

Prácticas docentes en tiempos pandémicos: un estudio acerca de las dinámicas de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contexto de pobreza urbana

Teaching practices in pandemic times: a study on the dynamics of inclusion of students with disabilities in public secondary schools located in a context of urban poverty

Cintia Schwamberger¹
Silvia Mariela Grinberg²

Resumen

En el presente artículo presentamos avances de investigación realizada en una escuela de educación especial emplazada en una localidad del primer cordón de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Al respecto, indagamos sobre las condiciones, en tiempos pandémicos, en que se despliegan las prácticas docentes atendiendo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Las prácticas docentes en general, se vieron obstaculizadas debido a la no presencialidad en las escuelas y los escasos recursos con que, tanto docentes como estudiantes, contaban para atravesar estos tiempos.

En particular, los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad se vieron doblemente afectados, tanto sea por la discapacidad como por los contextos de la urbe marcados por la pobreza estructural y degradación ambiental. Por tanto, desde un enfoque cualitativo de investigación, mediante entrevistas en profundidad y encuestas semi-estructuradas, indagamos en los microdetalles de las prácticas docentes desplegadas en tiempos de COVID-19.

Esto importa en tanto ofrece una mirada múltiple e interseccional que cruza la discapacidad con la pobreza urbana que arroja datos contundentes sobre las materialidades en que, durante la pandemia, los procesos de inclusión en las escuelas de educación común se desarrollaron. Estos datos permiten visualizar las condiciones de desigualdad en que se garantiza el derecho a la educación del colectivo y cuáles medidas sanitarias han de ser tenidas en cuenta para el regreso a la presencialidad del presente ciclo lectivo.

Palabras clave: prácticas docentes; inclusión educativa; discapacidad; pobreza urbana

Abstract

In this article we present advances in research carried out in a special education school located in a town in the first cordon of the Metropolitan Region of Buenos Aires. In this regard, we inquire about the conditions, in pandemic times, in which teaching practices are deployed in response to the processes of inclusion of students with disabilities in public secondary schools located in contexts of urban poverty. Teaching practices in general were hampered due to the lack of presence in schools and the scarce resources that both teachers and students had to get through these times. In particular, the schooling processes of students with disabilities were doubly affected, both by disability and by urban contexts marked by structural poverty and environmental degradation. Therefore, from a qualitative research approach, through in-depth interviews and semi-structured surveys, we investigate the micro-details of the teaching practices deployed in times of COVID-19.

This matters insofar as it offers a multiple and intersectional view that intersects disability with urban poverty that provides conclusive data on the materialities in which, during the pandemic, the processes of inclusion in common education schools developed. These data make it possible to visualize the conditions of inequality in which the right to education of the group is guaranteed and which health measures must be taken into account for the return to the presence of this school year.

Keywords: teaching practices; inclusive education; disability; urban poverty

Recepción: 22/02/2021

Evaluación 1: 13/03/2021

Evaluación 2: 09/03/2021

Aceptación: 12/4/2021

Introducción

El presente artículo se elabora a partir de avances de investigación centrada en la comprensión de los procesos de inclusión en la vida de las escuelas de educación especial, atendiendo a las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias comunes emplazadas en contextos de pobreza urbana. Esto refiere al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en esas escuelas. La pregunta por la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario comprende una mirada doble ya que involucra la sinergia y articulación entre instituciones, docentes y políticas. Ello, debido a que la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de nivel implica el acompañamiento de la modalidad de educación especial establecida en la resolución N° 155/11 del Consejo Federal de Educación, a través de maestros/as de apoyo a la inclusión (MAI), que tienen la responsabilidad de garantizar esos procesos. En esta intersección se ubica el presente artículo, procurando la problematización de las condiciones en que se despliega la inclusión, en la cotidianeidad de esos procesos acentuados por las marcas de la desigualdad en tiempos de pandemia. Esta mirada se vuelve clave en tanto, si bien, la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación común conforma uno de los ejes de las políticas educativas, su puesta en acto (Ball et al., 2012), adquiere complejidades propias que son las que se vuelven objeto de este estudio. Se trata de hacer eje en la descripción de las prácticas docentes, recuperando las voces y narrativas de sus protagonistas, atendiendo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias comunes de gestión estatal, emplazadas en contextos de pobreza urbana de una localidad del primer cordón de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Es en este marco que este artículo se propone indagar, desde una mirada crítica y en el marco de los estudios sociales en discapacidad (Palacios, 2017; Schakespeare, 2018; Yarza et al., 2020), las formas en que los docentes viven, piensan y (re)significan su hacer cotidiano, bajo determinadas condiciones de producción de su profesión (Southwell y Vassiliades, 2014), atendiendo a la puesta en acto (Ball et al. 2012) de las políticas de inclusión (Bocchio, 2019; Meo, 2015) de estudiantes con discapacidad, en escuelas públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Por tanto, proponemos como hipótesis que las prácticas docentes de inclusión educativa suponen las materialidades precarias institucionales y las marcas de interseccionalidad de la desigualdad en tanto, se vuelven centrales en la modulación de las formas y particularidades que asumen las dinámicas de inclusión, especialmente en escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana; más aún cuando descansan en las voluntades individuales de los docentes, generando múltiples tensiones en la vida de sujetos e instituciones, así como, de modo especial en la suerte de los procesos de la inclusión en sí.

