

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología

***Representaciones de los docentes sobre los efectos de la
pandemia por Covid- 19 en la trayectoria escolar de niños
y niñas en procesos de inclusión. Un estudio en una
escuela común durante el ciclo lectivo 2021.***

Autora: María Evangelina Nievas

Directora: Lic. Melina Salomé Spengler

Paraná, 31 de marzo de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología.

Trabajo Integrador Final para la Licenciatura en Psicología.

“Representaciones de los docentes sobre los efectos de la pandemia por Covid- 19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en procesos de inclusión. Un estudio en una escuela común durante el ciclo lectivo 2021.”

Modalidad: Investigación

Autora: Nievas, María Evangelina

D.N.I.: 32.703.849

Correo electrónico: evangenievas@hotmail.com

Directora: Spengler, Melina Salomé

D.N.I.: 34.678.405

Correo electrónico: spengler.melina@uader.edu.ar

Lugar y fecha: Paraná, 31 de Marzo de 2025

Dedicatorias y agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer y dedicar este logro a mi hijo, Ángel, mi mayor tesoro, mi motor, quien me impulsa a superarme día a día.

A Fabián, mi compañero de vida, gracias por ser mi sostén.

A mis padres y a Griselda, mi hermana, por su apoyo incondicional y siempre creer en mí.

A Araceli y Adela, a quienes conocí en la Universidad compartiendo hermosas experiencias, tardes de estudio y afianzamos una hermosa amistad.

A mis amigas/os, colegas, por alentarme a perseguir mi meta y que desde su lugar aportaron su granito de arena para que esto fuera posible.

A la Universidad Pública que me alojó y a los docentes que tuve en este recorrido, gracias por compartir sus conocimientos y transmitirme el amor por esta hermosa profesión.

Especialmente quiero agradecer a Melina, por sus palabras, su paciencia, disposición y amorosidad con la que me acompañó en este tramo final.

Índice de contenidos

Resumen	4
Introducción	5
Situación problemática	5
Justificación del problema	6
Objetivos	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Supuestos	9
Antecedentes. Estado del arte	10
Marco teórico	12
Dimensión metodológica	16
Modalidad elegida, lógica del diseño y rol del investigador	16
Selección del contexto y unidad de análisis	17
Técnicas de obtención y análisis de la información	17
Desarrollo del informe	19
1-Trayectorias escolares e inclusión educativa	19
1.1. Notas para comenzar a aproximarnos a la inclusión educativa en las trayectorias escolares	19
1.2. Rol, prácticas docentes y función del diagnóstico	25
Rol y prácticas docentes	26
El diagnóstico, ¿brújula para la inclusión?	32
1.3. La familia... ¿dentro de la escena escolar?	34
2-Trayectorias escolares en el contexto de pandemia	37
Las vicisitudes del ciclo lectivo 2021 y los efectos de la pandemia	40
Conclusiones	47
Bibliografía	55
Bibliografía temática	55
Bibliografía metodológica	58
Anexos	60

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación realizada en una escuela primaria de la localidad de Gral. Ramírez, con el objetivo de identificar las representaciones de los docentes respecto de los efectos de la pandemia por Covid-19 en la trayectoria escolar de niños/as en proceso de inclusión, durante el ciclo lectivo 2021, período comprendido entre los meses de marzo a diciembre de 2021.

Se entrevistó a miembros del equipo de conducción, maestra orientadora integradora (de ahora en adelante MOI) y docentes que tuvieron estudiantes en procesos de inclusión durante el año 2021, con las finalidades de indagar acerca de los principales factores que tienen influencia en sus trayectorias escolares; describir las estrategias implementadas para acompañar y sostener las trayectorias en el contexto de pandemia, específicamente durante la bimodalidad escolar y, analizar la relación entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas y las prácticas docentes en sí mismas durante el mencionado periodo.

Teniendo en cuenta la problemática, se optó por el **diseño cualitativo** y para la recolección de información se empleó la **entrevista semidirigida o semiestructurada**, la cual posibilita guiar al entrevistado hacia los temas que son de interés para el investigador, presentando a su vez un carácter flexible en tanto el entrevistado puede responder de manera libre y espontánea, pudiendo modificar el orden o contenido de las preguntas si es necesario, o profundizar en algún tema.

El análisis de dicha información se realizó mediante la identificación de **frases significativas**, caracterizado por Díaz y Badano como “*un modo artesanal y flexible*” (p.2) de trabajar en profundidad sobre la entrevista, identificando frases clave para la investigación y posterior organización de la descripción y producción escrita en torno a ellas, preservando la perspectiva de los entrevistados.

La información recabada a través de las entrevistas posibilita identificar los diversos factores que tienen influencia en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión. Aunque en épocas de pandemia, específicamente durante el período de bimodalidad escolar, los docentes desplegaron diferentes estrategias para sostener y acompañar dichas trayectorias, se evidenciaron efectos en las mismas, sumado a la profundización y visibilización de múltiples desigualdades que dificultaron u obstaculizaron dicho acompañamiento.

Palabras clave: pandemia, inclusión, trayectorias escolares.

Introducción

La presente investigación responde al requerimiento de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales para obtener el título de grado de Licenciatura en Psicología.

La temática seleccionada refiere a las representaciones de los docentes sobre los efectos de la pandemia por Covid- 19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en procesos de inclusión. Para indagar al respecto, se realizó una investigación de campo, focalizando en el ciclo lectivo 2021 en una escuela común de la ciudad de General Ramírez, en la provincia de Entre Ríos.

Situación problemática

La pandemia por Covid- 19 se presentó como un fenómeno abrupto e inesperado que, junto a la presencia disruptiva de lo impensado, hizo tambalear las certidumbres existentes, alterando las cotidianidades, las formas de ser y de estar en el mundo. Juan Vasen (2021) sostiene en tal sentido que una de las certidumbres que más alteró la vida cotidiana se produjo en relación a los hábitos y costumbres, sumándose a ello la transformación en las modalidades que asume el lazo social que impuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio primeramente, como así también el distanciamiento en las formas de contacto y acercamiento a los otros. De esta manera, se modificaron las formas del lazo, de relación con el otro, predominando a partir de cierto momento el encuentro a través de una pantalla, sin mediación del cuerpo.

Ante este escenario la escuela no permaneció inmutable, lo cual convoca a reflexionar en torno a las representaciones que los docentes han construido sobre los efectos de esta pandemia en la trayectoria escolar de los niños y niñas, especialmente aquellos en procesos de inclusión, lo cual despierta diversos interrogantes: ¿Qué relación puede establecerse entre las teorizaciones actuales respecto de las prácticas inclusivas y las prácticas concretas que tienen lugar en el aula? ¿Qué particularidades asumió el seguimiento y acompañamiento de la trayectoria escolar en el contexto de pandemia? ¿Qué características imprimió la virtualidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje de ese tiempo particular? ¿Qué implicancias emocionales pueden reconocer los docentes en estos entornos virtuales de aprendizaje? ¿Qué desafíos asume la inclusión en este escenario inédito?

Mientras la crisis sanitaria por el brote de Covid sacudía los cimientos de la sociedad toda, la escuela afrontó el desafío de reinventar estrategias generales para sostener y acompañar las trayectorias escolares con la finalidad de garantizar la continuidad pedagógica, pero se enfrentó, al mismo tiempo, a las realidades particulares de cada familia y de cada estudiante, y a limitaciones institucionales de diversa índole, principalmente cabe mencionar aquí el acceso desigual a la conectividad, al equipamiento y a los materiales educativos por parte de los/as estudiantes. Así, indefectiblemente, la continuidad de la escolaridad desde cada hogar no puede ser igual para todos, en la medida en que se parte de la premisa de que las posibilidades de contar con los recursos necesarios para continuar los procesos de aprendizaje, son disímiles. Por lo expuesto, resulta interesante reflexionar sobre los efectos de la pandemia en la trayectoria escolar de aquellos niños y niñas que requieren de tiempos que difieren

de los que establece el calendario, manifestando otros estilos o modos de aprendizaje, que exigen un mayor acompañamiento y un seguimiento más personalizado de los procesos de aprendizaje, como sucede con aquellos niños y niñas que se encuentran en proceso de inclusión dentro del formato de la escuela común. Esto es, ¿De qué modo llevaron a cabo su proceso de aprendizaje, ¿cuáles fueron los logros, dificultades u obstáculos que se presentaron, durante el período de aislamiento y distanciamiento social y, posteriormente, con el regreso a la presencialidad como momento novedoso?

Retomando lo expuesto anteriormente, puede decirse que cuando se habla de inclusión se parte del paradigma educativo que, desde una perspectiva de derechos, plantea un único sistema educativo para todos que aborde y respete la diversidad, con propuestas pedagógicas que incluyan estrategias y recursos adecuados a las capacidades y necesidades de cada estudiante. La escuela inclusiva se fundamenta en los principios de calidad y equidad, oponiéndose a cualquier forma de etiquetamiento, segregación y exclusión. Destaca la importancia del trabajo colaborativo considerando que *“todos son sujetos de la educación a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios, configurados en distintos tipos de apoyo”* (Tomé, J.M. 2010, p. 31).

El trabajo en y para la diversidad implica considerar a los sujetos en sus singularidades: deseos, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, insertos en determinados contextos familiares y sociales, sujetos que además portan las marcas de una historia particular.

Pero, ¿cómo trabajar con estas singularidades en el contexto adverso de pandemia en el cual no todos contaban con las mismas posibilidades en lo que refiere a recursos tecnológicos, acompañamiento por parte de la familia, o de profesionales en el caso de niños/as que requieren un seguimiento y acompañamiento más personalizado de su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles fueron las consecuencias de estas diferencias que se visualizan en el retorno a la presencialidad? ¿Cómo acompañar las diversas trayectorias en el período de transición entre la educación remota y la presencialidad plena?

Elichiry (2001) plantea que los docentes disponen de representaciones previas acerca de sus alumnos y de su aprendizaje, y es desde estas representaciones y discursos que los atraviesan como parte de un tejido social, que se acerca a ellos a la hora de enseñar y evaluar. De allí la importancia de las prácticas pedagógicas y modalidades de inclusión que se lleven a cabo, en tanto habilitadoras y posibilitadoras de la constitución de la subjetividad.

En este sentido es que los mencionados interrogantes conducen al planteo de la siguiente pregunta problema:

¿Qué representaciones han construido los docentes de una escuela común de la ciudad de General Ramírez, sobre los efectos de la pandemia por Covid- 19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en procesos de inclusión, durante el ciclo lectivo 2021?

Justificación del problema

El interés por esta temática surge a raíz de las experiencias vividas como docente en el período de pandemia, tiempo en el cual la escuela se enfrentó al desafío de garantizar la continuidad pedagógica ante las medidas preventivas decretadas, de acompañar y sostener las trayectorias escolares, en principio mediante la educación remota, posteriormente con la presencialidad en alternancia y, en forma gradual, con la presencialidad plena. Desafío que implicó e implica revisar las estrategias de enseñanza, pensar en otras metodologías y recursos para transmitir los contenidos y evaluar; y en los modos de vincularse durante y después de la pandemia con los estudiantes y sus familias considerando la diversidad de tiempos, de estilos de aprendizaje, de recursos, de contextos y problemáticas que se han profundizado o se han hecho más visibles.

Graciela Szyber (2021), prosiguiendo los aportes de Silvia Bleichmar con respecto a la subjetividad, señala que las infancias constituyen momentos centrales para la constitución subjetiva, y las condiciones socio-históricas tienen aquí un rol central. Son etapas de la vida en las que los vínculos intersubjetivos con las primeras personas encargadas de crianza, luego con otros adultos y con otros niños y niñas contribuyen al desarrollo, crecimiento y construcción identitaria. ¿Cómo alojar a las infancias desde la escuela, frente a contextos adversos, turbulentos, disruptivos como el de la pandemia? ¿Cómo acompañar las trayectorias escolares en su diversidad? ¿Cómo se expresa la subjetividad del docente en un contexto que ostenta estas características?

En diálogo con la Directora de la Escuela Primaria N° 31 “Leopoldo Herrera” de la ciudad de General Ramírez, institución escolar elegida para realizar la investigación propuesta, manifestaba que la pandemia ha dejado diversas falencias en la apropiación de contenidos, y consecuencias en lo emocional, en lo relacional, en las rutinas y en la comunicación familia- escuela.

Puede decirse, entonces, que diversas fueron las dificultades y problemáticas que se visibilizaron o profundizaron en lo pedagógico, vincular, familiar y económico impactando en las trayectorias de los estudiantes. Situación que abre un interrogante sobre las trayectorias de aquellos niños/as para quienes la presencia áulica era de suma importancia; donde el contacto físico, la mirada, el vínculo con los docentes y sus pares eran sostén para llevar a cabo su proceso de aprendizaje.

¿Cómo se plantea la tarea del docente con niños/as en proceso de inclusión dentro de la escuela común? ¿Qué efectos tuvo la pandemia en el desarrollo de esta tarea? ¿De qué modo se acompañan estas trayectorias en el regreso a la presencialidad?

Al momento de las entrevistas (2023) la Escuela Primaria N° 31 “Leopoldo Herrera”, de jornada simple, contaba con una matrícula de trescientos quince alumnos, entre los turnos mañana y tarde. De ellos, once estudiantes estaban en proceso de inclusión, de los cuales diez tenían intervención del SAIE (Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo - actualmente denominado Equipo de Orientación Educativa, a partir de la Resolución N° 4740 CGE, de noviembre del 2023-) y uno asistía a la escuela integral de la localidad tres días en la semana. Algunos niños/as tenían diagnóstico de autismo y déficit atencional, de los cuales la mayoría contaba con maestras acompañantes, otros no tenían un diagnóstico

definido, pero se realizaban flexibilizaciones con la finalidad de posibilitar el aprendizaje de los temas abordados.

Para acompañar las trayectorias de estos estudiantes se trabaja en red con otras instituciones de la localidad, dentro de las que se destacan la Escuela de Educación Especial (ya mencionada) y el Equipo de Problemáticas Escolares municipal, que funciona en el NIDO (Núcleo de Inclusión para el Desarrollo de Oportunidades). Durante la suspensión de la presencialidad, algunos niños y niñas en proceso de inclusión, con flexibilizaciones curriculares, continuaron con maestras de apoyo; otros, por diversos motivos, mayormente económicos, no pudieron hacerlo.

Son diversos los países, incluyendo el nuestro, que cuentan con numerosos ensayos, ponencias e investigaciones sobre la educación durante el período de pandemia, considerando las distintas fases o etapas (educación remota, bimodalidad, regreso a la presencialidad), pero ninguno de ellas referidas a la trayectoria escolar de niños/as en proceso de inclusión en escuela común. Teniendo en cuenta lo expuesto, este estudio se propone identificar las representaciones de los docentes de una institución escolar común sobre los efectos de la pandemia por Covid -19 en niños y niñas en proceso de inclusión. Ello considerando que su tarea se despliega desde las representaciones y discursos que los atraviesan como parte de un tejido social más amplio. Las escuelas no sólo transmiten contenidos académicos, sino que se erigen como verdaderos espacios de sostén, de encuentro con otros, por lo cual las prácticas pedagógicas y las modalidades de intervención e inclusión que se lleven a cabo, serán habilitadoras y posibilitadoras (o no) de la constitución de la subjetividad y contribuirán (o no) al cuidado y sostenimiento de las trayectorias escolares.

El período seleccionado para dicha investigación comprende los meses de marzo a diciembre de 2021, período de bimodalidad o presencialidad en alternancia, caracterizado por la reducción horaria y reorganización de los espacios compartidos, atendiendo a lo establecido en los protocolos escolares para la prevención de propagación del virus en tal momento.

Objetivos

Objetivo general

➤ Identificar las representaciones que han construido los docentes de una escuela común de la ciudad de Gral. Ramírez respecto de los efectos de la pandemia por Covid-19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión, durante el ciclo lectivo 2021.

Objetivos específicos

➤ Registrar los principales factores que tienen influencia en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión.

➤ Describir las estrategias implementadas por los docentes para sostener y acompañar las trayectorias escolares en el contexto de pandemia, durante el período de bimodalidad escolar.

➤ Analizar la relación entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas y las prácticas docentes en sí mismas, durante el período de bimodalidad escolar.

Supuestos.

De la pregunta problema y los objetivos planteados se desprenden los siguientes supuestos iniciales:

➤ Diversos son los factores que influyen en la trayectoria escolar de los y las estudiantes, no sólo el acompañamiento por parte del docente sino también el contexto inmediato. En niños/as en proceso de inclusión, cumplen un rol importante docentes y profesionales que realizan un seguimiento personalizado de sus trayectorias. No obstante, durante la pandemia esto se vio trastocado siendo múltiples los efectos del aislamiento, dentro de los que pueden citarse la pérdida de contacto social para los niños/as, el deterioro del vínculo con la escuela, dificultad para respetar normas, regresiones o retrocesos en los logros obtenidos antes de la pandemia, aumento del uso de dispositivos tecnológicos, mayor tiempo con la familia y ausencia de acompañamiento personalizado por parte de docentes y/o profesionales.

➤ Los docentes implementaron diferentes estrategias en el período de bimodalidad escolar para sostener y acompañar las trayectorias escolares de niños/as en proceso de inclusión, dentro de las que pueden citarse el seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje, trabajos grupales e individuales, juegos de diversa índole, delimitación/organización de tiempos y espacios, uso de dispositivos tecnológicos y nuevas tecnologías, diferentes tipos de actividades y formas de evaluación, flexibilización de contenidos y/o consignas, entre otras, intentando de tal manera ajustarse a los diversos estilos de aprendizaje.

Sin embargo dichas metodologías pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual dependerá del modo en que se implementen las prácticas inclusivas en el aula, de las decisiones pedagógicas diarias, la personalización de la enseñanza y de las formas en que se fomentan la colaboración entre pares.

➤ La pandemia se presentó como un fenómeno inesperado, disruptivo, modificando la cotidianeidad escolar y sin tiempo a establecer previamente medidas de acción tanto para el período de educación remota como de presencialidad en alternancia (las denominadas “burbujas”). Este nuevo contexto alteró los modos de ser y estar en la escuela, imponiendo la necesidad de recrear y pensar en estrategias para cuidar y acompañar las trayectorias escolares y garantizar la continuidad pedagógica. Pero, trajo consigo también la profundización y visibilización de diversas desigualdades (económicas, culturales, familiares, tecnológicas) que se presentaron como obstáculo para acompañar y sostener dichas trayectorias, estableciéndose de este modo una distancia entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas vigentes y las prácticas en sí mismas, tal como se despliegan en lo cotidiano del espacio áulico, ya sea éste un espacio físico o virtual.

