14 jun. 2021

SKLIAR, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

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