La pregunta por las prácticas docentes son clave en tanto, como lo señalamos muchas veces, presentan la forma de *batallas titánicas* (Schwamberger, Grinberg, 2020), que en contextos de pobreza urbana se parece mucho al malabarismo. Nos referimos a la noción de prácticas docentes, recuperando a Foucault (2013), en tanto implican el dominio de lo discursivo y no discursivo. Es decir, refieren al orden de un hacer que encarna pensamiento, experiencia, así como la materialidad de ese hacer (Southwell y Vassiliades, 2014). Esto permite situar a la investigación en una analítica que envuelve tácticas y estrategias (Foucault, 2013), en el devenir cotidiano de la vida de las instituciones. Importa, en esa línea, la pregunta por las regularidades, sistematicidades y recurrencias que involucran, retomando a Deleuze (1990), la interrogación por aquello que vamos siendo; esto es, el devenir de la inclusión educativa en su hacer(se) en la cotidianeidad de la vida escolar.

En ese devenir múltiple, la inclusión educativa se vuelve una promesa, que implica la puesta en escena de estrategias, expresadas en la agencia y creatividad de los sujetos, que supone la *(re)invención de lo cotidiano* (De Certeau, 2003; Grinberg, 2015). En esa invención, las dinámicas de escolarización (Grinberg, 2019; Bocchio, 2019), se tornan el eje central de análisis para comprender los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Esto ocurre luego de decenios de segregación y exclusión sobre la legislación que define a la inclusión como principio rector (LEN, 2006; ONU, 2006). Se trata del clivaje de la inclusión desde el cual es clave analizar las lógicas que operan, a veces, en detrimento del derecho a la educación, como efectos de la precarización cotidiana de la vida de las instituciones (Grinberg, 2015; Armella, 2018; Dafunchio, 2019) que le dan forma. Importa profundizar, por ello, a través de las prácticas docentes como formas políticas de la inclusión. Esto es central, en general, y aún más en la intersección discapacidad, pobreza urbana y procesos de inclusión en el nivel secundario.

Adquiere, aquí, centralidad la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Haraway, 1999), que refiere a la simultaneidad de procesos de desigualdad y exclusión. Ello, en este artículo es clave dada las múltiples desigualdades que atraviesa a estudiantes con discapacidad y a las dinámicas de inclusión donde discapacidad-clase-raza-género se entrecruzan en la escolarización. Ello importa, en tanto no siempre, se consiguen revertir los procesos excluyentes (Lopes, et al., 2010), que vive a diario el colectivo de personas con discapacidad, pero también, porque remiten a procesos múltiples y entrelazados de exclusión, que configuran el devenir cotidiano de la inclusión educativa y de las prácticas docentes que deben propiciarlas. Centramos allí, el objeto de análisis.

La investigación en el campo de la discapacidad ha ido avanzando con significativos aportes acerca de la inclusión de este colectivo (Cobeñas, 2015; Palacios, 2017; Yarza et. al, 2020). A partir de las políticas de inclusión, desde principios de siglo, su uso estuvo cargado de diversos significados y acepciones (Meo, 2014; Castel, 2014; Lasta y Hillesheim, 2014; Lopes y Fabris, 2013; Lopes, et al. 2010; Slee, 2012), que se traducen y materializan en las prácticas educativas de modos particulares. En esta línea, autoras como Lopes y Rech (2013) proponen que las políticas de inclusión producen *subjetividades inclusivas* que no hacen más que responsabilizar a los sujetos de su propia inclusión o exclusión, volviéndola así un imperativo: “que implica, por su carácter de exhaustividad y de imposición a todos, que ninguno pueda dejar de cumplirla, que ninguna institución u organismo público pueda negarse a hacerlo” (Lopes y Rech, 2013: 22). Desde esta mirada, a partir de las distintas investigaciones proponemos el concepto de *inclusión gerenciada* (Bocchio; Schwamberger; Armella; Grinberg, 2020), a los efectos de analizar las dinámicas de la vida escolar que se despliegan, a veces, en modo *low cost* (Bocchio, 2019) y descansan en las múltiples voluntades para garantizarla. Transformando a la inclusión en una gesta individual.

En esas voluntades, como mencionamos, los/as docentes – Maestros/as de apoyo a la inclusión (MAI)-, se transforman en el factor clave para asegurar los procesos de inclusión (Pereyra, 2019; Schwamberger, 2019; Inostroza, 2020), en las escuelas comunes. Los/as MAI, planta funcional de las escuelas especiales, son quienes articulan y acompañan las trayectorias (Terigi, 2009) de estudiantes con discapacidad en las más de 214 escuelas que posee la localidad donde se emplaza la escuela, 65 de ellas son de nivel secundario. En esta escuela en particular, 15 docentes en esa función, asiste a 14 estudiantes de manera semanal. Esto adquiere notas particulares cuando nos referimos a escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana, con una materialidad particular en que se hace escuela (Rockwell, 2009), donde las condiciones de escolarización dependen casi exclusivamente del voluntarismo (Grinberg, 2009; 2020; Armella, 2018). Aquí adquiere centralidad la noción de inclusión gerenciada, la intersección pobreza urbana y los sujetos con discapacidad que asisten a escuelas secundarias públicas de la localidad donde se ubica la escuela especial a los fines de adentrarnos en los modos en que las prácticas docentes se despliegan en estos contextos.