Antecedentes- Estado del arte

En este apartado se considerarán diversas investigaciones vinculadas al tema de investigación, dentro de las que pueden hallarse investigaciones que constituyen un amplio repertorio: aquellas que hacen referencia primordialmente a las diferencias entre inclusión e integración, otro grupo de investigaciones que indagan sobre las prácticas inclusivas en el contexto de pandemia por Covid- 19, así como también respecto del uso e implementación de las TICs durante el período de educación virtual y las posibilidades de acceso a las mismas. También se consideran aquellos estudios que versan sobre los efectos de la pandemia en niños y niñas a nivel emocional, familiar, relacional y escolar.

Todas éstas brindaron diversos aportes para poder profundizar aspectos en relación a la situación problemática, a las diferentes categorías planteadas en el marco teórico y a la metodología de investigación escogida.

Uno de los antecedentes considerados es *“Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia”* (2021), de Cintia Schwamberger, Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Allí se presentan los avances de una investigación cualitativa sobre los procesos de inclusión en tiempos de Covid- 19. Las entrevistas en profundidad constituyen una importante materia prima para la teorización que realiza la autora, quien se centra en escuelas secundarias públicas de la Región Metropolitana de Buenos Aires, con el objetivo de explorar la materialidad de las prácticas en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, en contextos de pobreza urbana. Los resultados a los que arriba Schwamberger muestran que más de la tercera parte del grupo de estudiantes interrumpió su continuidad pedagógica debido a la ausencia de recursos necesarios para la conectividad; y más de la tercera parte de los docentes señalaron que su función se vio altamente recargada y desacreditada durante tal período.

Esta investigación permite pensar el concepto de inclusión en tanto allí se problematizan los modos de entender estas prácticas en tiempos de pandemia, reflexionando sobre sus alcances y limitaciones.

Otra investigación que resulta de interés para pensar la temática es: *“Escolarización de estudiantes con discapacidad. Un estudio a partir de tres trayectorias escolares y su aporte al campo de la educación inclusiva”* (2020) de Egle Pitton y Fabiana Demarco. La misma fue llevada a cabo a través de entrevistas y observaciones a diferentes integrantes de la comunidad educativa (supervisores, equipos directivos, docentes, profesionales vinculados a la orientación escolar, familias y estudiantes) de escuelas de Educación Común y Especial en los años 2017 y 2018, con la finalidad de reconstruir las prácticas institucionales vinculadas con los procesos de escolarización de tres estudiantes con discapacidad. A través del estudio de caso se buscó sistematizar y analizar las prácticas desde la perspectiva de los diversos actores institucionales.

Los lineamientos conceptuales que se presentan en relación a inclusión – integración, inclusión en escuela de Educación común, configuraciones de apoyo y trayectoria escolar constituyen un insumo

para la construcción del marco teórico y permiten pensar en el rol de la familia y profesionales que acompañan las trayectorias escolares.

Se considera también de relevancia un estudio de Unicef Argentina, *“Salud Mental en tiempos de coronavirus. Estudio sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por Covid-19”*, el cual fue llevado a cabo entre septiembre de 2020 y febrero de 2021. Se consultaron 780 niños, niñas y adolescentes de 3 a 18 años de edad residentes en seis conglomerados urbanos de diferentes regiones del país-con la finalidad de conocer e indagar sobre sus necesidades emocionales y cambios en sus comportamientos que surgieron durante el primer año de pandemia. Para tal fin, se utilizaron metodologías cuantitativas (cuestionarios estructurados) y cualitativas (propuestas lúdicas) para articular recolección de información y producción de datos. Las propuestas lúdicas les permitieron compartir inquietudes, miedos y vivencias a través de dibujos, fotos, videos, audios.

Esta investigación brinda herramientas para poder pensar en las infancias actuales, y los efectos de la pandemia en las mismas, consideradas desde distintas dimensiones: familiar, escolar, social, entre otras.

Resulta también interesante el ensayo de Mariana Alaniz, *“La distancia entre la educación inclusiva de calidad de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina”*, en tanto permite pensar en la implementación y uso de las TICs como parte de las prácticas inclusivas. Allí la autora parte del planteo de diferentes interrogantes y de la indagación bibliográfica, analizando la manera en que el sistema educativo en nuestro país asumió la tarea educativa en el año 2020, frente a la pandemia por Covid- 19. Centrándose en el uso de las TICs, Alaniz plantea en términos generales que, si bien ha habido un auge respecto a la inclusión de las mismas en educación posibilitando mayores y mejores aprendizajes en muchos niveles, sigue existiendo una brecha de acceso de los niños con discapacidad con respecto al resto de la sociedad en tanto su uso no se da en igualdad de condiciones y no da respuestas a este grupo de estudiantes, generando de este modo nuevas barreras y formas de discriminación y exclusión social.

Otro antecedente relevante se denomina *“Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos”*, de Elda Monetti. Con el objetivo de comprender el lugar que ocupa el cuerpo en la escena educativa virtual e invitar a reflexionar sobre la experiencia de la corporalidad en situaciones de enseñanza y aprendizaje universitario en general y en la virtualidad en especial, Monetti realiza un relato sobre la propia experiencia. Desde un enfoque de investigación con una metodología autoetnográfica, se analiza el lugar del cuerpo en las nuevas escenas virtuales del enseñar y aprender en la universidad.

Este escrito convoca a reflexionar sobre la corporalidad en la nueva escena educativa, en contexto de pandemia, e invita a pensar sobre la concepción o significado acerca de “la clase”, que en esos tiempos trasvasó toda idea que asociaba a la misma con la presencia del cuerpo.

Finalmente, el artículo de Martín Cipollone titulado *“Los procesos de inclusión educativa en la pandemia ¿son posibles?”*, brinda aportes relacionados al lugar que ocupó la tecnología en el contexto

de pandemia y las formas que se acompañaron las trayectorias escolares de niños y niñas con discapacidad en el período mencionado, principalmente desde los roles y funciones de los docentes de apoyo a la inclusión (DAI).

En este escrito, Cipollone clarifica conceptos como ajustes razonables, adecuaciones (haciendo una referencia a los diversos tipos de adecuaciones), reflexiona sobre el uso de las pantallas y el lugar de la familia en la educación. Recuperando las voces de los docentes de apoyo a la inclusión, aborda también algunos aspectos relacionados al trabajo específico que han mantenido en sus procesos inclusivos y de qué manera se han desarrollado estas prácticas en el contexto de pandemia en la provincia de Córdoba.

Marco teórico

Antes de dar inicio al desarrollo de este trabajo, es necesario explicitar las categorías teóricas desde las cuales se parte para intentar dar respuesta al interrogante planteado, destacándose así las siguientes: representaciones, trayectorias escolares, inclusión y pandemia.

En primer lugar, las **representaciones** designan desde un punto de vista filosófico, lo que uno se representa, es decir, implica volver presente algo a alguien bajo la forma de un sustituto o recurriendo a un artificio. Por otro lado, se las considera como ideas, imágenes o figuras que sustituyen la realidad. Refieren a las concepciones (ideas, juicios, prejuicios) que se tienen, lo que forma el contenido concreto de un acto de pensamiento, y la reproducción de una percepción anterior.

Durkheim plantea que tienen que ver con maneras de reaccionar, de pensar y de sentir. Mientras que Moscovici retoma a Durkheim planteando que las representaciones sociales designan una forma de conocimiento específico constituyendo modalidades de pensamiento práctico que están orientados a la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal.

Por lo expuesto, las representaciones aluden a una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana permitiendo a un individuo o grupo fijar posición en relación a acontecimientos, situaciones, comunicaciones u objetos.

“Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas. Imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. A menudo se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todas ellas en conjunto” (Moscovici, S. 1986, p. 472)

Freud habla de representaciones inconscientes, afirmando que la vida representacional se organiza a través de sucesivas experiencias y vivencias.

Considerando lo expresado hasta aquí, puede decirse que las representaciones son importantes para la constitución subjetiva, para la construcción de la realidad y para la interpretación del mundo que

realiza el sujeto. Siempre son acerca de algo en particular y construidas por alguien en base a las vivencias y modos de interpretar la realidad.

En el presente trabajo se abordarán las representaciones de los docentes sobre los efectos de la pandemia por Covid- 19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en procesos de inclusión en una escuela común, teniendo en cuenta que es desde las representaciones y discursos que los atraviesan como parte de un tejido social, que se acercan a ellos a la hora de enseñar y evaluar, por lo tanto las prácticas pedagógicas y las modalidades de intervención e inclusión que se lleven a cabo, serán habilitadoras y posibilitadoras (o no) de la constitución de la subjetividad y contribuirán (o no) al cuidado y sostenimiento de las trayectorias escolares.

Este tránsito, este recorrido, no es idéntico para todos los niños/as. Cuando se habla de recorrido se hace referencia a las **trayectorias escolares** de los estudiantes, las cuales refieren, en palabras de Greco y Nicastro (2009), a un camino que está en construcción permanente y que va más allá de la idea de algo que se modeliza, se puede anticipar o se lleva a cabo mecánicamente atendiendo a determinadas pautas.

Cabe hacer una diferencia entre este concepto y las trayectorias educativas, estando estas últimas relacionadas a aquellos aprendizajes que realizan los sujetos fuera de la escuela.

En línea con los planteos de Flavia Terigi (2009), cuando se habla de trayectorias escolares puede realizarse una distinción entre las teóricas y las reales. Las primeras refieren a los recorridos de los sujetos en el sistema educativo, siguiendo una progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una progresión estándar. Para la estructuración de dichas trayectorias hay tres rasgos que son considerados: la organización del sistema por niveles (inicial, primario, secundario, superior), la gradualidad del currículum (es decir, el ordenamiento por etapas de los diferentes espacios curriculares) y la anualización de los grados de instrucción (el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados).

Ahora bien, no todos los sujetos transitan su escolaridad de manera continua y homogénea. Algunos realizan este recorrido de manera coincidente o próximas a las trayectorias teóricas, pero otros lo hacen de forma variable, heterogénea, discontinua. No todos logran permanecer en el sistema, o ingresar en el tiempo establecido, o pasar de año habiendo aprendido lo esperable. Estas son las trayectorias reales, trayectorias no encauzadas, que implican la multiplicidad de formas de atravesar la experiencia escolar.

“La trayectoria educativa integral de cada estudiante requiere de la atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas en los distintos momentos de la vida estudiantil; de la transformación de las posibles barreras; del desarrollo de dispositivos de apoyo y acompañamiento para la participación, en corresponsabilidad entre niveles y modalidades. Esto significa sostener un trabajo colaborativo entre todos los actores involucrados, en pos de alcanzar una educación inclusiva” (Resolución N° 3750/21, p. 10).

La Real Academia Española define a la **inclusión** como “la acción y efecto de incluir”, en tanto que incluir significa “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus

límites, contener una cosa o llevarla implícita”. En este sentido, podría decirse que, en educación, el término haría referencia a incorporar o integrar al sistema educativo a todos aquellos sujetos que por diferentes motivos han sido excluidos. Pero el término no se reduce a esta acepción, sino que implica atender a las diferencias y singularidades de cada sujeto; de crear las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan aprender de acuerdo a sus posibilidades, intereses y necesidades.

La inclusión implica la posibilidad de inserción educativa en la escuela común de niños con discapacidad o barreras al aprendizaje y participación donde puedan compartir con otros niños que no necesariamente presenten dificultades en el aprendizaje.

“La inclusión se corresponde con un principio que mira las diferencias como potencialidades, ofreciendo los medios necesarios para acompañar el mejor tránsito escolar” (Resolución N° 3750/21, p. 10).

Parafraseando a José María Tomé (2021), puede decirse que la escuela inclusiva es aquella que aborda y respeta la diversidad, que organiza el proceso de aprendizaje movilizandolos recursos necesarios y estableciendo prioridades para el accionar prospectivo institucional. Está centrada en la no segregación de las diferencias, integrando a los niños al sistema escolar, el enriquecimiento en la interacción con las diferencias y el modelo de una pedagogía centrada en los sujetos, con el objetivo de orientar la educación hacia principios de igualdad, justicia y libertad.

“Una escuela inclusiva reconoce y valora la diversidad que existe entre sus estudiantes y reorganiza el curriculum, los tiempos de aprendizaje y los modos o estrategias de enseñanza en función de las necesidades, intereses y características de cada uno.” (Res. N° 3750/21, p. 11).

Las prácticas inclusivas implican tolerar las diferencias como aspectos propios de cada sujeto.

Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega (1998) plantean que la *“escuela en y para la diversidad”* (p. 38) apunta a considerar la complejidad del actual contexto socio-cultural, económico y político, como así también, los destinatarios de la escuela, niños con diferentes capacidades, gustos, motivaciones, intereses, deseos, estilos de aprendizaje, pertenecientes a distintos contextos, y marcados por una historia particular.

Todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas siendo el sistema educativo el encargado de encontrar, definir y producir las condiciones pedagógicas para el aprendizaje, partiendo de la valoración de las diferencias como posibilidad para evaluar y pensar en intervenciones pedagógicas que no transformen estas diferencias en *“prácticas desubjetivantes”* (Frigerio, G. 2008. p. 87), lo que no es sin efectos, sin marcas.

“Cuando se suelen señalar reducciones al interior del propio sujeto...se remite al hecho de que suele escindirse lo corporal de lo mental, los procesos cognitivos de las situaciones vitales de las que hacen parte y afectan a los sujetos, de la posibilidad de capturar, aún en términos cognitivos, la lógica o sentido que ordena la propia experiencia de aprendizaje, que demanda un esfuerzo de trabajo, el privilegio de ciertos valores, el atenerse a ciertos procedimientos, ritmos....; aún la motivación parece mutilada...” (Baquero, R. 2006).

La inclusión como práctica abrió el camino hacia el pensar la escuela común como un contexto que haga lugar para todos, que incluya y valore las diferencias, un camino que se transita en forma continua y que requiere de políticas, culturas y prácticas en construcción permanente.

Ahora bien, si uno se remite al período que compete en la presente investigación, cabe interrogarse por los modos en que se incluyen y valoran esas diferencias, por las formas en que tienen lugar las prácticas inclusivas en el período de pandemia por Covid-19.

Recordemos que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al coronavirus Covid-19 como una **pandemia** debido a su propagación mundial. Ante dicha situación que se presenta de manera disruptiva e inesperada se toman diversas medidas en diferentes partes del mundo con la finalidad de limitar los contagios y evitar el colapso del sistema sanitario. En Argentina, el 19 de marzo de 2020 se declara el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio lo cual implicó el confinamiento de los/as ciudadanos/as en sus hogares y el cierre de comercios no esenciales por tiempo indeterminado.

Medidas que no fueron sin consecuencias: a la preocupación por el virus se sumaron trabajos precarios, la sobrecarga de tareas domésticas adicionales, las nuevas exigencias de trabajo virtual, el cansancio, la transformación en los modos de relación con el otro, y malestares psíquicos como ansiedad, insomnio, entre otros. Juan Vasen, en un artículo titulado “¿Qué otras pestes trae la peste?” (2021) plantea que lo primero que comienza a tambalear son las certidumbres, encontrándonos de este modo frente a incertidumbres en relación al cuerpo, al futuro, a los hábitos y costumbres, a la transformación en las modalidades de lazo social, a un cambio en nuestra cotidianeidad.

Por su parte, Graciela Szyber, en un artículo sobre “Los efectos de la pandemia en los niños” (2021) se interpela respecto a lo que ocurre en el orden de la subjetividad en tiempos tan complejos. Para ello, retoma los planteos de Silvia Bleichmar sobre la subjetividad, quien sostiene que la misma está marcada por tiempos y producciones sociales que modifican a los sujetos. La producción subjetiva supone un sujeto histórico que está atravesado por los avatares de su época y que se encuentra dentro de una estructura social que lo aloja o no.

Szyber sostiene que *“la subjetividad se inscribe también en los modos históricos de acompañamiento, en los lugares sociales que les guardamos a cada uno/a ... como sostenemos lugares de amparo que les permita imaginar un porvenir... donde hay futuro, donde hay lugares posibles para todos y todas”* (Szyber, G. 2021, p. 19), interrogándose respecto a cómo se acompaña esta producción subjetiva, especialmente en los niños y niñas, en tiempos turbulentos como el de la pandemia.

La escuela no queda ajena a esta situación debiendo enfrentarse a un nuevo escenario que se presenta sin dar tiempo a establecer y reflexionar previamente sobre las medidas de acción a tomar en este nuevo contexto que, en palabras de Szyber, desplaza *“el paisaje áulico a nuevas territorialidades, a nuevas formas de producción de aprendizaje”* (Szyber. G. 2021, p. 20). Contexto que conlleva el desafío de repensar los contenidos, las estrategias, los recursos y los modos de evaluación a la luz de la virtualidad; que implica elegir modalidades de vinculación con los estudiantes teniendo en cuenta las desigualdades de acceso a la conectividad, a los saberes y formas de uso de los dispositivos tecnológicos.

Situación que, según Duek (2021), se complejizó en estudiantes de nivel inicial y primario quienes precisaron asistencia para la conexión, el seguimiento de horarios y el sostenimiento de la atención a la pantalla durante las clases; y para aquellos estudiantes que requerían de un seguimiento más personalizado en su proceso de aprendizaje.

En el año 2021 se retorna a la presencialidad en las escuelas caracterizándose el primer período de este ciclo lectivo por la bimodalidad, es decir, la combinación entre clases presenciales y virtuales, grupos de estudiantes reducidos y/o por turnos (“burbujas”), uso de barbijos y distancia entre alumnos y docentes.

Ante esta situación, son diversos los efectos que comienzan a visibilizarse en los niños y niñas que, en palabras de Janín, llegan a la escuela “desbordados”, manifestándose en las dificultades en el comienzo del lenguaje verbal en niños pequeños, problemas para establecer vínculos con otros (contactándose a través de mordidas, empujones, gritos o golpes), resistencias a aceptar normas, regresiones, imposibilidad para concentrarse y aprender y, en otras formas de habitar y transitar los espacios, por ejemplo, estando más conectados con el celular que con el espacio escolar en general.