Desde el campo de los estudios sobre la gubernamentalidad (Rose, 2007; Castro Gómez, 2010; Grinberg, 2009; Veiga-Neto y Lopes, 2012), consideramos que estos modos particulares de la escolarización no escapan a la intersección discapacidad y pobreza urbana sino que se constituyen como las formas habituales de las dinámicas de escolarización de toda la Región Metropolitana de Buenos Aires, con mayor intensidad en el Conurbano Bonaerense donde la regla de las instituciones y su materialidad escolar se encuentra signada por la precariedad. Estos modos gerenciales, austeros y de bajo costo, en consonancia con lógicas de la sociedad de empresa (Foucault, 2007), constituye una de las formas políticas de la puesta en acto (Ball, et al, 2012) de la inclusión que el Estado debiera garantizar condiciones adecuadas para que la inclusión ocurra. Los estudios sobre gubernamentalidad en su intersección con la educación y la discapacidad nos brindan elementos claves para entender cómo las lógicas gerenciales atraviesan la vida social y proponen determinados mecanismos y tecnologías que irrumpen, se solapan, contraponen y/o yuxtaponen en la escuela (Grinberg, 2009; Dafuncho, 2019). En el marco de estos debates proponemos que los cambios y procesos de transformación del sistema educativo impactan de modo directo en las dinámicas cotidianas de la inclusión de modos muy diversos, contingentes y hasta contradictorios que profundizaron las marcas de desigualdad y exclusión que vive el colectivo de estudiantes con discapacidad en tiempos de aislamiento debido a la pandemia por el COVID-19 que azota al mundo pero en particular a las instituciones y sujetos del sur global (Yarza, et al. 2020).

La inclusión en escuelas comunes de estudiantes con discapacidad, por su parte, remonta su historia a mediados del siglo pasado mediante procesos integracionistas (Jacobo, 2012; Brogna, 2014), y a comienzos del presente se vuelve central con los postulados de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que desde el modelo social (Palacios, 2017; Schakespeare, 2018), la garantía de este derecho se vuelve el imperativo más fuerte de la presente legislación y, por tanto de la política educativa nacional. Los impactos son vitales, los números estadísticos acompañan estas reformas y son alentadores. Sin embargo, luego de más de dos decenios de reglamentación y normativas de inclusión (Meo, 2014), para el colectivo de estudiantes con discapacidad, establecidas primeramente en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y, sus respectivas resoluciones (CFE-155/11; 174/12 y 311/16), los procesos y dinámicas de inclusión se encuentran transitando una especie de *estancamiento* (Nuñez Mayán, 2019). Es decir se ha producido un equilibrio de los estudiantes con discapacidad que ingresan a las escuelas de educación común. En esta dirección, autoras como Lopes y Fabris (2013), sostienen que la prescripción de la inclusión se ha transformado en un *ethos inclusivo* que conjuga saberes, prácticas y regímenes

de verdad que caracterizan a una época determinada y opera sobre las subjetividades de los sujetos que encarnan los procesos de inclusión. Esto, lejos de ser prácticas o instituciones inclusivas son muchas veces opuestas y se transforman en lo que Esposito (2005) supo denominar como *inclusiones excluyentes*, que ocurren bajo el mandato de la inclusión, mientras no dejan de ser parte de una negación que se hace cuerpo y se cristaliza en cada rincón de las instituciones y sujetos como nuevas formas excluyentes y de desigualdad. Autores como Rubio-Gaviria y Lockmann (2018), refieren a este proceso como una *inclusión por habitabilidad*, es decir, por exclusivo cumplimiento del derecho a la inclusión, de estar allí en las aulas y en las escuelas, sin la garantía de realizar una trayectoria (Terigi, 2009), que dé cuenta de aprendizajes significativos y experiencias de vida potentes. Es en ese punto donde nos preguntamos sobre las condiciones en que se despliegan las prácticas docentes, en tiempos pandémicos, cuando deben garantizar derechos e incluir a todo el conjunto de estudiantes, mediante normativas y mandatos regulatorios en unas condiciones que de no ser por la gestión de los recursos y los vínculos establecidos durante la pandemia, la escuela y el derecho a la educación se vería aún más vulnerado.

En base a lo anterior, importa centrarnos en las prácticas docentes atendiendo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias públicas debido a la necesidad que existan datos cuantitativos con respecto a esas dinámicas para lograr establecer con profundidad el estado de situación de la inclusión educativa en el país. Según los últimos datos relevados por la DINIECE (2015), en la Región Metropolitana de Buenos excluyendo a la Capital Federal, específicamente en el conurbano bonaerense, se encuentran incluidos un total de 12.428 estudiantes con discapacidad en escuelas comunes de gestión estatal. En el nivel secundario son apenas 2.974 estudiantes, mientras que en el nivel primario hasta la fecha se incluye un total de 7.686 y en nivel inicial unos 1.738 estudiantes con discapacidad. El ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en el nivel primario guarda relaciones positivas con respecto a las dinámicas que se suceden al interior del secundario, a pesar de su obligatoriedad (Jacinto y Terigi, 2007; Southwell, 2020; Briscioli, 2016). Distintas investigaciones (Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014; Cobeñas, 2015; Brogna, 2014; Lasta y Hillesheim, 2014) han indagado sobre ello, particularmente, en el nivel inicial y en primaria (Casal, 2017; Pereyra, 2019; Pitton, Demarco y Larripa, 2018), focalizando en el cumplimiento del derecho a la educación. Empero ello, encontramos una vacancia en lo que respecta a las dinámicas de inclusión referido a la interseccionalidad discapacidad y pobreza urbana, así como investigaciones acerca de las prácticas específicas que despliegan los/as docentes en tiempos pandémicos. Al respecto la Secretaria de Evaluación e Información educativa ha comenzado un relevamiento sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad sobre la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por el COVID-19. A la fecha continuamos esperando los resultados.

Investigaciones en Chile centradas en las prácticas docentes que acompañan las trayectorias de estudiantes con discapacidad, que denominan “educadoras diferenciales” (Inostroza, 2020), señalan que éstos deben desarrollar prácticas tendientes al acceso, participación y diversificación del aprendizaje, considerando las individualidades de cada estudiante con discapacidad ECD, al interior de instituciones que se caracterizan por una lógica centrada en la homogeneización y normalización. En esa línea y en esas condiciones en que un maestro de apoyo a la inclusión (MAI) como lo denominamos en la RMBA, en el sistema de educación de gestión estatal, como pudimos observar en el trabajo que desarrollamos en la tesis de doctorado, debe ocuparse de 135 estudiantes distribuidos en 214 escuelas, cabe preguntarse ¿qué relaciones existen entre las políticas de inclusión y las prácticas cotidianas dirigidas a ECD en el nivel secundario?, ¿cuáles son esos modos que ponen en jaque las propias políticas y las

transforman en prácticas no excluyentes?

En suma, las prácticas docentes, se vuelven el punto central de análisis para acercarnos a la complejidad de la (re)invención de la tarea docente (Southwell y Vassiliades, 2014) en tiempos de inclusión (Grinberg, 2015; Meo, 2014) pandémicos. Ello supone estudiar el devenir cotidiano de las prácticas, en escuelas singulares, con recorridos específicos y en condiciones determinadas que lejos de ser la excepción, se vuelve regla de muchas de las instituciones escolares de la región (Redondo, 2004; Kessler, 2002; Santillán, 2011; Kaplan, 2017; Dafuncho, 2019). Asimismo, en la formulación del presente artículo entendemos que la escuela en general y la tarea docente en particular, sobretudo en tiempos de (post)pandemia, siguen ocupando un papel clave en los procesos de transmisión de la cultura (Porta y Grinberg, 2018; Grinberg, 2019). Más aún cuando se trata de estudiantes con discapacidad e instituciones emplazadas en contextos de pobreza urbana que el aislamiento social preventivo y obligatorio expuso sobremanera las condiciones de desigualdad y exclusión que atraviesan los sujetos como a las instituciones de las que son parte.

Metodología

En función de la riqueza y complejidad del objeto de estudio, analizaremos las prácticas docentes en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana de una localidad del primer cordón de la Región Metropolitana de Buenos Aires, específicamente del Partido de San Martín. Asumimos su estudio que requiere de la interseccionalidad que presenta la escolarización, en función de los procesos de metropolización selectiva (Prevot Shapira, 2001) y la consecuente fragmentación urbana y creciente desigualdad escolar (Santillán, 2011; Kaplan, 2017; Grinberg, 2009; 2020; Kessler, 2002; Redondo, 2004), que desde finales del siglo pasado afecta a la región. En este contexto la selección de la escuela donde se desarrolló el trabajo de investigación se construyó sobre la base de una muestra basada en criterios (Goetz y Lecompte, 1988), atendiendo al emplazamiento de la institución y a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias comunes de gestión pública. Esto supone la selección de escuelas secundarias comunes que articulan los procesos de inclusión con escuelas de educación especial del Partido de San Martín. De acuerdo con la naturaleza del problema de investigación, nos proponemos abordar el objeto de indagación a partir de un diseño cualitativo (Scribano, 2008; De Sena, 2015; Denzin y Lincoln, 2015), en tanto, ofrece, múltiples oportunidades para la descripción densa (Geertz, 2003) de las prácticas docentes en toda su complejidad. Al respecto esta propuesta se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen atendiendo a su comprensión.

Los instrumentos y recolección de datos de la investigación se caracterizan por ser múltiples y variados, al respecto se organizaron dos etapas para acercarnos a la descripción de las prácticas docentes en tiempos pandémicos. Así en una primera instancia que abarca los meses julio a diciembre del 2020, se confeccionó una encuesta semi-estructurada que fue suministrada a 50 docentes que acompañan las trayectorias de estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias de educación común en el Partido de General San Martín. Es decir, son docentes MAI- maestras de apoyo a la inclusión. La encuesta se conformó a través de un formulario de una aplicación que permitió a las docentes encuestadas acceder de manera sencilla, accesible y portátil, incluso desde su móvil personal.

Este tipo de instrumento permite recolectar información de una muestra significativa, en este caso docentes de la escuela, sobre aspectos estructurales del objeto de indagación. El instrumento se compone de 20 preguntas semi-estructuradas, 3 de ellas de respuestas

abiertas con posibilidad de descripción narrativa por parte de la docente encuestada. Dicho instrumento se conformó de manera anónima y las preguntas incluían siete ejes nodales de indagación: el campo de intervención de la práctica docente en tanto ámbito público o privado y bajo que modalidad educativa; la cantidad de estudiantes que acompañan en cada turno escolar trabajado; los recursos utilizados para desarrollar las prácticas de inclusión en tiempos de pandemia; las configuraciones de apoyo realizadas ante cada situación particular del estudiante o del grupo de estudiantes que acompañan; los recursos utilizados por los y las estudiantes para acceder a las clases virtuales y/o los contactos sincrónicos propuestos por la escuela; la respuesta por parte de los y las estudiantes antes las propuestas pedagógicas desarrolladas; la descripción de los obstáculos y fortalezas en sus prácticas docentes desarrolladas para garantizar la continuidad pedagógica y los aprendizajes de cada uno de los y las estudiantes.