Niños/as que *“con sus desbordes, sus encierros o sus llantos muestran su sufrimiento y sus dificultades para encajar en lo que repentinamente la institución escolar les pide”* (Janin, B. 2022, p. 128).

Dimensión metodológica

Modalidad elegida, lógica del diseño y rol del investigador

Para la producción de conocimiento correspondiente al Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Psicología se eligió la **modalidad de Investigación**. Se optó por la **investigación de campo**, atendiendo a que la misma permite la articulación entre teoría y práctica, a partir de los resultados que arrojan las entrevistas, siendo por ello la modalidad más adecuada para la temática de interés.

Teniendo en cuenta la problemática, para llevar a cabo la investigación, se empleó el **diseño cualitativo**.

El diseño de investigación es el enfoque general que orienta el proceso de investigación. Rojas Soriano (1983) lo plantea como un mapa que señala la ruta que debe seguirse para llegar a destino, es un esbozo, un bosquejo, de la manera en que el investigador piensa cumplir con la investigación. María Teresa Sirvent se refiere al mismo como una “propuesta” sobre qué se quiere investigar, para qué y cómo.

Para ello se recurrió al **trabajo de campo**. Cuando se habla de campo en investigación cualitativa, se hace referencia al *“referente empírico”* (Guber, R. 2004, p.2) de la investigación, esa porción, ese recorte de lo real que el investigador desea conocer, el mundo natural y social donde se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen, recorte que es construido activamente por el investigador y los informantes. *“Lo real se compone de fenómenos observables y de la significación que*

los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones” (Guber, R. 2004, p.2).

Maria Teresa Sirvent (2004) sostiene que la lógica cualitativa, enfatiza la inducción analítica, posibilitando la búsqueda de generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas.

En la investigación cualitativa, el investigador y los miembros pertenecientes al campo de investigación son una parte explícita de producción de conocimiento. *“Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación”* (Flick, U. 2007, p. 20).

El **rol del investigador** fue el de participante de la realidad investigada. Como tal, lleva a cabo sus estudios en situaciones de campo naturales. La inclusión del mismo en el contexto que analiza tiene como objetivo interpretar y construir los significados subjetivos que las personas atribuyen a su experiencia, teniendo en cuenta que la conducta humana se presenta al conocimiento como una realidad simbólica, lo cual implica que deberá ser observada como una realidad representacional multívoca (significante) que demanda ser reconducida a referentes (significados) individuales y culturales a fin del ser comprendida.

Bleger (1977) sostiene que en tanto somos nosotros los que conocemos, debemos necesariamente incluirnos en el proceso de conocimiento, tal como se da en la realidad.

La meta del investigador debe ser establecer “rapport” con los actores institucionales, es decir, debe establecer relaciones abiertas con los mismos, comunicar su simpatía, compartir el mundo simbólico de dichos actores institucionales, su lenguaje, perspectivas, mostrando apertura e interés por tal encuentro.

Selección del contexto y unidad de análisis

La investigación se realizó en una institución escolar común, la Escuela Primaria N° 31 “Leopoldo Herrera” de la ciudad de Gral. Ramírez, provincia de Entre Ríos.

La **unidad de análisis** estuvo constituida por docentes de 2° a 6° grado de dicha institución escolar, del turno mañana y turno tarde que tuvieron a su cargo, durante el ciclo lectivo 2021, estudiantes en procesos de inclusión.

Técnicas de obtención y análisis de la información

Para la recolección de información se empleó la **entrevista semidirigida o semiestructurada**.

Bleger (1977) sostiene que la entrevista es un procedimiento de investigación científica de la psicología. En ella se configura un campo, es decir que entre los participantes se estructura una relación de la cual depende todo lo que en ella acontece. Relación humana en la cual uno de sus integrantes debe tratar saber lo que está pasando en la misma y actuar según su conocimiento, de esto depende que se satisfagan los objetivos posibles de la entrevista.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por preguntas que pueden ser agrupadas por temas o categorías teniendo como base los objetivos de la investigación, por lo tanto, posibilita guiar al entrevistado hacia los temas que son de interés para el investigador. Tiene a su vez un carácter flexible en tanto el entrevistado puede responder de manera libre y espontánea, pudiendo modificar el orden o contenido de las preguntas si es necesario, o profundizar en algún tema.

La **metodología** que se utiliza para analizar las entrevistas es la identificación de **frases significativas**. El análisis consiste en identificar frases clave para la investigación y organizar la descripción en torno a ellas, preservando la perspectiva de los entrevistados.

Díaz y Badano (2018) lo caracterizan como “*un modo artesanal y flexible*” (p.2) de trabajar en profundidad sobre la entrevista, proponiendo dos operaciones en torno al texto: temas y modos. La primera operación implica a aquellas categorías temáticas que emergen del trabajo de análisis organizando ejes de descripción e interpretación. La segunda, está relacionada a las “*textualidades de la entrevista*” que son destacadas, subrayadas, que resultan significativas para la investigación. Los autores la denominan “*categorías de sentido*”, haciendo referencia a “*aquellas unidades de significación, que a través de una forma lanzan la entrevista al extremo de la significación*”. “*Se habla de algo-temas, pero lo que se dice está ligado a un significante.... Estos significantes, oraciones cortas, expresiones en las que se densifica el sentido y se personaliza el punto de vista es el corazón del análisis*” (p.3).

Continuando con lo expuesto por las autoras, puede decirse que el primer nivel de análisis se caracteriza por ubicar y articular las categorías de sentido con los temas focalizando en el objeto de estudio; posteriormente, la reflexión y relación con diversos aportes teóricos sobre la temática expresado en un relato final a modo de producción escrita que dé cuenta del análisis realizado.

Desarrollo del informe

En este apartado se desarrollarán los diversos aspectos analizados con el objetivo de identificar las representaciones que han construido los docentes de una escuela común de la ciudad de Gral. Ramírez respecto de los efectos de la pandemia por Covid-19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión, durante el ciclo lectivo 2021. Para ello, se intentará dar cuenta de los principales factores que tienen influencia en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión, así como también describir las estrategias implementadas por los docentes para sostener y acompañar las trayectorias escolares en el contexto de pandemia, durante el período de bimodalidad escolar. Por último, se analizarán las relaciones entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas y las prácticas docentes en sí mismas, durante el período de bimodalidad escolar.

1-Trayectorias escolares e inclusión educativa.

1.1. Notas para comenzar a aproximarnos a la inclusión educativa en las trayectorias escolares.

En primer lugar, interesa señalar que cuando en educación se habla de **inclusión**, se hace referencia a la incorporación o integración al sistema educativo, de todos aquellos sujetos que por diferentes motivos han sido excluidos, de la atención a sus diferencias y singularidades y la creación de las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan aprender de acuerdo a sus posibilidades, intereses y necesidades.

Graciela Szyber (2023) plantea que hablar de inclusión implica necesariamente un binarismo (inclusión- exclusión). Al respecto, sostiene que si tal dicotomía no existiera se hablaría de prácticas posibilitadoras de aprendizajes, de una pedagogía de la ternura, de escuelas que alojan. Focalizando la mirada en las multiplicidades, se podría salir del ajuste del que no llega, del que no obtiene tal o cual logro, o de la búsqueda permanente de la compensación.

En esta línea, resulta también interesante pensar sobre lo que señala Gisela Untoiglich (2023) sobre la inclusión educativa. La psicóloga y psicoanalista se interroga respecto a cómo alojar las complejidades de la infancia que se dan a ver en la institución escolar, sin patologizar las diferencias, partiendo de diversos conceptos e ideas que habiliten a intentar dar respuestas a dicho interrogante. Entre ellos, retoma la diferenciación entre integración e inclusión. Refiere que el primer concepto alude a *“la adaptación de un individuo a una cultura”* (Untoiglich, G. 2023, p. 218), por lo que, en este sentido, sería el niño/a quien debería adaptarse a un grupo o institución escolar, realizando tanto él o ella como su familia, los esfuerzos necesarios para no quedar fuera de ese sistema.

Contrariamente, la inclusión remite a *“el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad”*, por lo que, partiendo de esta concepción, *“hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos”* (Untoiglich, G. 2023, p. 219).

Dialogando con los docentes de la institución escolar estudiada respecto del concepto de inclusión, señalan cómo y cuándo esta tarea se realiza, comentan acerca de las diversas formas de

abordar el contenido, las estrategias y recursos implementados, y quiénes suelen intervenir en este proceso, pero parecería haber cierta dificultad al momento de definirlo, quizás por la complejidad que conlleva la trasposición de términos abstractos en la tarea cotidiana escolar.

“Yo creo que la inclusión con este niño no se dió, era otro más. Con la diferencia que había otra seño, una maestra acompañante...”.

Esta es la respuesta que se obtiene de la docente cuando se pregunta qué entiende por inclusión educativa. A lo mencionado, puede sumarse lo que continúa relatando sobre este niño. Comenta que se desempeñaba satisfactoriamente trabajando de manera individual, sólo en ocasiones requería del apoyo de su maestra acompañante y, aunque su dificultad estaba relacionada a la dimensión social, había logrado integrarse al grupo, conformado por niños a quienes conocía desde jardín infantes. Aquí, lo que parecería querer expresar con la frase *“era otro más”*, es que el niño estaba integrado al grupo, era aceptado por sus compañeros en su singularidad, con sus dificultades y diferencias. De hecho, la docente marca la importancia del grupo de pares como guía y acompañamiento en el proceso de aprendizaje de este niño, como sostén, demostrando actitudes de camaradería, afecto y solidaridad.

La frase invita a interpelarse respecto a los sentidos, a los significados de la palabra inclusión. ¿Puede considerarse ésta una práctica inclusiva? Considero que es un ejemplo que desborda esos binarismos de los que habla Szyber, porque el niño no sería sólo parte de un grupo, sino que a su vez podía ir desarrollando su autonomía, aprender, relacionarse y expresarse en su singularidad.

Retomando esta idea inicial sobre la dicotomía inclusión- exclusión, cabe agregar lo señalado por la autora en otro artículo (2022), el cual sostiene que *“una escuela es inclusiva porque es escuela”*, lo que implica incluir a quienes se acercan a *“habitarla como espacio social ofertado para que niños, niñas y adolescentes ingresen en una trama social”* (p.2) que les indique, les muestre, que son parte, que pertenecen.

Parafraseando a Szyber, habitar la escuela es habitar un territorio y, como tal, reconocerlo, marcarlo, dejar huella; además, vivirla, construirla, sentirse parte y producir aprendizajes en ella. Es comprender la existencia de cada niño/a como parte de ese espacio, que está habitando y que a su vez lo habita.

En el artículo mencionado se advierte la importancia de no confundir la educación inclusiva con la educación especial, en tanto la primera implica una mirada compleja, amplia, que involucre y contenga a todos. En este sentido, no se trata entonces de trabajar para incluir, para hacer un lugar y que ese otro no queda fuera, sino *“alterar las prácticas, ser desobedientes en las formas, y producir una nueva manera de entender qué es hacer escuela hoy para todos”* (p.4).

Para ello, continuando en la línea de lo planteado por la autora, las prácticas deberían ser alteradas dejando de reproducir formatos o modelos de enseñanza que ya no funcionan, sostener los que

dan resultados, y animarse a pensar en otros modos de enseñar, de producir aprendizajes, proponiendo espacios que partan de considerar al sujeto en su singularidad.

Concluyendo con esta idea, puede decirse entonces que incluir no es solamente dar las posibilidades a que ese niño o niña esté dentro, sea parte; tampoco hay modelos rígidos, estrictos y únicos, no hay solo un sentido o modo de incluir. *“La educación inclusiva pone de manifiesto las formas como acompañamos a nuestros niños en esos tiempos primordiales donde la trama escolar es sin duda un lugar, un vivir y fundamentalmente una oportunidad subjetivante”* (p. 4).

Retomando los relatos frente a la pregunta acerca de la concepción de inclusión educativa, otro aspecto sobre el cual resulta interesante hacer alusión, es la sensación de imposibilidad, de inseguridad e incertidumbre frente a lo diverso y desconocido. Esto se ve manifestado en los decires que hacen referencia a la falta de formación, de preparación, ligados a su vez a las sensaciones de desorientación y frustración, esto es, no saber qué hacer frente a determinadas situaciones, cómo hacerlo o la necesidad de contar con una secuencia de pasos, un marco que brinde certezas respecto de las acciones realizadas.

“Como la palabra lo dice, es incluir al niño en el sistema educativo. Pero no es fácil. Generalmente son niños que requieren mayor atención, que uno se la da, pero el resto del grupo también necesita atención, entonces es difícil. A veces tampoco hay un diagnóstico, entonces uno empieza a investigar si es por ejemplo TDAH o qué, se pregunta, se consulta, para saber qué hacer, qué tipo de actividades usar. Pero a veces uno se siente perdido, frustrado como docente”.

Este relato invita a pensar en el trabajo en y para la diversidad, así como también interpela en cuanto a la función del diagnóstico y el rol e implicación de los docentes, temas que serán retomados en profundidad más adelante.

Lo manifestado en las entrevistas, abre también un interrogante: ¿Cómo alojar las diferencias y brindar posibilidades de aprendizaje atendiendo a la diversidad de estudiantes, haciendo esa experiencia realmente inclusiva?

“Es amplio y no quiero decir que la escuela no esté capacitada, pero hay situaciones en las que no sé si esos niños deberían estar en una escuela común, a los docentes nos cuesta adaptarnos, no fuimos formados para trabajar con determinadas dificultades” “Desde mi área y mi formación puedo decirte que no estoy preparada para trabajar con inclusión. Si bien veo las didácticas de antes y las de ahora, y trato de buscarle la vuelta, creo que hay chicos que tendrían que asistir a escuela especial en la que van a tener otras actividades, donde tienen otra mirada, y hay docentes especializados para enseñarles”.

Aquí, no solo se hace alusión a la falta de formación, sino que la frase permite también reflexionar sobre las funciones atribuidas tradicionalmente a la escuela común y la escuela especial por parte de quienes despliegan su tarea en estas instituciones.

Haciendo un breve recorrido histórico en relación a ello, cabe destacar que la **escuela común** se consolida a fines del siglo XIX con el propósito de la educación de niños que no presentaban obstáculos a la homogeneización; en tanto que la **escuela especial** surge a principios del siglo XX con la función de hacerse cargo de niños “ineducables”. De este modo, los sistemas común y especial se instituyen como subsistemas paralelos y ajenos uno del otro, cada cual con un modelo pedagógico, y estableciéndose una diferenciación de la población según la cual los niños sanos serían sujetos- objeto de la educación común, y los niños enfermos sujetos- objeto de la educación especial. Dos modalidades educativas diferenciadas, referenciadas desde lo normal o anormal, la salud o enfermedad.

Silvia Dubrovsky, Alejandra Navarro y Zulema Rosenbaum (2005) en “Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común”, mencionan que la creación de las escuelas especiales implica la institucionalización de un espacio que reconocía la educabilidad de sujetos que hasta entonces no tenían cabida dentro del sistema educativo.

Pero en la década del '70 se inicia un movimiento por la integración referida, por un lado, al derecho de todas las personas a participar de manera plena en la sociedad y acceder de forma indiscriminada a sus servicios y, por otro, se plantea la educación escolar como una opción educativa necesaria para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje del niño con necesidades educativas especiales.

Las autoras plantean que, con la “**integración**”, se intentaba romper con esta barrera existente entre la escuela común y la escuela especial comenzando a plantearse una serie de vinculaciones entre ambas modalidades, dando lugar a la construcción de nuevos modelos escolares. La integración como movimiento apuntaba a la incorporación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales a la educación común mediante la utilización de diversas estrategias y, mantener el espacio de la escuela especial para los casos más complejos.

A fines de la década del '80 y principios de los '90 la educación inclusiva se inicia como movimiento educativo siendo cuestionado el paradigma de la integración por aproximarse más al modelo médico, psicológico que consideraba las dificultades de los alumnos desde el punto de vista individual- educativo.

El **paradigma de la inclusión** parte de una perspectiva de derecho proponiendo un único sistema educativo para todos que aborde y respete la diversidad, con propuestas pedagógicas que incluyan estrategias y recursos adecuados a las capacidades y necesidades de cada estudiante.

“Son niños con diferentes capacidades, pero en Arte son los niños que más entienden, son más eficaces para hacer la actividad. He tenido niños con autismo, con Asperger, generalmente entienden mejor que los otros niños las actividades, se pueden comunicar mejor a través del arte”.

El paradigma de la inclusión considera las diferencias como potencialidades, por lo que, desde esta perspectiva, es la escuela la que debe modificarse ofreciendo los medios necesarios para acompañar

la diversidad de trayectorias y posibilitar que este recorrido sea de la mejor manera posible, tal como expresa la legislación vigente al respecto: “... *La inclusión educativa implica no solo el ingreso y la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo obligatorio, sino también una real y efectiva participación, sin discriminación, en el hecho educativo escolar.*” (Res. 3750/21 CGE, p. 8).

Una escuela inclusiva es aquella que apunta a enriquecer las experiencias educativas, favoreciendo las vivencias, la exploración y la comunicación, posibilitando una participación real y sostenida. Es aquella que reconoce y valora la diversidad que existe entre sus estudiantes reorganizando el currículum, los tiempos de aprendizaje y los modos o estrategias de enseñanza en función de las necesidades, intereses y características de cada uno (Res. 3750/21 CGE).

En la Resolución 3750/21 se establece que “*La educación inclusiva debe propiciar las condiciones para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad.... construyendo alternativas que respeten las diferencias individuales, que hagan habitable la escuela para todos*” (Res. 3750/21 CGE, p.10 y 11).

En diálogo con la MOI, refiere que para iniciar un proceso de inclusión educativa es muy importante la mirada personalizada, individualizada del docente, que suele ser quien comienza a observar dificultades ya sea en relación a lo cognitivo o relacional y actitudinal, y lo transmite al equipo directivo y/o MOI.

Partiendo de la perspectiva de la resolución 3750/21 CGE, marco normativo que regula y orienta los procesos de inclusión, más que dificultades podría hablarse de “*barreras para el aprendizaje*” haciendo con ello referencia a los factores del contexto social, político, institucional, cultural, económico, que impiden o limitan la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas; mencionándose las barreras comunicativas- lingüísticas, actitudinales, formativas, físicas, académicas, psicológicas o cognitivas y culturales.

“...*Cuando hablamos de barreras de comunicación y de participación, son los factores del entorno los que dificultan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizajes en igualdad de condiciones*” (res. 3750/21 CGE, p. 11). La finalidad, entonces, consiste en minimizar las barreras institucionales para garantizar la accesibilidad curricular, promover un desarrollo integral y favorecer la inclusión social y educativa del estudiante.

Entonces, es cuando se observan dichas barreras, que comienza a realizarse un seguimiento más individualizado de ese estudiante y a evaluar la necesidad o no de elaboración de un proyecto pedagógico individual (PPI). “*El PPI se construirá cuando se requiera flexibilización curricular significativa en todos o en algunos de los espacios curriculares a fin de disminuir o eliminar barreras al aprendizaje*” (Res. 3750/21 CGE, p. 16).

La propuesta debe realizarse de acuerdo a la resolución mencionada y sustentarse en el Modelo Social de Discapacidad, desde el cual se considera que “*las causas que originan la discapacidad no son biológicas, religiosas, ni científicas, sino que son -en gran medida- sociales, históricas y culturales.*”

Esta perspectiva, pone énfasis en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso”. Este modelo se relaciona con valores esenciales como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, los cuales propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, teniendo como base, entre otros principios, el de autonomía personal, no discriminación y accesibilidad universal. (Res. 3750/21 CGE. p. 9)

El PPI se elabora de manera conjunta entre docentes, equipo de conducción y orientación escolar de la institución y modalidad de Educación Especial con sus configuraciones de apoyo, en aquellos casos que estén interviniendo. Por lo tanto, se trata de un trabajo institucional que implica acuerdos pedagógicos con responsabilidades compartidas. Su elaboración requiere retomar las planificaciones y propuestas de enseñanza de los docentes para hacer una nueva propuesta en función de las necesidades y de las posibilidades de los estudiantes con discapacidad. Conlleva priorización de contenidos en consonancia con los lineamientos curriculares del nivel o modalidad, capacidades básicas a desarrollar (comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, trabajo con otros, aprender a aprender, compromiso y responsabilidad), estrategias a implementar y evaluación del proceso de aprendizaje. Deben mencionarse también las *configuraciones de apoyo*, es decir las personas, grupos o instituciones que se conformaron para detectar o identificar las barreras al aprendizaje, y desarrollar estrategias educativas acordes a las necesidades del estudiante con el objetivo de acompañar su trayectoria educativa.

Cabe destacar lo señalado por los docentes entrevistados, la Directora de la institución, Vicedirectora y MOI con respecto a la intervención de diferentes actores en la elaboración de propuestas pedagógicas individualizadas y el acompañamiento a las trayectorias de los niños/as en proceso de inclusión. Además de diferentes integrantes de la comunidad educativa intervienen el Sistema de Apoyo a la Inclusión Educativa (SAIE - actualmente denominado EOE -) y, en algunos casos, profesionales externos (psicopedagogos, psicólogos u otros).

A esto, puede sumarse que la institución educativa ha trabajado siempre desde una perspectiva inclusiva, siendo co-formadora e integradora junto a la Escuela de Educación Especial de la ciudad. MOI y equipo directivo comentan diversas experiencias de este trabajo en equipo: niños que han transitado su escolaridad en ambas instituciones, realizando un seguimiento y evaluación de esas trayectorias de manera conjunta y casos en los que, luego de un proceso de diagnóstico y evaluación, se acordó la realización de su escolaridad solo en la escuela especial, pensando en el beneficio del estudiante.

Al momento de las entrevistas, esto es durante el año 2023, ambas instituciones mantenían reuniones continuas para dialogar y establecer acuerdos sobre algunos estudiantes, estrategias de acompañamiento y evaluación, y con respecto a dónde y cómo realizar su escolarización.

La Vicedirectora destacó el acompañamiento por parte de la MOI quien, desde su función, junto a la Directora, gestionan el trabajo en redes con las instituciones de la localidad mencionadas,

posibilitando la evaluación y acompañamiento de trayectorias de niños/as con escasos recursos, remarcando a su vez la importancia del trabajo en equipo y en red para el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa.

La posibilidad de que otros actores sociales formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para construir una propuesta educativa que atienda a las necesidades y posibilidades de los sujetos que forman parte de la comunidad en la que están insertos (Krichesky, M. 2006, p. 9 y 16). A su vez, dicha articulación permite un mayor aprovechamiento y desarrollo de los recursos humanos, materiales, culturales y sociales, disponibles en cada comunidad y que pueden hacer posible una educación para todos.

En una investigación titulada “El rol docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos en escuelas primarias” (2024), la autora destaca la importancia del trabajo en equipo. Tomando como punto de partida diversos aportes teóricos respecto a la temática, señala la importancia que todos los miembros de la comunidad educativa se comprometan y participen activamente de manera colaborativa en los procesos de inclusión, superando así el enfoque individual y solitario que podría surgir si cada uno desempeñara sus funciones por separado. Esto posibilita identificar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y tomar las medidas necesarias para superarlas; requiere la interacción y el trabajo conjunto para establecer acuerdos y tomar decisiones que serán generalmente provisorias, revisadas y mejoradas con el tiempo.

Esto implica a su vez crear un ambiente donde se valore y reconozca lo que cada sujeto tiene para aportar, considerando que la perspectiva de cada uno se enriquece al colaborar con otros, gracias a la diversidad existente entre los distintos profesionales y a la variedad de ideas y sugerencias. La participación en acciones compartidas permite discutir y reflexionar sobre diferentes enfoques, permite apoyarse mutuamente, pedir ayuda y recibirla (Nallib, M. 2024).

Generar tejidos de apoyo y redes sociales con profesionales e instituciones con culturas inclusivas permite sostenerse entre sí a partir de un trabajo interdisciplinario y colaborativo, posibilitando a su vez garantizar el derecho de cada sujeto ya sea niño/a, adolescente, joven o adulto a la educación.

1.2. Rol, prácticas docentes y función del diagnóstico

“Como la palabra lo dice, es incluir al niño en el sistema educativo. Pero no es fácil. Generalmente son niños que requieren mayor atención, que uno se la da, pero el resto del grupo también necesita atención, entonces es difícil. A veces tampoco hay un diagnóstico, entonces uno empieza a investigar si es por ejemplo TDAH o qué, se pregunta, se consulta, para saber qué hacer, qué tipo de actividades usar. Pero a veces uno se siente perdido, frustrado como docente”.

Este relato invita a pensar en el trabajo en y para la diversidad, la función del diagnóstico, el rol e implicancia de los docentes en los procesos de inclusión. Allí se hace referencia a las dificultades que se presentan en las prácticas de enseñanza cuando los niños requieren un acompañamiento más personalizado, pero a la vez debe atenderse a las necesidades del resto de los integrantes del grupo. Asimismo, se expresa la sensación de desorientación o frustración cuando no hay diagnósticos y se presentan incertidumbres o dudas respecto a las estrategias y recursos a emplear con aquel niño/a que tiene barreras de acceso al aprendizaje y/o participación, todo lo cual constituye un cúmulo de desafíos para continuar repensando la práctica docente.

Rol y prácticas docentes.

Elena Achilli (2006) define a las **prácticas pedagógicas** como aquellas que se despliegan en el contexto del aula y se caracterizan por la relación entre docente, alumno y conocimiento. Las diferencias de las **prácticas docentes**, definidas como aquellas que implican un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral en determinadas condiciones sociales y socio-históricas.

Yanina Ferreyra y otras (2014), en “Psicología y educación: una relación indiscutible”, toman estas definiciones y plantean que la práctica docente trasciende y se constituye a partir de la práctica pedagógica en tanto implica no solo el acto de enseñar, mediado por el conocimiento, sino también interacciones, tareas burocráticas y actividades, atravesadas por significaciones socioculturales que van a configurar la identidad del docente. Sostiene que en sus prácticas, el docente debe tener una “*actitud ética*” en tanto no se trata solo de transmitir conocimientos, sino también de considerar los procesos psicológicos, pedagógicos y socio-afectivos que posibilitan la formación del sujeto con competencias intelectuales, sociales y morales. Debe acoger a los estudiantes en su singularidad y en tanto sujetos autónomos.

Son necesarias también, la existencia de una relación asimétrica y la autoridad, esto es de una presencia envuelta en cierta potencia habilitadora del otro. Al respecto Bernfeld en “La ética del chocolate” sostiene que el educador debería ser una autoridad, en el sentido de admitir y legitimar los objetivos (intereses, motivaciones, necesidades, deseos) del sujeto, “*deberá atenderlos y escucharlos para saber algo en torno a ellos y así poder realizar una enseñanza pertinente*”. (Bernfeld, S. 2005. 20).

Cuando se dialoga con los docentes con respecto a aquellas **prácticas que favorecen a los procesos de inclusión**, refieren el empleo de diversas estrategias y recursos tales como la propuesta de actividades concretas con consignas específicas, claras y breves como múltiple choice, unir con flechas, completar cuadros, empleo de imágenes y uso de diferentes tipos de letras. Otra estrategia mencionada es la solicitud de realización de consignas de manera paulatina, es decir, se da una consigna y, una vez resuelta se solicita la siguiente.

“Por ejemplo, el alumno que tuve en el 2021 identificaba imprenta mayúscula, entonces se trabajaba con este tipo de letra, y se iban dando de a una las actividades”.

Según lo relatado por las docentes, desde el espacio de Tecnología se utilizan imágenes y se trabaja con lectura e identificación de objetos, respecto de qué es y que se puede hacer con él. Desde Artes Visuales, cuando hay dificultades motrices, se emplea el rajado con hojas, se usan plastilinas, arcilla, acuarelas y lápices gruesos que posibiliten dibujar y hacer trazos.

“Te doy un ejemplo, el otro día trabajamos con arcilla y el niño que tienen dificultades motrices también trabajó con arcilla, en la expresión fue diferente, pero trabajó con el mismo material, hizo su cacharro igual que el resto de los chicos”.

Puede observarse aquí el reconocimiento de ese niño en tanto sujeto con sus propias capacidades y posibilidades, con sus características propias, con sus modos de avanzar, de aprender y crear; lo cual no sería posible sin ese otro que habilite a que esto allí suceda. Este niño es protagonista, partícipe de su producción. En este sentido, es relevante que insista la pregunta en el docente respecto de qué puede un niño, y que no construya precipitadamente una respuesta a tal interrogante.

Untoiglich (2023) señala la importancia de tener en cuenta las *“posibilidades actuales”* del sujeto, *“realizando una apuesta hacia sus potencialidades”*. *“Algunos niños necesitan ciertos andamiajes, por cierto tiempo, y es fundamental que sean lo menos frecuentes posible, que no queden naturalizados y que no se anticipen a las posibilidades del niño”* (p.228). De allí la necesidad de una propuesta curricular abierta, flexible, con diferentes modalidades de enseñanza y el despliegue de diversos recursos, priorizando de este modo la posibilidad de pensar, de razonar y discutir y no un cúmulo de contenidos que después serán olvidados. Es fundamental que aquello que se transmite tenga sentido para los estudiantes y brinde experiencias significativas.

Cabe destacar también los aportes de Laura Maurig (2023) sobre la importancia de las relaciones interpersonales para brindar condiciones de posibilidad, de autonomía, de creatividad y aprendizajes. Los modos de aprender y de estar en la escuela son producto de diversos factores que inciden en las experiencias educativas, entre los cuales las situaciones de interacción en las que el sujeto está implicado en su singularidad adquieren sentido y efecto para dicho sujeto (Maurig, L. 2023).

La MOI refiere que las estrategias y recursos a emplear dependerán del perfil cognitivo de cada niño. Algunos trabajan con caja sensorial, ya que a través de los sentidos van aprendiendo letras y números; otros necesitan soporte visual; con los niños más grandes se usa la calculadora cuando no se comprende el proceso de multiplicación o división.

Cuando el estudiante tiene un equipo integrador se trabaja con los profesionales para realizar las adaptaciones correspondientes, que están guiadas por éstos.

Al finalizar el ciclo, cuando se piensa qué docente va a estar a cargo de cada curso, se evalúa su perfil en función del grupo. Si en dicho grupo hay niños con adaptaciones, que emplea determinadas estrategias para acompañar esas trayectorias, se trata de elegir a un docente que sabiendo continuará trabajando de este modo. A su vez, *“se trata de realizar cambios para que no se cansen, principalmente en aquellos casos que se requieren de grandes adaptaciones”*.

Las relaciones pedagógicas están atravesadas por la presencia de emociones complejas, a veces contradictorias. Emociones que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo favorecen o perturban (Allidieri, N. 2004, p. 11)

Se tiene en cuenta también que todas las adaptaciones son diferentes. No es lo mismo aquella que se realiza para un niño con dislexia que la que se hace para uno con autismo. Con los niños con autismo suelen utilizarse las cajas sensoriales, imágenes, la comunicación global, siempre asesoradas por el equipo integrador. Con dislexia se hace adaptación en los textos, el tipo de letra, el tipo de interlineado.

La MOI comenta que, aunque haya una ley (Ley N° 27.306/16 sobre el Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con dificultades específicas del aprendizaje), los niños con dislexia no cuentan con docente acompañante ya que no está reconocida como discapacidad, por lo tanto, no tienen el certificado (CUD -certificado único de discapacidad-), uno de los requisitos necesarios para solicitar un acompañamiento.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (Ley N°26.378/07) define a las personas con discapacidad como aquellas *“que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*.

Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) son *“alteraciones de base neurobiológica que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar”* (Artículo 3. Ley DEA).

Cabe señalar que la dislexia no es una discapacidad sino una condición relacionada a una dificultad en el aprendizaje de la lectura. Tiene una base neurobiológica que afecta la decodificación fonológica y el reconocimiento de las palabras, interfiriendo en el rendimiento académico. Las dificultades aquí están relacionadas a la lecto-comprensión, ya que al no tener una lectura fluida se presentan dificultades al momento de comprender un texto.

En estos casos, se trata de ubicar al niño/a junto a otro estudiante que acompañe esa trayectoria, por ejemplo, que lea junto a él; o el docente hace la lectura en voz alta, o se anticipa el texto para que puedan realizar una lectura previa en casa antes de ser trabajado en el aula. Pero siempre se van realizando adaptaciones empleando textos sencillos, fáciles, se ayuda con la organización de la carpeta que, cuando se complica, se trabaja con un cuadernillo.

Además de las flexibilizaciones en los contenidos y estrategias destinadas a la apropiación de los mismos, resulta interesante destacar aquí también la importancia de la presencia, de la compañía, de la guía de otro niño/a, de un par. Al involucrar a otros en el proceso, se fomenta la empatía, la comprensión y la aceptación de la diversidad, promoviendo un ambiente de apoyo y colaboración. La interacción con los compañeros proporciona oportunidades únicas para el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales tanto para el alumno con discapacidad como para sus compañeros. Se fomenta el trabajo en equipo, la tolerancia y el respeto mutuo.

“Otra estrategia que utilicé fue la disposición del aula, por ejemplo, sentarlo con un compañero que lo pueda ayudar; cuando hay maestra acompañante a veces puede servir que se siente un poco más lejos para que ese niño vaya teniendo autonomía, que se relacione más con sus compañeros. En el caso de A por ejemplo, se trataba que en el recreo no esté con su acompañante para que se integre más al grupo”.

Noemi Allidieri (2004) señala que nos constituimos como seres humanos en virtud de nuestras relaciones con otros. En la infancia, esos *“Otros significativos”* serán la madre, el padre y personas importantes de la trama familiar y el entorno cercano al niño, como abuelos, tíos y primos. Luego se construirán vínculos con *“Otros significativos extrafamiliares”* (Allidieri, N. 2004, p. 15) como amigos y docentes.

Los vínculos con otras personas son constitutivos de la subjetividad y es en ellos donde se ponen en juego *“dinamismos psíquicos fundamentales”* (Allidieri, N. 2004, p.16) como la identificación, la proyección y la transferencia efectiva.

La identificación implica la incorporación de atributos o características de otros, los cuales serán luego transformados total o parcialmente por el sujeto, siendo esta un factor importante en la construcción de la subjetividad y en las elecciones inconscientes de los vínculos que esa persona irá estableciendo a lo largo de su vida.

La proyección tiene un papel importante en la construcción de la subjetividad en tanto los otros son significados en las relaciones interpersonales no solamente en función del status que ocupan y los roles que juegan, sino también en función del lugar que inconscientemente le asignamos según nuestras propias proyecciones.

En lo que respecta a la transferencia afectiva, Allidieri retoma los planteos de Freud, señalando los modos en que el entrecruzamiento de mutuas proyecciones van a moldear la misma generando vínculos transferenciales buenos, hostiles, de atracción o rechazo, según las experiencias vinculares previas. Los primeros vínculos significativos de la infancia van a modelar la transferencia afectiva de relaciones futuras.

Los vínculos tienen lugar desde la primera infancia, por lo tanto, estos, y los estilos o modalidades que adopten los vínculos con otros según las identificaciones, el lugar que

inconscientemente una persona le asigne a otra en función de las mutuas proyecciones y el despliegue de los efectos transferenciales, serán constitutivos de la subjetividad (Allidieri, N. 2004).

Alba Flesler (2021), psicoanalista, señala que el encuentro con otro niño marca un tiempo inaugural para el sujeto en la infancia en tanto tiene una función fundante. Ofrece la oportunidad de incorporar a la estructura del sujeto lo nuevo, *“lo que queda fuera de lo percibido como familiar”* (Flesler, A. 2021, p. 3) y posibilita la salida del sujeto a la exogamia.

No menos trascendental es el encuentro con otros adultos, por lo que cabe aquí destacar en relación a la dimensión vincular, la figura del docente como *“referente”* y la importancia de su *“permanencia”* a fin de constituirse como tal para los estudiantes.

“Por ejemplo, en uno de los cursos en los que hay un niño en proceso de inclusión, un niño con autismo, se presentaron dificultades porque comenzó teniendo una docente, y en reiteradas oportunidades tomó licencia, entonces ese niño no la reconocía después como su seño, como referente, y creo que en estos casos puntuales es importante que el niño tenga un referente, la seño es un referente. Lo tuve como alumno en el 2022 y no se presentó ese problema, el niño me reconocía como su seño, me respetaba. Bueno, creo que la autoridad como docente la va construyendo cada uno. No digo que un docente sea mejor que otro, pero sí que es importante, principalmente en estos casos, que los niños tengan un referente”.