A partir de esta información se detectaron ejes claves de análisis para profundizar en las entrevistas pautadas con las docentes de la escuela. Al respecto, la segunda etapa de la investigación, como mencionamos se centró en las entrevistas en profundidad a cinco MAI atendiendo a las narrativas de sus prácticas docentes de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias de educación común. La totalidad de las entrevistas realizadas nos permitió alcanzar el índice de saturación deseado para las categorías de análisis. Por tanto, el análisis e interpretación de la información se desarrolló a través de la combinación de herramientas metodológicas que permitieron el desarrollo de categorías conceptuales relacionadas con los conceptos trabajados. Con la totalidad de los datos relevados y ampliados hasta su saturación por medio del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), realizada a través de registros de campo y transcripción de las entrevistas se prosigió a la lectura intensiva y categorización.

En esta investigación, la validez de la información la otorgan las narrativas de las docentes participantes del estudio a través de la encuesta semi-estructurada y la entrevista en profundidad a 7 docentes de la escuela. Este último instrumento se diseñó a partir de un guion de entrevistas no estandarizadas con preguntas abiertas a partir de las categorías conceptuales saturadas en las encuestas realizadas por las docentes de la escuela. El objetivo de este recurso es describir las prácticas docentes a partir de las narraciones en la voz de sus protagonistas (Suárez, 2011), que en este tiempo pandémico particular se realizaron a través de video-llamadas y encuentro sincrónicos pautados mediante distintas plataformas virtuales. Cada entrevista, contó con el consentimiento informado y cada informante (Guber, 2001), aceptaron participar en la investigación. Asimismo, se les informó sobre el uso de la información recogida en la entrevista, de su confidencialidad y anonimato de los datos para resguardar su identidad. Se optó por identificar a cada docente con su cargo y un número consecutivo ascendente: Docente1; Docente2; Docente 3, etc. Por último, esperamos generar espacios de debate y retroalimentación (Sirvent, 1999) con directivos y MAI a los efectos de reflexión y surgimiento de nuevas propuestas para la investigación en clave biográfico-narrativa (Aguirre, Porta y Bazán, 2018).

Desarrollo y análisis

(Auto)gestionando la escuela

Bajo las lógicas de la gubernamentalidad neoliberal (Castro-Gómez, 2010; Grinberg, 2020; Veiga-Neto y Lopes, 2012) los y las autoras nos proporcionan elementos para comprender las dinámicas de escolarización en el presente. Así las instituciones se vieron envueltas en tejer estrategias y hacerse cargo de su propia precariedad en tanto gestión de la comunidad (Rose,

2007). La traslación de las responsabilidades del estado nacional hacia los sujetos e instituciones que conforman el sistema educativo, en tiempos de pandemia, obligó con mayor intensidad a que las comunidades educativas y sus docentes de manera individualizada, en el caso por caso respondiera a las demandas de cada una de las familias y estudiantes que conforman la escuela. Esto en efecto se produce en todas las instituciones educativas de la región, el plus aquí es cuando la gestión de la comunidad se traslada a escuelas que se encargan de las trayectorias de estudiantes con discapacidad y los recursos para hacerlo no son garantizados por los organismos gubernamentales sino por las propias instituciones. Al respecto la docente 2 y 1 reflexionan sobre su accionar y sobre la puesta en acto de las políticas impulsadas en este tiempo excepcional:

“de la noche a la mañana la escuela entró en suspenso, se volvió sigilosa, sin ruidos y sin movimientos. Tuvimos que con los recursos que teníamos en nuestros hogares garantizar la continuidad pedagógica de la que tanto se habló este último tiempo. Me niego y me opongo a decir y pensar que no hubo escuela. Hubo escuela y habrá escuela siempre. En los medios de comunicación, como siempre, nos critican sin saber qué es lo que verdaderamente pasa. Tuve que salir a buscar una notebook porque las del Plan Conectar están todas rotas o bloqueadas y quedaron en el cuartito de las computadoras. El Banco Nación sacó un préstamo para que compremos portátiles. Obviamente ni yo ni mis compañeras de escuela pudimos acceder. Así que me conseguí una prestada, toda destartada y bastante lenta para por lo menos tener un dispositivo con el que encontrarme con los estudiantes. Estudiantes que había visto solo por cuatro días, ya que la secundaria empezó una semana más tarde que el resto de los niveles” (Docente 2, septiembre de 2020).

Con respecto al recurso propio la docente 1 nos relata:

“tengo una sola compu para trabajar, para programar las clases y para que mi hijo acceda a las suyas. Así que tuve que recurrir al celular. Trabajo de noche armando los materiales y luego se los mando a los estudiantes. Comprar una compu hoy está imposible. En el medio de la pandemia se fueron por las nubes y es imposible pagar en cuotas. Así que me arreglo con lo que tengo” (Docente 1, agosto de 2020).

Si bien la pandemia, en esta escuela en particular, se exacerbó a través de la gestión de la comunidad (Rose, 2006; Grinberg, 2020) y la puso a prueba, esta situación es recurrente en las instituciones de la región que deben ocuparse no solo de los aprendizajes sino de gestionar la propia materialidad precaria que los caracteriza. Hacemos mención a partir de los relatos anteriores de las docentes entrevistadas a la usencia de recursos tecnológicos o de conectividad, a la falta de materiales para desarrollar la continuidad pedagógica que debe ser compensada mediante el ingreso propio de la docente, para comprar una nueva portátil o pedir una prestada que esta “destartada” o, realizar actividades en la nocturnidad para que otro miembro de la familia pueda acceder a la educación, entonces, “hay que arreglarse con lo uno tiene”. Gestionar y buscar alternativas para garantizar que haya escuela no es solo en tiempos de COVID-19 es parte de las lógicas manageriales (Grinberg, 2015), que caracterizan a la escolarización de la región en la que se emplaza la escuela.

La escuela en tiempos pandémicos a su vez, volvió a reflatar experiencias que ningún docente quiere recordar. Nos referimos a ser la escuela comedor, aquellas que abren sus puertas para alimentar a los sujetos que allí concurren. En estos tiempos la escuela volvió a tener ese rol preponderante y se transformó en un espacio vital, como nos decía la docente 4:

“Solo vemos a las familias y a los estudiantes cada quince días cuando entregamos las viandas de comida, después no aparecen, no tienen conexión y es muy difícil que sostengan las actividades desde la virtualidad. Por eso, armamos cuadernillos de actividades para que se lleven. En la escuela organizamos todo lo que llega o lo poco que llega porque sabemos que no alcanza con lo que damos. Muchas veces conseguimos donaciones específicas que las familias nos solicitan a través del celular o cuando vienen a buscar la comida. No queremos ser de nuevo ese espacio que solo se habita porque no tienen para comer. Esto pasa en esta y en todas las escuelas de la

localidad, la necesidad de las familias es tremenda” (Docente 4, julio de 2020).

Al respecto otra docente nos comentaba sobre las necesidades de sus estudiantes:

“estamos en la búsqueda de una medicación que necesita una familia para su hijo. Armamos una colecta entre todas las docentes para comprarla. Como hacemos para dar actividades, viandas, alimentos, ropa y elementos de higiene si apenas las familias y estudiantes cuentan con recursos básicos insatisfechos” (Docente 5, octubre de 2020)

Que será entonces de los rostros excluidos de esta pandemia, no son distintos, no son iguales, son esos rostros que dejan marcas y huellas cuando uno se acerca y comparte experiencias pedagógicas y de vida. Son sobre estos rostros que la escuela y sus docentes se hacen cargo de la precariedad y gestionan hasta lo imposible de ser gestionado.

De conexiones fallidas y algo más

Popkewitz (2013) propone que en el presente siglo las prácticas pedagógicas se encuentran signadas por el aprendizaje permanente, por tanto los discursos y enunciados sobre la formación docente y las prácticas de enseñanza se estructuran en base a las lógicas de las competencias con el objetivo de consolidar ciudadanos cosmopolitas. Al respecto, siguiendo con los análisis del autor, aquellos sujetos que no se inscriban y no participen en dichas lógicas quedarán habitando los márgenes de la abyección:

“el sujeto aprendiente que lo hace de manera permanente como un agente emprendedor, se subjetiva como planificador de un presente que no tiene aspiraciones de concluir; se trata de una temporalidad inacabada, como inacabado es el sujeto que lo planifica” (Popkewitz, 2013, p. 456).

Sobre la necesidad de responder a las demandas establecidas desde los organismos estatales para garantizar la continuidad pedagógica de cada uno de los estudiantes, las docentes nos comentaban lo siguiente:

“sabemos que tenemos que transmitir contenidos y nuestros estudiantes tienen que aprender. ¿Cómo lo hacemos? Si no hay conexión que aguante y los jóvenes apenas cuentan con un celular propio con suerte o uno exclusivamente familiar” (Docente 3, noviembre de 2020).

“cada vez que me dispongo a encontrarme con los estudiantes, la señal de internet o se corta o ni aparece. Cuando me puedo conectar me quedo congelada, y cuando retomo con la conexión los estudiantes me cargan y me mandan print de pantalla de cómo me congele. Hay que estar haciendo la parabólica a veces para conseguir la señal. Entre preparar las actividades, organizar con los estudiantes los encuentros, con los que pueden, tenemos que estar reclamando por el servicio de internet que nada barato nos sale y apenas nos depositan en el sueldo míseros centavos por excepcionalidad del covid.” (Docente 7, julio de 2020).

Investigaciones sobre la brecha digital para acceder al conocimiento es basta y prolifera (Maggio, Lion y Peroso, 2014; Armella, 2015). Sin embargo, sus deudas hicieron estallar las condiciones en que la escolaridad podría ser garantizada para los sectores popular o más empobrecidos de la región (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Entonces nos preguntamos sobre las condiciones en que las lógicas de las competencias arrojan a los docentes y particularmente a los y las estudiantes con discapacidad en la distribución, despliegue de sus habilidades y conocimientos para ser parte de un mundo que los excluye hacia los márgenes de la abyección, cuando las condiciones materiales mínimas para garantizar la continuidad pedagógica y el acceso al conocimiento se encuentra mediado por precarias condiciones de conectividad, utilización de recursos y falta de acceso a los derechos básicos fundamentales (Pérez-Archundia, 2020) como el acceso al agua corriente, la electricidad y algo de señal de internet para que no haya que estar haciendo “la parabólica humana” (Armella, 2015). En estas lógicas de competencias nos interrogamos por las materialidades necesarias para la

vuelta a la presencialidad y la ausencia de recursos, tanto humanos como no humanos, que es la cara más visible de las condiciones de escolarización que caracterizan a las instituciones de la Región Metropolitana de Buenos Aires (Grinberg, 2009, 2015, 2020), que en mayor intensidad opera de manera excluyente hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad.