El docente es una figura fundamental para ese niño/a que está en plena construcción de su subjetividad y por ende en un estado de mayor vulnerabilidad afectiva, necesitando contar con referentes, con modelos identificatorios que posibiliten y habiliten dicha construcción. Como tal, será también significativo para el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias escolares.

La figura del docente como referente habilitó a que algo en el orden de la subjetividad allí se genere. Laura Maurig (2023), partiendo de los planteos de Cornu (2006), destaca la confianza de las relaciones pedagógicas como un factor constitutivo de dichas relaciones, como aquello que da la posibilidad de sobrevivir, que humaniza. Además de ser guía, mediador entre el sujeto y el objeto de conocimiento, su particular manera de vincularse con los estudiantes, con el saber que posee, la amorosidad, empatía y paciencia con la que se dirige a ellos frente a la situación de enseñanza, y su singular modo de contener y sostener, dejarán marcas significativas en las subjetividades.

Considerando lo expuesto, resulta relevante la referencia realizada por Waissmann (2024), tomando aportes de Violeta Nuñez, sobre el vínculo educativo como esa situación enigmática que acontece cuando el sujeto se encuentra con la cultura, cuando el docente le presenta ese objeto de conocimiento. *“Se trata, en ocasiones, de un instante fugaz, tal vez un gesto, donde queda una marca del enlace entre el agente de la educación y un sujeto de la educación, siempre de manera contingente”* (Waissmann, F. 2024. Punto 1), esto es incierto, circunstancial.

A esto agrega la teorización de De Lanjonquiere, respecto a que *“siempre se sabe o se cree saber lo que se da, nunca las transformaciones que se producen con lo que se obtiene a cambio”* (Waissmann F. 2023. Punto 3).

De aquello que se intenta transmitir hay algo que va a quedar intacto, lo cual dependerá de las formas de presentación de un objeto del mundo en materia de estudio y del interés que el docente sepa instalar allí, de lo que genere en ese niño/a. Pero también hay cosas que van a quedar por fuera, en el orden de lo enigmático en tanto no sabemos qué marcas dejarán en ese sujeto de la educación (Waissmann, F., 2024).

Finalizando con esta idea, puede decirse entonces que el docente en tanto referente no es solo aquel que intenta transmitir algo en el orden del saber, sino que, a su vez, transmite algo en el orden de lo enigmático, por lo tanto su rol y función no son sin marcas, sin huellas, sin efectos en la subjetividad.

Otro factor que se explicita cuando se dialoga con los docentes acerca de sus prácticas, es la falta de formación para trabajar con niños/as en proceso de inclusión. Algunos expresan *“no sentirse preparados”*, lo que pareciera generar sensaciones de frustración, inseguridad e incertidumbre; pero están abiertos a sugerencias, investigan, preguntan. Otros manifiestan resistencia, escudándose en la falta de formación.

La MOI refiere que *“hay barreras en cuanto a la elaboración del PPI, no hay formación docente, no se sabe trabajar con diversidad porque no está esa formación. En general se muestran predispuestos a aprender, pero otros se cierran en que no han sido formados demostrando resistencia, pero es un derecho de los niños a contar con una propuesta pedagógica acorde a sus capacidades”*.

Desempeñarse en la docencia es trabajar en la incertidumbre. Sin dudas que la formación es un factor sumamente importante en tanto proporciona herramientas para planificar la práctica diaria teniendo en cuenta los aportes de las teorías del aprendizaje, los diseños curriculares, y diferentes planteos teóricos sobre selección del contenido, estrategias y recursos de enseñanza y evaluación; y aquellos que plantean la importancia de considerar las necesidades de los estudiantes, las características del grupo, del contexto, invitando a revisar dichas prácticas en función de la concreción o no de los propósitos y objetivos planteados en la planificación. No obstante, el hecho de contar con dichas herramientas no es sinónimo de certezas. Que un docente enseñe no significa que un estudiante siempre aprenda, que se pueda apropiarse de eso que se intenta transmitir. Se trabaja con sujetos y, por lo tanto, intervienen en ese proceso de enseñanza y aprendizaje las singularidades de cada estudiante; la multiplicidad de vivencias, de capacidades y habilidades, de tiempos de aprendizaje, de deseos, motivaciones e intereses.

El **sujeto aprende** cuando enfrenta y reconoce una situación de falta o carencia, no es sin consecuencias, el que aprende enfrenta riesgos, temores y ansiedades. El docente, debe contener estas ansiedades y *“ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesarios”* (Fernández,

L. 1994, p. 92) que contribuyan a la constitución y desarrollo del sujeto. Para ello, se requiere de un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental, lo que exige a quien ejerce este rol mantener un permanente y delicado equilibrio.

En este sentido, Lidia Fernández expresa que los docentes son un punto de convergencia de presiones, en la medida que se ve reclamado por conjuntos de demandas que pueden llegar a ser insostenibles. *“Debe poder dar seguridad, mantener un clima de confianza, proporcionar ayuda técnica idónea, controlar los conflictos que emergen, proteger y guiar las relaciones sociales, cuidar y proveer actividades y materiales de trabajo, armonizar las demandas de los distintos sectores de la institución, ser ilustrado, ser justo, ser equilibrado...”* (Fernández, L. 1994, p. 92).

En sus prácticas, el docente debe tener una *“actitud ética”* (Leliwa, S.; Scangarello, I.; Y Ferreyra, Y. 2011). en tanto no se trata solo de transmitir conocimientos, sino también de dominar procesos psicológicos, pedagógicos y socio-afectivos que posibiliten la formación del sujeto con competencias intelectuales, sociales y morales. Debe acoger a los alumnos en su singularidad y en tanto sujetos autónomos.

La actitud ética implica también que el docente pueda reconocerse como sujeto con un saber propio que piensa, siente, un sujeto deseante y epistémico y no como un mero repetidor y reproductor de conocimientos; y que pueda pensar y reconocer la presencia del deseo en sus estudiantes.

En este sentido, la dinámica del que aprende y del que enseña debe ser pensada en el ámbito psíquico vincular, donde tenga lugar la identificación.

Este hacer y ser docente se ve desafiado y cuestionado frente a la pandemia por Covid- 19 que se presenta de manera abrupta provocando un extrañamiento en los modos de hacerlo antes de esta, en la presencialidad. La pandemia implicó nuevas formas de ejercer el rol docente, de revisar lo que se venía haciendo hasta el 2020 y, en el 2021, ante el protagonismo los escenarios intermitentes, obligó de alguna manera a repensar las prácticas y desplegar diversas estrategias con el fin de garantizar la continuidad pedagógica.

El diagnóstico, ¿brújula para la inclusión?

“...A veces tampoco hay un diagnóstico, entonces uno empieza a investigar si es por ejemplo TDAH o qué, se pregunta, se consulta, para saber qué hacer, qué tipo de actividades usar. Pero a veces uno se siente perdido, frustrado como docente”.

Retomo esta frase mencionada anteriormente porque invita a pensar en la función del diagnóstico en los procesos de inclusión abriendo algunos interrogantes. ¿Contar con un diagnóstico, garantiza de por sí la elección adecuada de estrategias y recursos y con ello, la adquisición de aprendizajes?

Pareciera aquí que el hecho de contar con un diagnóstico brindaría al docente cierta seguridad respecto a qué hacer frente a determinadas situaciones, al modo de una receta que a través de una serie

de pasos o instrucciones indica cómo preparar una determinada comida, o administrar/se un medicamento, con el objetivo de garantizar de algún modo su eficacia o resultado.

Son diversos los autores que teorizan al respecto. Gabriela Dueñas (2013) hace referencia al diagnóstico en diversos artículos en los cuales reflexiona sobre la patologización y medicalización de las infancias. Señala que ponerle un nombre al sufrimiento suele resultar tranquilizante en un primer momento, sumado a que las explicaciones científicas generan la sensación o cierta esperanza de poder ejercer algún tipo de control sobre circunstancias de vida que nos angustian profundamente. Pero, ¿hay certezas en educación? ¿Son necesarias para llevar adelante el proceso de enseñanza? Si bien posibilitan la elección de recursos y estrategias para la planificación de una clase, es fundamental considerar que la situación de enseñanza implica el trabajo con subjetividades. Cada ser es único e irrepetible, por lo tanto lo que funcione para uno, seguramente no resulte para otros. Además de caer en el riesgo de que este diagnóstico se transforme en una etiqueta, en un rótulo permanente para el niño. También en la misma línea, Beatriz Janín expresa *“si hay un psiquismo en constitución, no se pueden plantear cuadros fijos, lo que implicaría coagular el movimiento”* (2019, p. 33).

Resulta interesante el análisis que realiza Gisela Untoiglich (2023, p. 213) partiendo de las preguntas por los modos de alojar las complejidades de la infancia en la institución escolar, sin patologizar las diferencias. Señala que en la actualidad hay mayores niveles de fragilización considerando que cada vez hay más niños *“que no se ajustan a lo esperable”* y más padres que requieren mayor sostén para la crianza de sus hijos.

A esto se suma la precarización de la institución escolar. Retomando los planteos de Lewcowicz y Bauman, menciona que una parte del problema es que las escuelas se crearon en el siglo XIX, en plena modernidad sólida, transmitiendo allí sus saberes, docentes formados en el siglo XX, a niños nacidos en el siglo XXI.

En línea con lo planteado por Untoiglich, podría decirse entonces que la escuela es la institución que debería albergar a sus estudiantes, brindando las posibilidades de que aprendan allí. A su vez, cuando los padres inscriben a su hijo/a en una determinada institución escolar, lo introducen en una cadena social. La autora, considerando los planteos de Aulagnier (1975) sobre el campo social, refiere que también la sociedad *“va a esperar y catectizar de un modo peculiar a ese nuevo integrante estableciendo un contrato narcisista entre el nuevo ser y el grupo de pertenencia”* (p.215). Pero ¿qué pasa cuando ese niño no responde a lo establecido, a lo normado, a lo instituido? ¿Cómo alojar desde la escuela las diferencias, la diversidad de los tiempos y ritmos de aprendizaje, de los modos de ser y estar, cuando está a su vez desbordada de múltiples demandas?

No es menor, abonando esta escena actual, la lógica del mercado, caracterizada por el consumo y la inmediatez, que influye también en los modos de realizar los diagnósticos. Untoiglich refiere aquí a los manuales de psiquiatría que ponen de manifiesto *“una modalidad de búsqueda de respuestas rápidas, de supuesta satisfacción del cliente, sin tiempo para los procesos y para el encuentro con lo doloroso, con poco compromiso por parte del profesional en el sostén del niño y su sufrimiento. Parece*

ser más sencillo imponer una etiqueta diagnóstica que tomarse el tiempo para indagar acerca de los padecimientos de un sujeto” (Untoiglich, G. 2023, p. 214)

La psicoanalista señala que, así como los niños trazan sus primeras letras con lápiz, los profesionales que trabajan en salud mental tendrían que utilizar un lápiz para escribir esas primeras hipótesis diagnósticas de un niño, ya que es una persona que está en proceso de constitución de su subjetividad, y por tanto un diagnóstico es un señalamiento abierto, en movimiento. Constitución que está atravesada por el contexto histórico y por el entramado de relaciones, de vínculos con otros (2023, p. 61).

¿Cuál sería entonces la importancia del diagnóstico en el ámbito educativo? El hecho de tener un diagnóstico, ¿garantizaría inherentemente estar “incluido”?

“Los diagnósticos tendrán que funcionar como brújulas orientadoras.... siempre tomando en cuenta que se construyen en un devenir que va modificándose...” (Untoiglich, G. 2023, p. 62), puede sufrir transformaciones, porque las condiciones pueden ir cambiando, sea por la maduración propia del crecimiento y/o por el trabajo que se hace con ese niño/a, su familia, la escuela, posibilitando movimientos fundantes en esa subjetividad.

Si el diagnóstico puede orientar las prácticas, es importante considerar al niño/a en su singularidad, teniendo en cuenta sus dificultades aunque sin obturar la posibilidad de pensar más allá de esas dificultades, que en muchos casos sólo atañen a un momento vital, a un lapso en el desarrollo.

“Los niños son, ante todo, sujetos en constitución, en crecimiento y no podemos suponer que lo que ocurre en un momento de su vida es lo que sucederá siempre” (Janín, B. 2022, p.90).

1.3. La familia... ¿dentro de la escena escolar?

A partir del análisis de las entrevistas efectuadas, surge que son diversas las percepciones que tienen los docentes con respecto al acompañamiento y apoyo por parte de las familias en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los/as niños/as en procesos de inclusión. En general, consideran que las familias acompañan los procesos de inclusión de sus hijos; sin embargo, maestra orientadora y equipo directivo refieren que también se presentaron casos en los que las familias manifestaron negación ante la propuesta de realización de PPI,

No debe olvidarse que la Resolución 3750/21 CGE establece la construcción de PPI cuando *“se requiera una flexibilización curricular significativa en todos o algunos de los espacios curriculares a fin de disminuir o eliminar las barreras al aprendizaje”* (p.16) con la finalidad de promover el desarrollo integral y favorecer la inclusión social y educativa.

Por su parte, en la resolución 2940/23 CGE, la cual modifica y aclara algunos puntos de la resolución mencionada en el párrafo anterior, dispone *“los equipos directivos darán lugar a la palabra de cada estudiante con discapacidad en informarán a su familia/ tutor/ referentes responsables la*

evaluación del proceso educativo, toda modificación en relación a, lo pedagógico y las decisiones respecto a la trayectoria educativa, propiciando acuerdos sobre el recorrido” (p.5)

Es un derecho de ese niño o niña a recibir una educación de calidad, sin discriminación, que brinde propuestas tendientes a efectivizar la igualdad de oportunidades partiendo de la consideración de sus necesidades y posibilidades. Por lo tanto, será responsabilidad de los equipos educativos establecer líneas de acción que apunten a una educación en igualdad de oportunidades, y de las familias acompañar estas propuestas, para garantizar este derecho.

A lo expuesto, cabe agregar que cuando se observa que un estudiante presenta determinadas dificultades en su aprendizaje o en el aspecto relacional o actitudinal, o se considera que debe recibir el apoyo de otros profesionales, se convoca a la familia. Aquí, nos encontramos con aquellas que aceptan las sugerencias y se muestran dispuestas a acompañar las trayectorias de sus hijos/as de acuerdo a la propuesta pedagógica ofrecida, mientras que otras presentan resistencias.

Con respecto a esto último, la vicedirectora comenta que es una situación que en ocasiones *“resulta complicada”*. Desde la escuela *“se trabaja con ese niño o niña como se puede”*, implementando estrategias y recursos para que pueda aprender, pero *“muchas veces es una pérdida de tiempo”*, ya que no es suficiente, se requiere de propuestas individualizadas, con intervención de profesionales (psicopedagogo o psicólogo, u otro) y para ello es necesario el consentimiento y acompañamiento de la familia.

La familia es una institución de estructura particular, compleja, una institución de la cultura que acompaña la estructuración subjetiva. Casanova y Gastaldo (2022, p. 20) refieren que será la sede de las identificaciones fundantes del sujeto. En tanto matriz simbólica, su función será la transmisión de la palabra, de la cultura, debiendo proporcionar amparo, sostén, protección, pero también prohibición y regulación, funciones pilares para la constitución subjetiva y fundantes del psiquismo desde los primeros años de vida. Por lo tanto, la trama familiar, con características singulares, singulariza al sujeto; pero también es importante que dicha trama esté abierta a la entrada de otros que ocupan el lugar de *“otro sostén”*, *“otro cuidador”*, como tíos, abuelos, docentes, quienes también dejarán huellas en la constitución de la subjetividad de ese niño/a.

Fabiana Del Col y Viviana Balsamo (2022, p. 7 y 16) reflexionan sobre las funciones y modificaciones en las relaciones y dinámicas familiares de niños/as con discapacidad. Así, las familias con hijos/as con discapacidad cumplen las mismas funciones que las demás y, en muchos casos, las tareas o funciones de algunos miembros, principalmente madres o padres, implican o requieren de mayor dedicación hacia ese niño/a con discapacidad.

Intervienen aquí los deseos y expectativas depositados en ese niño/a y las representaciones que cada familia tiene sobre la discapacidad y los procesos de inclusión, atravesadas por la historia infantil y determinadas significaciones que se anudan a los ideales y afectos de quienes ejercen la función parental.

Entonces, ¿Qué significaciones e implicancias tiene para esa familia que su hijo/a requiera de otros tiempos y modalidades de aprendizaje, de relación, que necesite un acompañamiento personalizado, con propuestas pedagógicas individualizadas?

Del Col (2022, p. 7), partiendo de los planteos de otros autores señala que, frente a un diagnóstico, hay tres etapas. Una primera etapa “de shock”, con presencia de interrogantes, de sentimientos de culpa y preocupación; una segunda etapa de reconocimiento, en la que los sentimientos mencionados prevalecen y se suman la búsqueda de información y otras opiniones; finalmente, la etapa de adaptación, de aceptación, en la cual se continúan presentando interrogantes, pero comienzan a disminuir los sentimientos de culpa, tristeza y vergüenza.

Sin embargo, no necesariamente tiene que haber un diagnóstico. En el ámbito educativo, que un niño/ a requiera de una propuesta y acompañamiento individualizados, genera en la familia dudas, interrogantes, sentimientos de tristeza, enojo, culpa, impotencia. Por lo tanto, puede aceptarlo acompañando y buscando los recursos que posibiliten y habiliten a ese niño/a a aprender, adquirir determinadas competencias y desarrollar autonomía; o puede negarlo, no admitirlo, manifestándose en la resistencia ante las sugerencias que pudiera proporcionar la escuela.

En esa aceptación o no, y en los modos de afrontamiento por parte de cada familia, intervienen una multiplicidad de factores. La implicancia emocional afecta a todos los miembros de la misma demandando otros tiempos y cambios en la dinámica familiar; se ponen a prueba las angustias, incertidumbres, los miedos y las relaciones tanto al interior de la familia como las relaciones con el entorno. Como fue mencionado con anterioridad, influyen las creencias, las representaciones y expectativas sobre ese niño/a.

El neoliberalismo ha impreso sus huellas en la sociedad actual, abonando valores asociados a la necesidad de éxito, así como una sobrevaloración de las capacidades, del rendimiento. Según esta lógica, una persona exitosa es aquella que más tareas realiza, posee un manejo de cierta cantidad de información y saberes, y cuenta con múltiples capacidades. En esta línea, parecería que quien no responde a la norma generalizada ha fracasado, siendo excluido, quedando por fuera de lo que parecería estar establecido socialmente. En relación a ello, Bauman expresa que en la actualidad nos encontramos con un gran temor a la exclusión, que deriva en terror al futuro, tiñendo la relación con los aprendizajes, que dejan de tener que ver con el valor del conocimiento o con el placer por el descubrimiento. Para Janín, *“este terror lleva a que un fracaso escolar en los primeros años de la vida sea vivido como una tragedia, que deja al niño tempranamente fuera del mundo”* (2019, p.63). Al respecto, la autora trae las palabras de Silvia Bleichmar (2008) al referirse a la escuela como aquella institución que debe *“romper ese molde”*, ayudando a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación del conocimiento, de conocimientos con sentido.

Estos valores han impregnado la crianza y los modos de relación y vínculos intrafamiliares. *“El niño ideal de hoy remite al niño de las capacidades, el que debe ser más competente que el resto, que se debe destacar en sus capacidades y desarrollarse precozmente, para ser considerado un niño exitoso.”*

Y si no lo logra es considerado un niño fracasado, defectuoso, que les devuelve a los padres una imagen muy alejada de sus expectativas narcisísticas...” (Morici, S. 2018, p. 15).

Qué lugar ocupe socialmente ese sujeto que está en plena constitución de su psiquismo, qué espacios se le otorguen (tanto desde la familia como desde la escuela y otras instituciones), que discursos lo atraviesen, serán factores decisivos para la construcción de la representación que pueda ir armando respecto de sí mismo y del mundo. *“Si el futuro es temible, si los vaticinios son catastróficos, no se puede proyectar ni soñar”* (Janín, 2019, p.65).

2-Trayectorias escolares en el contexto de pandemia

El aislamiento cambió de un día para otro las cotidianidades. En pos de sostener la escuela a distancia, las rutinas y horarios se vieron alterados, los ritmos se aceleraron en algunos casos y en otros, el tiempo se detuvo. Se entrecruzaron las fronteras del tiempo de estudio, del teletrabajo, de la familia, y quizás, hasta el del ocio. Al respecto, Sagol (2021) plantea que podría pensarse que estos cambios se produjeron, en cierta medida, debido al desdibujamiento de los límites del tiempo escolar como consecuencia del cierre de los establecimientos educativos, pero, algo que este período demostró, fue la imposibilidad de imitar los tiempos de la escuela en la virtualidad. La virtualidad tiene otros tiempos. Más allá de las estrategias o recursos que se utilicen a través de ella (plataformas, aplicaciones, clases sincrónicas o asincrónicas, etc.), rompe con la secuencia lineal y progresiva de la enseñanza tradicional.

En el 2021, en el contexto del regreso a clases en escenarios combinados que alternan entre lo presencial y lo virtual, la organización escolar se enfrentó a nuevas decisiones en torno al uso del tiempo, impactando en la vida cotidiana, en las dinámicas de las prácticas pedagógicas y en las características del trabajo de los docentes. Fue necesario *“resignificar el tiempo pedagógico, repensarlo, reconstruirlo. Pensar en tiempos en plural, flexibles, diversos, mediados por tecnología y anclados a los distintos espacios, teniendo siempre presentes las múltiples variables que atraviesan a los/as estudiantes y las realidades propias de cada contexto escolar”* (Sagol, C. y Otros. 2021. p. 76), con la finalidad de lograr un tránsito fluido entre lo presencial y lo virtual, lo sincrónico y asincrónico.

Como lo hicieron otras instituciones, la escuela en la cual se realizó la presente investigación, con el regreso a la presencialidad, trabajó desde la bimodalidad debido a la matrícula de estudiantes, conformándose “burbujas” (grupos) para la concurrencia a clases. Los niños y niñas con PPI, y un grupo de primer grado conformado por un número reducido de estudiantes, tuvieron presencialidad plena, asistiendo regularmente a la escuela.

En diálogo con la MOI, comentaba que en el período de pandemia (año 2020), durante los primeros meses, esto es el período de aislamiento, resultó difícil el trabajo con niños y niñas en proceso de inclusión ya que algunos de ellos tenían maestras acompañantes (en el aula) y/o la asistencia de profesionales. Algunas familias, tuvieron la oportunidad de retomar, durante el mencionado período, el acompañamiento en casa por parte de las maestras de apoyo y, cuando comenzaron a habilitarse algunos

espacios y actividades, maestras acompañantes o familiares retiraban de la escuela las propuestas de trabajo.

Hay trayectorias que fueron interrumpidas debido a la pérdida de contacto entre la escuela y las familias, mudanzas a otras localidades, residencia en zona rural o carencia de recursos necesarios como dispositivos tecnológicos para mantener la comunicación. Situación que no sólo pudo observarse en estudiantes en proceso de inclusión.

Como ya fue mencionado, la pandemia trajo consigo una nueva relación de los docentes con la tecnología, en forma obligatoria, repentina y en el 2020 podría decirse que exclusiva. La educación remota de emergencia aceleró el uso de entornos virtuales en el campo educativo y la relación de docentes y estudiantes con las TIC para enseñar y aprender cambió para siempre (Sagol, C. y otros. 2021)

La vuelta a clases implicó pensar qué estrategias desplegar para garantizar la continuidad pedagógica y repensar qué prácticas podían resignificarse en ese contexto para convertirse en insumos relevantes que enriquezcan las propuestas educativas.

El Documento N° 9 aprobado según Resolución 0161/21 CGE (p. 16), relacionado a las “Orientaciones para la organización administrativa, institucional, curricular pedagógica y didáctica de las instituciones educativas al retorno de actividades presenciales” establecía el retorno a la presencialidad de estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones que sus pares. Planteaba la importancia que dicho retorno fuese atendiendo a las necesidades de apoyo y acompañamiento, así como a las condiciones de seguridad que se requirieron, considerando que las mayores dificultades podían darse en el acceso y manejo de las prácticas virtuales. Asimismo, se explicita la priorización con aquellos estudiantes cuya vinculación con la propuesta de enseñanza había sido escasa durante las ASPO o no la habían tenido, y que no habían contado con los medios tecnológicos para sostener la continuidad pedagógica. En dicho documento también se menciona el establecimiento de acuerdos entre la escuela de nivel y la modalidad, a través de las configuraciones de apoyo, desde un marco de corresponsabilidad, con vistas a consensuar días, horarios y dinámica del acompañamiento, elaboración o modificación de PPI.

En cuanto a los recursos y estrategias que se desplegaron en el periodo de bimodalidad escolar (2021), se halla que algunos docentes utilizaron plataforma virtual para compartir videos, clases para aquellos estudiantes que esa semana no concurrían a la escuela y, las videollamadas vía whatsapp. Uno de los docentes expresaba que no todos respondían (haciendo referencia al grupo que esa semana trabajaba virtual), por lo que asistían luego a la escuela con las consignas sin resolver. A esto agrega que también se recordaba a las familias las actividades que los niños tenían que hacer. En espacios como tecnología, al encontrarse con este problema, la docente empleó otra metodología: *“Lo que trabajaba con una burbuja, lo retomaba la semana siguiente con la otra, no se llevaban actividades a la casa, excepto que quedara algo sin terminar”*.

Sagol y otros. (2021), hacen referencia a la educación en escenarios combinados y en la cual, de alguna manera, las TIC tienen un papel protagónico en tanto pasan a ser el único medio a través del cual se puede mantener contacto con otros. Las autoras caracterizan las TIC como una herramienta valiosa en tanto facilitan la búsqueda y socialización de la información, considerando que la selección de éstas debe ser capaz de potenciar los vínculos entre los/as estudiantes, favoreciendo la comunicación, los intercambios y el trabajo colaborativo. Las TIC deben *“propiciar el diseño y desarrollo de trayectorias personalizadas según las necesidades de cada estudiante, en tanto tienen la particularidad de no estar ligadas a espacios y tiempos predeterminados y favorecen el desarrollo de actividades al ritmo de cada estudiante, ya que no todos tienen que estar haciendo lo mismo, al mismo tiempo”*. Además, *“facilitan el diseño de tareas que propicien la construcción del conocimiento, dándole un protagonismo al estudiante que le permita llegar por sí mismo a esos saberes, eligiendo las herramientas que desea emplear para buscar información, sintetizarla, editarla o compartirla”* (Sagol, C. y otros. 2021).

Más allá de las múltiples ventajas, su uso no fue equitativo, en tanto de alguna manera acentuó las desigualdades económicas y la posibilidad de acceder a ciertos recursos por parte de los/as estudiantes.

Diferente fue la situación desde el espacio de Artes Visuales. En el año 2020 la docente indicaba cómo realizar las actividades solicitadas a través de videollamadas, manifestando que generalmente lo hacían sin problema. En el 2021 retomó contenidos a modo de repaso, de recuperación de saberes.

“Hubo niños que algunos trabajos no pudieron hacer y me di cuenta que los padres habían ayudado mucho. Así que tuve que trabajar más los temas hasta que pudieron lograrlo solos.”

Puede decirse entonces que, de acuerdo a lo relatado por los sujetos entrevistados, se implementaron diferentes estrategias de enseñanza con la finalidad de garantizar la continuidad pedagógica y sostener las trayectorias escolares. Pero, más allá de los esfuerzos por brindar posibilidades y aplicar estrategias para tal fin, por diversos motivos se profundizaron o visibilizaron desigualdades.

“En los niños/as en procesos de inclusión, sin perder de vista lo pedagógico, se focalizó en lo vincular, en el juego.”

Cómo fue mencionado anteriormente, asistían regularmente a clases y la mayoría contaba con maestras acompañantes. *“Mi alumno tenía al principio dos que se iban rotando”*, relata uno de los docentes.

La Vicedirectora planteaba que *“En el 2021 hubo que hacer un trabajo muy exhaustivo porque había que recuperar esos contenidos del 2020 que se trabajaron desde la virtualidad y que hasta no estar en contacto con el niño no se pudo saber si realmente se había apropiado de ese contenido. Porque desde la virtualidad es muy difícil evaluar y saber si el niño comprendió o no.”*

En el 2020 hubo que hacer priorización de contenidos y en el 2021 también, tuvimos que priorizar y trabajar en un primer medio año recuperando aquellos contenidos que no fueron apropiados por los niños por la pandemia y no haber tenido la presencialidad que es tan necesaria”.

A esto agrega que con los niños/as en proceso de inclusión se focalizó en aquellos contenidos que no habían alcanzado en el 2020, más allá si correspondían o no a su grado, realizando las flexibilizaciones necesarias, adecuando los contenidos de acuerdo a su madurez, a sus posibilidades y dificultades.

Es en el 2021 cuando la institución comienza a trabajar fuertemente con las aulas abiertas. Cuando los contenidos del grado son muy elevados para ese niño, mediante un acta acuerdo firmada con las familias, se lo ubica en el grado donde pueda trabajar esos saberes que le están faltando. Si en el transcurso del año avanza y adquiere los contenidos del grado que corresponde, vuelve a este, sino continúa en aulas abiertas. Si es necesario debe asistir a las instancias de recuperación de saberes de diciembre y febrero, si no logra apropiarse de los contenidos propuestos, continúa en aula abierta.

Lo anteriormente expuesto invita a interpelarse en relación a dos cuestiones, fundamentalmente. Por un lado, y en línea con lo planteado en un artículo por Marcelo Rocha (2020), respecto de las desigualdades que continúan existiendo en las personas con discapacidad... a pesar de que actualmente se esté hablando de inclusión. Disparidad que se habría acentuado durante el período de pandemia, podríamos arriesgar.

En relación a ello, Rocha (2020) plantea que a pesar que se hable de inclusión, perdura un abismo entre las teorizaciones sobre el tema y lo que se puede observar en la realidad, considerando el mundo actual caracterizado por el consumismo, el éxito, la inmediatez, propios del sistema capitalista. La condición de discapacidad no implica sólo una dificultad o déficit motriz, sensorial, intelectual o mental, sino que interviene, además, el tipo de interacción que el sujeto construye en su contexto; por lo tanto, se desprende de ello que cuanto mayores sean las barreras sociales, mayor será el impacto de la discapacidad.

A lo señalado añade la situación de pandemia que, parafraseando al autor, se convierte en una gran enemiga para la vida social de personas con discapacidad, ya que a las barreras arquitectónicas y edilicias que debían enfrentar se agregan el aislamiento y distanciamiento social, sufriendo las mayores consecuencias quienes requerían del fortalecimiento del lazo social.

Por otro lado, es interesante el análisis que realiza Janin (2022) acerca de *“recuperar lo perdido”*, concepción que atraviesa el discurso social, el de padres y docentes. Señala que lo que se perdieron fueron los abrazos, el contacto y juego con otros, pero lo que circula, como *“un acuerdo implícito y casi una exigencia por parte de las familias y la sociedad en su conjunto”* (Janin, 2022, p. 133) es esta idea de recuperar contenidos, lo cual lleva a realizar grandes esfuerzos (por parte de estudiantes, familias y docentes) para que se logre aprender aquello que no se pudo, para acelerar adquisiciones “necesarias”. En este sentido, la autora destaca la importancia de dar lugar al despliegue de preguntas que se hicieron los diversos agentes que participan de la escena escolar en tiempos de

pandemia, esto es de brindar espacios de reflexión y de circulación de la palabra, de privilegiar la elaboración por sobre la producción.

Las vicisitudes del ciclo lectivo 2021 y los efectos de la pandemia

La pandemia por COVID 19 sacudió al mundo afectando las cotidianidades de niños, adolescentes y adultos. Irrumpió de manera abrupta e inesperada en los hábitos y costumbres, en las modalidades de lazo social, en las formas de contacto y comunicación con la familia, los amigos, compañeros de trabajo y de relación con el propio cuerpo ante el riesgo de posible contagio de una enfermedad desconocida. Impactó en las estructuras económicas, de producción y de pensamiento alterando las formas de pensar, de moverse, de estudiar y trabajar.

Ariana Lebovic (2020) realiza una reflexión sobre el análisis de lo disruptivo, aquello que rompe las continuidades, que irrumpe de manera incierta, conmoviendo las certezas, sin antelación posible, sin tiempo a anticiparse con acciones. Debe decirse que no toda vivencia de carácter disruptivo produce efectos traumáticos en el psiquismo, pero sí puede generar sensaciones de angustia, de malestar e incertidumbre.

“La vivencia de incertidumbre es la reacción subjetiva de un individuo ante lo incierto, hay un impacto que se produce en la dificultad de tomar decisiones, planificar, y sostener acciones en el tiempo, y esto genera angustia que puede producir manifestaciones somáticas y/o psíquicas... puede producir una sensación de parálisis, embotamiento, inhibición” (Lebovic, A. 2020, p. 13).

Estas sensaciones no resultan ajenas a todos aquellos que atravesaron este escenario de pandemia, y claro que la escuela no queda exenta en tal contexto, enfrentándose al desafío de repensar y buscar estrategias que posibiliten y ¿garanticen? el derecho a la educación. Primeramente, durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO); posteriormente, durante el periodo de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), el cual implicó nuevas formas de organización y funcionamiento institucional considerando una serie de pautas para el retorno a la presencialidad, establecidas mediante normativas del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Resoluciones 2722/20 CGE y 0117/21 CGE, respectivamente).

La vuelta a la presencialidad posibilitó el reencuentro con los cuerpos sin cortes ni distancias, aunque con una transformación en los hábitos y costumbres que regían antes de la pandemia, no sólo por el temor al contagio que llevó a sostener distancias mayores que aquellas a las que los sujetos estaban habituados, sino también por el uso de barbijos que produjeron un recorte facial, ocultando algunas expresiones (Janin, B. 2022, p. 99), imponiendo el reencuentro y comunicación a través de la mirada y los tonos de la voz.

Juan Vasen, en un artículo en el cual escribe acerca de los efectos de la pandemia analizando las consecuencias en el juego, introduce el tema citando a Jose Natanson quien señala la importancia del tacto, el contacto.

“El tacto es el más misterioso de nuestros sentidos. Lo desarrollamos tempranamente, enroscados en el útero protector de nuestras madres, y luego lo transformamos en la barrera física que nos separa del ambiente externo, digamos la interfaz entre el yo y el mundo... El sentido del tacto funciona desde antes del momento que vemos luz. Y si la vista y el oído nos informan sobre cosas que pasan lejos, el tacto nos ayuda a entender lo que ocurre ahí nomás... el que mantiene la integridad de nuestros órganos y el que nos protege de eventuales amenazas externas, haciéndonos reaccionar cuando nos quemamos o nos pegan” (Vasen, 2021, p.9).

Parafraseando lo señalado por el autor, puede decirse que el tacto es un recurso que posibilita la construcción de lazos y vínculos, y que, además de relajarnos, nos permite el consuelo, la compañía (Vasen, 2021). Paradójicamente, fue uno de los primeros recursos de los que hubo que aprender a prescindir para cuidar a nuestros seres queridos y cuidarnos a nosotros mismos. Se vio trastocado en un tiempo donde quizá más lo necesitábamos para acotar las incertidumbres, las angustias, las soledades, las pérdidas, conduciendo a la reinención de otros modos de vincularse, acompañarse y contenerse.

Durante las entrevistas realizadas se dialogó con los docentes respecto a las vicisitudes de este período. Coincidieron en que, más allá de las dificultades, el ciclo lectivo escolar 2021 tuvo aspectos positivos entre los cuales destacaron los avances en los aprendizajes y el regreso a la presencialidad. Remarcaron el logro de autonomía en niños/as en proceso de inclusión, mencionando como ejemplo el caso de un niño que comenzó a tener una mayor independencia respecto de su acompañante escolar.

Cuando se dialogó sobre las dificultades durante el período mencionado, una de las docentes expresó que no se le presentaron inconvenientes u obstáculos para acompañar la trayectoria del estudiante con PPI porque asistía regularmente a clases y tenía maestra acompañante, pero señaló las extensas horas de trabajo cuando hacía videollamadas con aquellos niños que esa semana trabajaban desde la virtualidad.

La mayoría de los docentes entrevistados coincidieron en que una de las dificultades, a nivel general, fue el regreso a la presencialidad y con esta, el hecho de tener que adaptarse nuevamente a horarios, rutinas y la asistencia regular a clases. Algunos estudiantes faltaban y enviaban las actividades de manera virtual. En el caso de algunos niños/as en proceso de inclusión, esta vuelta a la presencialidad fue de manera paulatina hasta lograr la extensión completa del horario escolar.