Subjetividades docentes (inclusivas) en disputa

A partir de lo que denominamos como el imperativo de la inclusión en tanto, prácticas, saberes y discursos que no pueden escapar a su mandato sino, que se transforman en un ethos del presente, que debe ser cumplimentado por todas las instituciones y sujetos como condición sine qua non para educarse. Estos enunciados como prácticas discursivas y no discursivas se configuran como regímenes de verdad (Foucault, 2007) inscriptos en la trama del poder, saber y subjetivación de los sujetos. Sobre esto último Lasta y Hillesheim (2014) proponen a partir de indagaciones en el marco de lógicas biopolíticas de inclusión mediante una matriz neoliberal, las subjetividades de los docentes se entretejen en un marco que oscila entre extremos. Por un lado, las prácticas docentes (inclusivas) operan de modo flexible y a la vez, con efectos paralizantes que inmoviliza el accionar frente a la complejidad que atañen los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Al respecto la docente 3 y 4 refieren a la producción del tipo de subjetividad propuesta por la autora:

“tengo que acompañar a 13 estudiantes en la escuela secundaria b. Me tengo que reunir primero con los profesores y luego con cada uno de los estudiantes. Esto porque en secundaria hay muchos materiales y las configuraciones de apoyo para cada estudiante son totalmente disímiles. Con algunos estudiantes que comparten por ejemplo año escolar, pero en distintas escuelas, a veces realizo clases temáticas por zoom o alguna plataforma, puede ser también video llamada por chat para realizar explicaciones más profundas sobre los temas que tratan en las plataformas que algunas de las escuelas secundarias comunes pudieron desarrollar. Con otros me contacto primero con los profesores de las áreas curriculares, nos mandamos mails o mensajes para saber por lo menos antes de que el estudiante ingrese a la actividad de que va a tratar. Yo no sé cuánto van a poder aprender y cuánto van a poder sostener este tipo de modalidad. Para los pibes de inclusión esto se complica, más aún en el secundario que todo es más complejo, más veloz y menos personalizado. Tratamos de buscarle la vuelta para accedan a los contenidos mínimos de cada área, buscamos distintas estrategias, pero con la virtualidad todo es más complejo” (Docente 7, julio de 2020).

En oposición a la posibilidad de ser flexibles la docente 6 nos relata otra cara de la misma moneda:

“Soy docente de una escuela especial, estoy casi por jubilarme, atiendo a todos y cada uno de mis estudiantes. Pero tengo muchas limitaciones para manejar las cuestiones virtuales, armo las propuestas en un Word, las imprimo y cuando entregamos vianda a los estudiantes se las doy a cada uno de ellos. Mis limitaciones en lo tecnológico también dificultaron el proceso de acceso a los contenidos. Hasta que me acomodé y le pedí asesoramiento y ayuda a mis hijos siento que fracase. Ahora ya luego de haber transitado más de la primera mitad del año estoy un poco más relajada, pero siento que me falta mucho más” (Docente 6, noviembre de 2020).

Entre estas incertidumbres, entre la necesidad de ser flexible y adecuar cada paso y organización pedagógica nos encontramos con los miedos, con las vicisitudes que refiere a garantizar los derechos de los y las estudiantes con discapacidad en su tránsito por las escuelas secundarias de educación común que requiere de los docentes de una actitud inclusiva *per se*, ante los inciertos del camino pedagógico que enfrentan a diario, que en efecto se recrudecen en tiempos de aislamiento y de pandemia. La disputa entonces es, en definitiva garantizar las condiciones materiales para que haya escuela y de vida de los sujetos que asisten a las instituciones que intentamos describir aquí.

Conclusiones

En el presente artículo presentamos avances de investigación acerca de las prácticas docentes atendiendo a los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Dimos cuenta de ello a lo largo de las entrevistas en profundidad surgidas del primer relevamiento de la encuesta semi-estructurada a docentes que acompañan la trayectoria de estudiantes en escuelas públicas del nivel secundario. Propusimos como hipótesis que las prácticas docentes de inclusión educativa suponen las materialidades precarias institucionales y las marcas de interseccionalidad de la desigualdad en tanto, se vuelven centrales en la modulación de las formas y particularidades que asumen las dinámicas de inclusión, especialmente en escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana; más aún cuando descansan en las voluntades individuales de los docentes, generando múltiples tensiones en la vida de sujetos e instituciones, así como, de modo especial en la suerte de los procesos de la inclusión en sí.

Los resultados de la encuesta y los relatos docentes a través de las entrevistas en profundidad realizadas a siete docentes seleccionadas dan cuenta de los modos autogestionados que deben realizar los MAI de esta escuela en particular para garantizar el derecho a la educación y, que los procesos de inclusión que denominamos aquí como excluyentes se alejen al menos un poco de la brecha que los arroja a los márgenes de la abyección. Al respecto a través de las narrativas docentes encontramos relatos sobre las condiciones materiales precarias en que desarrollan su labor y los distintos obstáculos para garantizar aprendizajes significativos escapando a las lógicas de las competencias cuando la conectividad, los recursos y las necesidades básicas insatisfechas de sus estudiantes son las condiciones per se en que despliegan sus prácticas.

El regreso a la presencialidad obliga a la revisión minuciosa de las desigualdades estructurales en las que los procesos de inclusión en tiempos de pandemia se han ido desarrollando. Esto implica centrarnos y escuchar las voces de sus protagonistas. En este artículo nos centramos en una de las múltiples caras de esta historia. Nos referimos a los modos en que docentes e instituciones garantizan que haya escuela y haya educación. En ese sentido, se vuelve necesario y vital recuperar la otra mirada, la de sus estudiantes. Creemos fundamental en el desarrollo de investigaciones desde un enfoque teórico metodológico narrativo-biográfico para dar cuenta de los modos en que los y las estudiantes con discapacidad han atravesado el tiempo de aislamiento. Ese es el próximo desafío.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J.; Porta, L. y Bazàn, S. (2018) Habitares narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 5, No. 5, pp. 29-44.
- Armella, J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*; vol. 22, pp. 147-159.
- Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York, NY: Routledge.