Cecilia Sagol y otros (2021) recuperan el aporte de diversos autores para realizar un análisis acerca de la categoría del tiempo durante el período de aislamiento. Un tiempo alterado, saturado debido a la sobrecarga de tareas. Un tiempo que durante el periodo de aislamiento fue impuesto como intento por imitar lo presencial; con momentos sincrónicos, pautados, breves y cercanos; y momentos asincrónicos destinados, de alguna manera, a seguir el ritmo de los estudiantes. Las autoras refieren también a aquel tiempo de ocio, el cual, en este contexto pareciera haber estado ausente o relegado.

Un tiempo que fue vivenciado por cada sujeto de manera diferente. Podría decirse que para los estudiantes fue un tiempo generalmente coincidente con las rutinas y labores domésticas, atravesado por la disposición de la familia para acompañar y prestar ayuda en la realización de actividades (momentos

en los que la familia podía estar y otros que no, claro), y las diversas posibilidades de conexión y acceso a los dispositivos tecnológicos. Caracterizado también por la experiencia subjetiva de cada estudiante, es decir, para un niño/a una o dos horas de clases o estudio pasan rápidamente, mientras que para otros esto puede resultar fatigante.

En cuanto a los docentes, el confinamiento debido a la políticas preventivas y la virtualidad forzada implicó desorganización en el manejo de los tiempos (por ejemplo en lo que refiere a la duración de resolución de actividades de planificación de propuestas) hasta, de alguna manera comenzar a habituarse y administrar este tiempo de una manera más eficaz. Paralelamente al trabajo del docente están el trabajo del hogar y aquel tiempo que debe destinarse a adquirir nuevas competencias y herramientas que posibiliten o faciliten el diseño de propuestas de enseñanza.

Continuando en la línea de lo planteado por las autoras, puede decirse que el retorno a clases en escenarios combinados, llevó a revisar la administración del tiempo marcado por momentos de presencialidad y momentos de educación remota, de estudio desde el hogar; afectando también los espacios que se vieron desdibujados, borrándose las fronteras de las instituciones educativas que a través de la virtualidad se introdujeron en cada hogar.

Estos dos tiempos (el de la escuela y el del hogar) fueron los pilares fundamentales sobre los cuales se diseñaron las propuestas pedagógicas contemplando las características propias de cada uno. La escuela, con tiempos delimitados, breves, acompañados/as, organizados (la mayoría) en grupos de estudiantes reducidos (las denominadas burbujas) y/o por turnos, con protocolos sanitarios y distanciamiento social. El hogar con tiempos más largos, flexibles, y mayor grado de autonomía; que a su vez, para muchos estudiantes resultaron más complejos dadas las desigualdades en las posibilidades de acceso al uso de dispositivos tecnológicos y las particularidades propias de cada familia (Sagol, C. y otros. 2020. p. 79- 83).

A lo expuesto, resulta también interesante reflexionar sobre lo que implica “la clase”, tomando para ello el análisis realizado por Monetti (2021), quien señala que la clase es un espacio y tiempo complejo en el que acontecen una multiplicidad de cosas. Docentes y estudiantes, en tanto habitantes de esas prácticas, de esa historia y experiencia compartida, son capaces de interpretar las miradas, los gestos, las acciones que, de alguna manera dicen cómo actuar, qué decir, cómo relacionarse con el otro, qué es lo que se espera del otro (p. 33- 34). En este sentido, puede decirse que durante la presencialidad las clases tenían un ritmo conocido posibilitando a docentes y estudiantes constituirse como sujetos capaces de desenvolverse en ese escenario. Pero, ¿cuál es el sentido que adquiere la corporalidad, el cuerpo, durante la educación remota?

Monetti, tomando aportes de diversos autores, se interpela respecto a qué significa que haya un cuerpo. Partiendo de su propia experiencia, advierte que el estar invisible en la pantalla o detrás de una imagen no quiere decir que ese sujeto no esté ahí, que no haya cuerpo, como si fuese necesario el encuentro cara a cara como único criterio válido de presencia. Durante la educación remota, “*la palabra*

se hace cuerpo o a la inversa, el cuerpo se hace palabra... El cuerpo es imagen, es voz". Es decir que "la ausencia del cuerpo esperado se hace presencia revelada en otras formas". (p. 36- 37)

Retomando los diferentes relatos de las entrevistas respecto a las dificultades que trajo el período 2021, se mencionan aquellos referidos a la apropiación de saberes, tales como dificultades en la lectura y comprensión de textos y en los más pequeños, problemáticas en el lenguaje hablado. Desde el espacio de Artes Visuales no se presentaron problemas para abordar el contenido planificado con niños/as en proceso de inclusión, allí los niños/as *"se pueden expresar y lograr de una u otra forma el contenido"*.

Se señaló también como una gran dificultad durante el ciclo escolar 2021 con niños/as en proceso de inclusión, la vinculación o contacto con la familia, situación que al momento de la entrevista se continuaba observando. *"No se involucran, no se acercan, se toman decisiones desde acá en bienestar del niño y la familia no acompaña, estamos solos con el niño en este proceso. El niño está muy solo"*.

Relataron que en el 2020 hubo niños que no entregaban las actividades solicitadas, pero que sin embargo en el 2021 demostraron compromiso y disposición trabajando en clase. Es por ello que coincidieron en la importancia de la presencialidad, del contacto con el docente para poder apropiarse de los aprendizajes, principalmente en aquellos casos en que ese proceso requiere un seguimiento y acompañamiento más personalizado. Asimismo, la importancia de la socialización y, en los más pequeños, la incorporación de ciertos hábitos.

Arribando al final del recorrido realizado, se exponen a continuación los decires de los docentes sobre los efectos de la pandemia. Cuando se preguntó si consideran que la pandemia por COVID- 19 trajo aparejados efectos en la trayectoria escolar de niños/as en proceso de inclusión, coincidieron en que hubo aprendizajes que no se lograron, haciendo referencia a los contenidos trabajados en el 2020, los cuales tuvieron que ser retomados en el 2021, con el regreso a la presencialidad. Diferente fue la experiencia del espacio de Artes Visuales, desde el cual no se observaron efectos en este aspecto.

La MOI, expresó: *"A pesar de las metodologías implementadas (a nivel general) para enseñar los contenidos y no perder el contacto con los niños/as y sus familias durante el período de pandemia (en 2020 y luego en el período de bimodalidad), fueron diversas las consecuencias que comenzaron a evidenciarse: dificultades en el aprendizaje, sobre todo en la lectoescritura (más aún en niños/as que actualmente están en 1° grado), en lo emocional y en lo social. Esto último se observa en la dificultad para respetar las normas (ej. horarios de recreo y de clase, de ingreso y salida de la escuela), compartir, entablar relaciones, esperar tiempos (manifestado por ej. en el jugar). En los niños/as en proceso de inclusión se observaron algunos retrocesos en los avances logrados antes de la pandemia."*

A esto puede agregarse lo manifestado por la directora de la institución quien comentaba que *"algunos niños y niñas en proceso de inclusión, con flexibilizaciones curriculares, continuaron con maestras de apoyo; otros no pudieron hacerlo debido a las dificultades económicas que trajo consigo la pandemia"*.

Recurrentemente se escucharon diversos decires sobre el efecto que tuvo este período en las rutinas. Volver a la presencialidad implicó adaptarse nuevamente a horarios de ingreso, de recreos, de clases y, principalmente, mantener distancias, ya que tal regreso fue en base a un protocolo preventivo que requería además del uso de barbijos, evitar el contacto con el otro para prevenir posibles contagios, entre otras medidas.

Estas dificultades no solo fueron observadas en los niños, sino también en las familias.

“A principio de año, en el horario de ingreso tenían más estudiantes fuera de la escuela que adentro, la mayoría llegaba tarde”.

La comunicación escuela - familia, que durante el periodo de aislamiento social se efectuó a través de redes sociales y/o diversas aplicaciones de mensajería, también implicó una transformación, ya que hubo que acostumbrarse nuevamente al cuaderno de comunicaciones. Las familias se dirigían a los docentes vía mensaje de Whatsapp, fuera del horario escolar; y estaban acostumbradas a que la información se transmita mediante los grupos escolares. Si bien (al momento de las entrevistas) se continuaba con grupos de difusión de información, comenzó a utilizarse nuevamente el cuaderno de comunicaciones y, en caso de que algún padre necesitara dialogar con un docente debía acercarse a la escuela. Al momento de la entrevista (2023), según lo relatado por la vicedirectora, habían comenzado a observarse algunos cambios, respecto de que se había logrado que los estudiantes y sus familias se adapten nuevamente a este tipo de normas de la institución escolar.

Más allá de las dificultades que se evidenciaron en diversos aspectos, de las diversas consecuencias de la pandemia, la vicedirectora realizó una observación al respecto señalando como aspecto positivo: *“No todo lo virtual fue malo, lo virtual vino para quedarse, entonces hay que seguir trabajando con esa modalidad y hoy la mayoría de los niños tienen acceso a los dispositivos, a las redes, entonces creo que hay que saber trabajar y encauzar eso que ellos saben para un fin pedagógico”.*

Las nuevas tecnologías e internet posibilitan estar conectados, comunicados continuamente, pero esto a su vez obliga a estar atentos a la recepción de un mensaje, a la inmediatez e instantaneidad con la que puede responder quien está del otro lado.

En cuanto a lo pedagógico, cabe mencionar los aportes de Mariana Alaniz (2021), quien cita a Dussel y Quevedo respecto a los beneficios de la tecnología y la virtualidad, en tanto posibilitadores de aprendizajes. Las nuevas tecnologías permiten la interactividad entre los estudiantes, el contenido, los docentes y recursos didácticos hipermediales; habilitando de este modo un espacio educativo caracterizado por otros modos de organización pedagógica, con otras formas de ser docente, estudiantes, con nuevas modalidades de producir y compartir el conocimiento.

Entonces, el desafío en este presente guarda relación con la necesidad de formación en educación digital, y de impulsar políticas educativas destinadas a acortar la brecha relacionada a las desigualdades en posibilidades de acceso a internet y dispositivos tecnológicos.

Retomando el período de estudio de la presente investigación, puede decirse que, en general los docentes destacaron la importancia de la presencialidad, la necesidad de lo vincular, del contacto con el otro, con el docente y con los compañeros.

“Se acercaban, te abrazaban, necesitaban el afecto, el cariño, el abrazo”.

En la misma línea, con el objetivo de plantear rupturas necesarias con ese tiempo dado e imaginar el futuro que puede acontecer, Maggio recupera las voces de los/as docentes que se animan a pensar una **nueva noción de tiempo** educativo, esto es, un tiempo deseado: un tiempo de encuentro, de significación, de aprendizaje, de acompañamiento, de reflexión; un tiempo mejor organizado, ensamblado y compartido, más equilibrado; tiempos diversos, en plural, que dejen huellas profundas y empujen a deconstruir y reconstruir (Sagol, C. y otros, 2021).

Para concluir, aunque ello no significa cerrar, interesa efectuar algunas puntualizaciones en torno a la función de la escuela en la post pandemia. Acaso, ¿cómo hubiera sido el transitar de estudiantes, familias y docentes sin este espacio institucional que nuclea múltiples voluntades para garantizar, aún en medio de una catástrofe mundial, un cúmulo de derechos garantes de ciudadanía para las infancias, un sitio que insiste en erigirse como lugar de encuentro y de sostenimiento de ciertas rutinas? Esta pregunta también conduce a interrogarnos sobre los modos en que la escuela puede alojar, y construir un “adentro”, frente a contextos adversos, turbulentos. ¿Y cómo podemos quedarnos todos “adentro”? ¿Hay acaso un adentro posible para todos?

El propósito de la institución escolar, claramente, no es solo impartir conocimientos, sino también contribuir a la formación integral del sujeto, a la vida. La escuela es un lugar de encuentro en el que se aprende a vivir con otros, se aprende de la empatía y los tiempos de espera, los ritmos de otros y los propios. Alberga y educa a sujetos en puro devenir, es decir, en pleno proceso de constitución de su subjetividad, imprimiendo sus marcas particulares. Al decir de Recalcati (2016), *“la escuela abre mundos. Su función sigue siendo la de abrir mundos. No sólo es la sede institucional donde se recicla el saber de lo Mismo, sino que también es poder del encuentro que arrebat, impulsa, anima, despierta el deseo”* (p. 103)

Parafraseando a Karina Kaplan (2020) respecto a lo expuesto sobre el rol y función de la escuela en tiempos de pandemia, plantea que fue y sigue siendo organizadora del lazo social. Refiere que en la década de los noventa y principios del dos mil, en un contexto de políticas neoliberales, el trabajo asalariado tenía una función estructurante en tanto organizador y ordenador de la vida social, lo que a su vez posibilitaba la construcción de identidades. Pero en los años venideros caracterizados por escasez de empleo, trabajo precarizado y otros procesos de exclusión material y simbólica, el trabajo deja de

funcionar como organizador del tiempo, de la vida familiar y las cotidianidades, pasando a ser la escuela la protagonista.

Retomando lo interpelado por el sociólogo Richard Sennett respecto a con qué soportes o amarras se constituyen subjetividades ante la ausencia del trabajo como organizador de la vida social, señala que la escuela aparece como ese nuevo ordenador temporal y en épocas de pandemia sostuvo tal función.

Beatriz Janin (2022) expresa que este acontecimiento reafirmó que, en tanto sujetos, estamos contruidos por múltiples historias y marcados por las vicisitudes o avatares de la sociedad en la que vivimos. *“El modelo de niño y niña en cada momento histórico será diferente, pero también lo serán los efectos en su devenir sujetos de factores como la trama social de la que forman parte, los valores de esa sociedad, los modos de transmisión y hasta las vías de erotización y de tramitación de situaciones traumáticas”* (p. 17).

La pandemia, de alguna manera, visibilizó la fuerza de lo social en la conformación de las subjetividades. Niñas y niños se vieron obligados a tramitar temores propios y ajenos, la ausencia del contacto con otros niños y las angustias de sus padres. Por su parte, algunos adultos encontraron dificultad para sostenerse a sí mismos, para contar recursos que le posibiliten afrontar el dolor y poner palabras al sufrimiento. Es en este contexto que se pone de manifiesto la importancia de la escuela, no sólo como un lugar de transmisión de conocimientos, sino como espacio exogámico, de encuentro entre pares, de la mirada y la palabra por fuera del entorno familiar, y claro también, en tanto organizadora de la vida de niños, niñas y familias.

Ordenó la vida social a tal punto que, *“aún en un tiempo sin tiempo”*, al decir de Kaplan, diferente al del habitual, de alguna manera organiza la vida de niños, niñas y familias, transformándose esta experiencia en subjetivante.

La autora señala que la escuela ha trabajado históricamente con el sufrimiento social ayudando a mitigar o curar las heridas sociales, y el período de pandemia no fue la excepción. Esto convoca a pensar en los efectos de los lazos sociales, de la presencia (aunque sea desde la virtualidad), que sin anticiparlo, sin saberlo, y sin tomar conciencia de los efectos en las subjetividades, quienes forman parte de ella se han contenido, acompañado y sostenido mutuamente para transitar duelos, superar o acotar angustias, tramitar el sufrimiento social.

En momentos de desvalimiento, de desamparo, de miedos e incertidumbres, la escuela posibilita y habilita espacios de circulación de la palabra, de encuentro con otros...aún cuando se ve reducida a la virtualidad. Ofrece la posibilidad de inclusión, de sentirse parte; en este sentido, puede decirse que no solo tiene una presencia material sino también simbólica en la constitución de la subjetividad dejando marcas en quienes la habitan y forman parte de ella.

La escuela es un horizonte de posibilidades, aquí radica la importancia de que los docentes que la habitan brinden las posibilidades de construir experiencias significativas, de generar tramas, lazos sociales. *“El lazo social y el discurso cultural constituyen subjetividades y facilitan o no procesos*

psíquicos, deseos, defensas y tipos de pensamiento se van constituyendo con otros en un entramado vincular del que cada niño podrá tomar aspectos, rasgos, segmentos de lo transmitido, pero quedará marcado por esos lazos y ese discurso, y lo tramitará con las herramientas que posea” (Janin, B. 2022, p. 19).

Conclusiones

“Después del orden, ningún otro orden, sino la perplejidad. Esta vez, la perplejidad de la educación, la perplejidad de la escuela. ¿Podríamos pensar, entonces, en una pedagogía de la perplejidad? Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente (...) Una pedagogía del acontecimiento (...) una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obligue a recomenzar de cero. Que conduzca a un futuro incierto. ¿Una pedagogía para un presente disyuntivo?”
(Skliar, C.2015)

A través de estas páginas se intenta dar cuenta del recorrido realizado a partir del planteo de un interrogante que encauzó la investigación y el análisis de los decires de los docentes de una escuela primaria, brindando un marco singular a la temática abordada.

En primer lugar, tomando como punto de partida las diferentes investigaciones y aportes teóricos recogidos sobre el tema, puede decirse que la pandemia tuvo múltiples efectos en diversos aspectos de la vida de los sujetos. La pandemia por COVID-19 vino a interrumpir un mundo caracterizado por la búsqueda de respuestas, de certezas, de avances tecnológicos, científicos y circulación de multiplicidad de información alterando las cotidianidades y costumbres, interpelando las certidumbres, las posibilidades de cada sujeto, cuestionando y desafiando el saber científico al enfrentarnos a lo desconocido, a lo incierto.

Múltiples fueron las medidas que se implementaron para impedir su propagación y disminuir los efectos nocivos de la enfermedad, lo cual implicó una modificación en las formas de vivir, de relacionarse con otros y con el propio cuerpo, teniendo que mantener distancias y evitar costumbres o muestras de afecto como el saludo con un beso o un abrazo.

Tal como fue mencionado en páginas anteriores, la escuela no quedó ajena e inmutable ante esta situación, ya que el aislamiento social como medida preventiva y la obligatoriedad de garantizar la continuidad pedagógica, llevó a la búsqueda de estrategias y recursos para tal fin. Posteriormente, el distanciamiento social y el regreso a la presencialidad implicaron nuevas formas de organización institucional.

Durante los períodos mencionados (ASPO y DISPO, 2020 y 2021 respectivamente) irrumpieron en la escena escolar los barbijos, la presencialidad en alternancia (“burbujas”), las distancias en el aula y en los recreos, en los horarios de ingreso y salida de la institución, las nuevas normas, formas de relacionarse, de enseñar y aprender, situación que llevó a interpelarse sobre las trayectorias de aquellos niños/as para quienes la presencia áulica era de suma importancia; donde el contacto físico, la mirada, el vínculo con los docentes y sus pares eran sostén para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje.