- Bocchio, C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades-Barrios? Tensiones de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en Córdoba. *AAPE*, 27(28). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- Bocchio, C.; Schwamberger, C.; Armella, J.; Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v o l. (14)2, pp. 177-190.
- Brisciolli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 28(154), pp.134-153.
- Brogna, P. (2014). Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. *Rev. Mexicana de OE*, 11, pp. 18-25.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de sociología*, (72), Nº. Extra 1, pp. 15-24.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- Cobeñas, P. (2015). Buenas prácticas inclusivas de personas con discapacidad en la provincia de Bs. As. Bs. As: ADC.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299.
- Dafuncho, S. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA.
- De Certeau, M. (2003). *La invención de lo cotidiano*. Madrid: UIA.
- De Sena, A. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. CABA: CICCUS.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Donato, R.; Kurlat, M.; Padín C. y Rusler. V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Argentina, UNICEF.
- Dussel, I; Ferrante, P.; Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. Bs. As: Amorrortu. Foucault, M (2013). *La arqueología del saber*. Bs. As., Siglo XXI
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2013). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2003): *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa
- Grinberg, S. (2009) Políticas y territorios de escolarización en contextos de pobreza urbana. *Rev. Cs. de la Educ.*, Nº3, UNLP, p 81-98.
- Grinberg, S. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias del sur global. *Educação Unisinos* 19(1), pp.22-33, doi: 10.4013/edu.2015.191.02
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40 n. 4, pp. 560- 577, DOI:10.1080 / 01425692.2019.1565991
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la RMBA. *Tabula Rasa*, vol. 34, pp. 19-39. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>

- Inostroza, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *AAPE*, vol. 28(29). DOI:<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>
- Jacinto y Terigi (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO-IIPE. Bs. As: Santillana.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas*. Bs. As: Noveduc
- Kaplan, C (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media*. Bs. As: UNESCO.
- Lasta, L. y Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, vol 26, pp.140-149.
- Lopes, M.C.; Fabris, E. (2013). *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, M.C.; Rech, T. (2013). Inclusão, biopolítica, educação. *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, pp. 201-219.
- Lopes, M.C; Lockmann, K; Hattge, M.; Klaus, V. Inclusão e Biopolítica. (2010) *Cadernos IHU Ideias*, v. 1, p. 3-36.
- Maggio, M.; Lion, C. y Peroso, M.V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías*, Año III, 5, 101-127.
- Meo, A.I. (2014). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, Vol. 30, No. 4, pp 562-589, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- ONU (2006). *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*. UN: Nueva York
- Palacios, A. (2017). El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Rev. Colombiana de Cs.Soc.*, Vol. 8 (1), pp 14-18, DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Pitton, E.; Demarco, F. y Larripa, S. (2018). Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal. UEICEE-GCBA.
- Pereyra, C. (2019). *Escuelas y Maestros de apoyo a la inclusión*. Tesis de Doctorado. FFyL., UBA.
- Pérez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramado: educación y sociedad*, 7(7), 36-41. Recuperado de <https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212/4452>
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 34(3), pp. 439-456.
- Porta, L. y Grinberg, G. (2018). Manifestar(se). Once ejercicios de resistencia a favor de la educación. *Praxis educativa*, Vol. 22, (2); pp.14- 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220202>
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Bs. As: Paidós. Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Bs. As: Paidós
- Rose, N. (2006). *Políticas de la vida*. Princeton: University Press
- Rubio-Gaviria, D y Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, 49, pp.165-176. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8178>

- Santillán L. (2011). *Infancia, trayectorias educativas y cotidianidad: El problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Bs. As: Biblos.
- Schakespeare, T. (2018). *Disability. The Basics*. London: Routledge.
- Schapira, P. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, 9(19), pp. 33-56.
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. *Rev. Cs de la Educ*, 15, N°14, (1), pp. 133-148.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/410>
- Schwamberger, C. y Gringerg, G. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la RMBA. *Praxis educativa*, Vol. 24, (2); pp. 1-15. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202>
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs. As: Prometeo
- Sirvent M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Bs. As: Miño y Dávila
- Slee (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, Morata.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, (11), pp. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Suarez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, vol.27, n° 01, pp. 387-416. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>.
- Taylor S y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bs. As: Paidós.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Bs. As, Ministerio de Educación de la Nación.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa
- Veiga-Neto, A., y Lopes, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por él mismo. *Pedagogía Y Saberes*, vol. (36), pp, 57-68. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>
- Yarza *et al.*, (2020). *Estudios críticos en discapacidad*. Bs. As: CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>

Notas

¹ Becaria PosDoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH). Miembro del equipo de Investigación CEDESI EHU-UNSAM, Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Miembro investigador del Grupo de Trabajo en Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO). Miembro del Observatorio de la Discapacidad (UNQ). Docente del a Escuela de Humanidades (UNSAM). Directora de voluntariados Universitarios sobre Accesibilidad Académica. cintiaschwamberger@gmail.com

² Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), directora del Laboratorio de Ciencias Humanas LICH-UNSAM-CONICET y del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (Cedesí). Profesora en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). grinberg.silvia@gmail.com