A modo de intentar dar respuesta a interrogantes que atravesaban la tarea educativa de un tiempo tan singular, se optó por realizar una **investigación de campo** en una escuela primaria de la localidad de General Ramírez, en la provincia de Entre Ríos. Se hicieron entrevistas semiestructuradas a docentes de 2° a 6° grado de dicha institución escolar, del turno mañana y turno tarde, que tuvieron a su cargo, durante el ciclo lectivo 2021, estudiantes en procesos de inclusión.

El **objetivo** general del presente trabajo fue identificar las representaciones que construyeron los docentes de una escuela común de la ciudad de Gral. Ramírez respecto de los efectos de la pandemia por Covid-19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión, durante el ciclo lectivo 2021. A modo de focalizar el objeto de investigación se delinearon tres objetivos específicos relacionados a registrar los principales factores que tienen influencia en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión; describir las estrategias implementadas por los docentes para sostener y acompañar las trayectorias escolares en el contexto de pandemia, durante el período de bimodalidad escolar; y analizar la relación entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas y las prácticas docentes en sí mismas, durante el período de bimodalidad escolar.

En lo que respecta al primer objetivo, puede decirse que los factores que tienen influencia en la trayectoria escolar de niños y niñas en proceso de inclusión son múltiples. Además de las propuestas pedagógicas individualizadas con adaptaciones o flexibilizaciones curriculares, la adecuación de estrategias, recursos pedagógicos y formas de evaluación; tienen gran relevancia el seguimiento y acompañamiento de docentes, equipo directivo, de orientación educativa, de la familia y, no menos importante, el trabajo con otros, con los pares.

Las estrategias que se emplean suelen ser juegos, diferentes tipos de actividades, generalmente de carácter breve, concreto, de fácil comprensión. Para algunos niños es favorable la disposición en el aula, resultándoles enriquecedor sentarse con un compañero que lo acompañe, que tenga una función de andamiaje. Para otros, se trató de tomar distancia de su acompañante con la finalidad de ir desplegando autonomía de forma progresiva.

Con lo mencionado no se pretende brindar una información acabada, ya que si bien pueden señalarse múltiples factores que influyen en las trayectorias de niños y niñas en proceso de inclusión, esto también dependerá de la singularidad de cada uno, de la particularidad de cada caso.

De alguna manera, se evidencia en los relatos que se parte de considerar la finalidad de la propuesta pedagógica para ese niño o niña, de sus posibilidades, sin tener que perder de vista las dificultades que son las que se van a tender a superar o a acotar; en otras ocasiones, tenerlas en cuenta llevará a evitar prácticas que generen frustración, angustia o sensación de imposibilidad.

Cabe mencionar también que, más allá de lo mencionado, los docentes aludieron a ciertas dificultades asociadas a la falta de formación, de preparación, ligados a su vez a las sensaciones de desorientación y frustración, esto es, no saber qué hacer frente a determinadas situaciones, la necesidad de contar con una secuencia de pasos, un marco que brinde certezas respecto a las acciones realizadas. En este sentido, la necesidad de los docentes de contar con un diagnóstico asociado a las dificultades

que un niño/a presenta está vinculada a la expectativa de hallar una brújula que oriente las intervenciones áulicas, el quehacer docente, anticipando las dificultades que pueden aparecer en el camino...o quizá ya cerrando el camino, en ocasiones.

En cuanto a las estrategias implementadas para sostener y acompañar las trayectorias escolares en el contexto de pandemia durante el período de bimodalidad escolar, los docentes emplearon diversos tipos de actividades considerando las posibilidades de cada niño/a. La mayoría debió retomar temas que habían sido desarrollados el año anterior pero que consideraron no fueron aprendidos (de acuerdo a lo establecido en la normativa, a saber, los diseños curriculares). Algunos niños/as requirieron mayor acompañamiento que otros al momento de trabajar con autonomía; hubo quienes necesitaron otros tiempos para regresar nuevamente a la rutina y adaptarse a los horarios de la escuela, por lo que ese regreso fue de manera paulatina, ingresando más tarde o retirándose más temprano, hasta lograr permanecer en la institución la totalidad del horario escolar.

Un aspecto que destacan los docentes es la importancia de la presencialidad plena para los niños y niñas en proceso de inclusión, más allá de que pertenecieran a un curso organizado en “burbujas”. Esto posibilitó un acompañamiento personalizado, a la vez que dio lugar al despliegue de autonomía, y recuperar (por decirlo de alguna manera) aquellos logros o avances que habían obtenido y que denotaron un retroceso tras el periodo de aislamiento.

En cuanto al tercer objetivo referido al análisis de la relación entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas y las prácticas docentes en sí mismas durante el período de bimodalidad escolar, partiendo de los decires de los docentes entrevistados, y lejos de caracterizar a la escuela o las prácticas docentes como no inclusivas, establecer etiquetas o realizar juicios de valor, lo que se expone a continuación convoca de alguna manera a seguir pensando en la dicotomía, en este binarismo inclusión-exclusión.

Hay prácticas que pueden considerarse inclusivas, al menos apuntan hacia tal fin, evidenciándose esto en las adecuaciones o flexibilizaciones curriculares, estratégicas o evaluativas, en los modos de acompañamiento señalados, en las concepciones o representaciones que pueden entrecruzarse cuando se menciona la planificación de actividades a partir de las posibilidades de cada estudiante. Podría decirse que estos niños/as “son parte”, pertenecen al grupo, a la escuela.

Algunos docentes manifestaron la falta de formación en prácticas inclusivas, pero se muestran dispuestos a aprender y ser acompañados en las decisiones que atañen a la planificación de la enseñanza. Sin embargo, hay prácticas que pueden ser interpeladas frente a la resistencia a elaborar una propuesta pedagógica individualizada (PPI), justificándose con la falta de formación, según lo relatado por la MOI. Entonces, ¿cómo brindar posibilidades para que ese niño tenga acceso a una educación en igualdad de oportunidades?

Una escuela inclusiva es aquella que fomenta prácticas inclusivas, que aloja las diferencias, en la que los niños/as no ocupan el lugar de extraños, de extranjeros, teniendo que adaptarse y formar parte de la mismidad, quedando fuera del sistema si no lo hacen. Allí radica la importancia, al decir de Skliar,

de pensar las diferencias como “*experiencias de alteridad*”, de comprender la otredad en su diferencia, en su singularidad.

Retomando el interrogante inicial que guía la presente investigación, a saber: ***¿Qué representaciones han construido los docentes de una escuela común de la ciudad de General Ramírez, sobre los efectos de la pandemia por Covid- 19 en la trayectoria escolar de niños y niñas en procesos de inclusión, durante el ciclo lectivo 2021?***, puede decirse que fueron diversas las dificultades y desafíos que tuvieron que afrontar en esos tiempos de perplejidad, angustias e incertidumbres.

Docentes, MOI y equipo directivo refirieron que el regreso a la presencialidad implicó adaptarse nuevamente a horarios, rutinas, a la asistencia regular a clases y a las normas de la institución. Normas modificadas en función de un protocolo cuya finalidad fue el cuidado y prevención de la propagación del virus. En algunos niños y niñas en proceso de inclusión esta vuelta a la presencialidad fue de manera paulatina hasta lograr la extensión completa del horario escolar.

Las familias también se vieron atravesadas por este contexto, observándose esto en las dificultades para acatar los horarios de ingreso de los niños/as a la escuela, el de los docentes y las vías o canales de comunicación con la institución.

En el aspecto cognitivo se evidenciaron dificultades en la lectura comprensiva y el lenguaje hablado principalmente, sumado a aquellos contenidos que fueron desarrollados, pero no considerados aprendidos. Algunos niños y niñas en procesos de inclusión demostraron retrocesos en logros adquiridos antes de la pandemia, no solamente en lo cognitivo, sino también en lo personal, como el desarrollo de autonomía. Situación que llevó a tener que retomar, tratando de “recuperar” en el 2021, las falencias y faltas que dejó el 2020.

Las dificultades se manifestaron también en el aspecto emocional y relacional ante la imposibilidad de algunos niños para mantener distancias, evitar el contacto

Sumado a esto, los docentes hicieron referencia a las extensas horas de trabajo que exigieron la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza y aprendizaje en momentos de aislamiento, considerando las particularidades (personales, cognitivas, familiares, económicas) de cada estudiante. Situación que debió ser revisada y repensada posteriormente con la vuelta a la presencialidad que demandó la búsqueda de estrategias para trabajar con “burbujas”, y con la finalidad de brindar una continuidad pedagógica a todos los estudiantes.

Considerando lo expuesto hasta aquí, retomo las ideas iniciales en las que se caracteriza este período como aquel que alteró las cotidianidades, los hábitos, las costumbres. Y si se habla de alteración, se hace referencia a un movimiento, una variación. Un cambio que genera intranquilidad, perturbación, perplejidad, desconcierto, pero que posibilita y habilita a su vez a la producción de algo diferente, diverso de lo original, inédito.

En este sentido, resulta relevante destacar los aspectos positivos de este período desde la perspectiva de los docentes, quienes resaltaron que a pesar de las dificultades y desafíos que debieron afrontar con el retorno a la presencialidad, no todo fue adverso. En relación a ello, subrayaron el regreso

a la presencialidad en tanto posibilitó el encuentro con otros (a pesar de tener que mantener distancias), marcando la relevancia de la socialización con los pares, de los recreos y espacios compartidos, y el contacto con el docente en tanto posibilitador y guía en la producción de aprendizajes, principalmente en aquellos casos en que ese proceso requería de un seguimiento y acompañamiento más personalizado. A la luz de lo acontecido durante el 2020, resaltaron que dicha vuelta al aula repercutió en la adquisición de los aprendizajes, el logro de la autonomía en niños/as en proceso de inclusión, la incorporación y el sostenimiento de hábitos, así como un mayor compromiso y disposición por parte de los estudiantes.

Se rescatan también las ventajas de la virtualidad, como aquello que llegó para quedarse, de allí la importancia de no desecharla, de continuar trabajando con tal modalidad, aprovechando los recursos y dispositivos tecnológicos a lo que los niños/as tienen acceso, propiciando un empleo saludable, orientado hacia fines pedagógicos, con encuentros mediatizados por un adulto (docente o familiar).

En base a lo mencionado, puede decirse entonces que los supuestos que se desprendieron de la pregunta problema y los objetivos planteados, pudieron ser reafirmados a través de los relatos surgidos en las entrevistas.

Son múltiples los factores que influyen en la trayectoria escolar de los y las estudiantes, no sólo el acompañamiento por parte del docente sino que también debe atenderse al contexto inmediato. En niños/as en proceso de inclusión cumplen un rol importante docentes y profesionales que realizan un seguimiento personalizado de sus trayectorias. No obstante, durante la pandemia esto se vio trastocado siendo diversos los efectos del aislamiento, dentro de los que pueden citarse la pérdida de contacto social para los niños/as, el deterioro del vínculo con la escuela, dificultad para respetar normas, regresiones o retrocesos en los logros obtenidos antes de la pandemia, aumento del uso de dispositivos tecnológicos, mayor tiempo con la familia y ausencia de acompañamiento personalizado por parte de docentes y/o profesionales.

Situación que llevó a la escuela a enfrentar el desafío de construir una continuidad escolar entendida en términos de trayectorias pedagógicas intermitentes. En este sentido, parafraseando a Gabriela Soengas (2020), la escena escolar fue la de *"una escuela deshabitada, pero no desalojada, ni desfondada"*, ya que el hacer escuela se resignificó en esos tiempos, conviviendo en multiplicidad con otros espacios y buscando opciones que posibilitaran sostener el aprendizaje.

De aquí que durante el período de aislamiento, los docentes implementaran diferentes estrategias para sostener y acompañar las trayectorias escolares de niños/as en proceso de inclusión. No obstante, la vuelta a clases caracterizada por una modificación en las formas de organización de la institución escolar, implicó repensar qué estrategias desplegar para garantizar la continuidad pedagógica. Fueron múltiples las estrategias pedagógicas que se emplearon, tales como el seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje, trabajos grupales e individuales, juegos de diversa índole, delimitación/organización de tiempos y espacios, uso de dispositivos tecnológicos y nuevas tecnologías, diferentes tipos de actividades y formas de evaluación, flexibilización de contenidos y/o consignas, entre otras, intentando de tal manera ajustarse a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.

Se consideraron la administración del tiempo marcado por momentos de presencialidad y momentos de educación remota, impactando en los espacios que se vieron desdibujados, borrándose las fronteras de las instituciones educativas que a través de la virtualidad se introdujeron en cada hogar. Estos dos tiempos (el de la escuela y el del hogar) fueron los pilares fundamentales sobre los cuales se diseñaron las propuestas pedagógicas contemplando las características propias de cada uno. Se revisaron las prácticas pedagógicas que resultaron significativas en el contexto de ASPO, para convertirlas en insumos relevantes que enriquecieran las propuestas educativas.

Sin embargo, dichas metodologías pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual dependerá del modo en que se implementen las prácticas inclusivas en el aula, de las decisiones pedagógicas diarias, la personalización de la enseñanza y de las formas en que se fomentan la colaboración entre pares.

La pandemia se presentó como un fenómeno inesperado, disruptivo, modificando la cotidianeidad escolar y sin tiempo a establecer previamente medidas de acción tanto para el período de educación remota como de presencialidad en alternancia (las denominadas “burbujas”). Este nuevo contexto alteró los modos de ser y estar en la escuela, imponiendo la necesidad de recrear y pensar en estrategias para cuidar y acompañar las trayectorias escolares y garantizar la continuidad pedagógica. Pero, trajo consigo también la profundización y visibilización de diversas desigualdades (económicas, culturales, familiares, tecnológicas) que se presentaron como obstáculo para acompañar y sostener dichas trayectorias, estableciéndose de este modo una distancia entre las teorizaciones sobre las prácticas inclusivas vigentes y las prácticas en sí mismas, tal como se despliegan en lo cotidiano del espacio áulico, ya sea éste un espacio físico o virtual. En este sentido, en línea con los planteos de Rocha (2020), a pesar que en la actualidad se hable de inclusión, aún perdura un abismo entre las teorizaciones sobre el tema y lo que se puede observar en el aula. A las diferencias generadas por el sistema capitalista caracterizado por el consumismo, el éxito y la inmediatez; se suman las desigualdades en el acceso al uso de dispositivos tecnológicos e internet, las condiciones familiares y contextuales de cada niño/a.

Cabe rescatar aquí aquellas palabras de Denise Najmanovich con motivo de la presentación de su libro “Las promesas incumplidas de la inclusión”, donde señala que la educación inclusiva es aquella en la que todos están dentro, en la que todos caben. Sostiene que, más que hablar de incluir, hay que empezar a pensar las complejidades, las tensiones, los desafíos, obstáculos y la convivencia para hacer una educación en la que todos quepan. Pero no necesariamente se trata de estar o entrar en el mismo edificio, ni en el mismo aula, ni en el mismo tiempo ni con la misma marca, porque la escuela que tenemos hoy fue organizada en función de la construcción que es el sujeto moderno, con la pretensión de normalizar, de igualar a todos... o volverlos desiguales de manera especial, en tanto a todos nos mide con la vara de lo instituido. De este modo, dar lugar a que pueda emerger algo de lo instituyente es menester buscar, desobedecer, reinventar, gestar otros modos de encuentro que no busquen normalizar, igualar desde visiones rígidas y ahistóricas, que reconozcan la paridad radical de la existencia y la diversidad radical de los modos de existir al mismo tiempo. Una escuela que promueva la cultura del

cuidado, que sea capaz de alojar, de contener, de albergar las diversidades, desde el encuentro amoroso del cuidado.

De este modo, puede decirse que “ ... *Una clase es mucho más que una clase... lo que se transmite es mucho más de lo que se supone transmitir. Tonos de voz, gestos, ideales y pasiones: toda clase es un encuentro y deja huellas, que pueden ser muy diferentes y van a ligarse a otras formando un recorrido particular en cada alumno*” (Janin, B. 2022, p. 136). Y aquí radica la importancia de la educación inclusiva.

La escuela es inclusiva porque es escuela, porque invita a quienes se aproximan a habitarla, a transitarla, a ser parte de ella. La escuela tiene una función estructurante en tanto ordenadora de cotidianidades de quienes la habitan, y es, sin dudas, un lugar de construcción de subjetividades, de lazos, de producción de conocimiento, posibilitadora del despliegue de autonomía y del pensamiento crítico. Pero todo esto no es tal si no se sostiene el deseo de saber, el cual puede sellar el destino pero también es capaz de abrir la puerta a lo enigmático, a territorios desconocidos, a la vida.

Pasados tres años de ese acontecimiento histórico que sin dudas dejó marcas diversas, afectando de múltiples modos las trayectorias de niños y niñas en proceso de inclusión, se continúa reflexionando sobre sus efectos en múltiples aspectos. Efectos sobre los cuales no se encontrarán respuestas acabadas en tanto el sujeto es puro devenir, un devenir marcado por una multiplicidad de experiencias singulares, de formas de historizar, de tramitar las vivencias, y quizá la post pandemia aún nos atraviesa en múltiples sentidos y sus efectos apenas pueden vislumbrarse.

Desde esta perspectiva, resulta interesante plantear algunos interrogantes como puntapié para seguir pensando acerca de los efectos de estos tiempos adversos en niñas y niños en proceso de inclusión, rescatando sus narrativas y las de sus familias ¿Qué emociones los atravesaron? ¿Qué dificultades u obstáculos afrontaron? ¿Cómo hubiera sido el transitar de los niños y niñas en esos tiempos, sin el espacio de lo escolar y cómo alojar las infancias en tiempos actuales? ¿Cómo promover una cultura del encuentro amoroso del cuidado que albergue las diversidades en su plenitud?

Janin (2022) señala que cada niño, niña y adolescente abre las puertas a un universo desconocido con una multiplicidad de potencialidades a desplegar. “*Potencialidades que necesitan de una mirada esperanzada*” (p.154). La esperanza implica sostener una mirada en la que el otro sea reconocido como tal (p. 153), por lo que la apuesta aquí será a brindar condiciones de posibilidad. Aquí radica la importancia de sostener redes, esto es que familias y escuela puedan armar lazos solidarios de acompañamiento y cuidado, por medio de los cuales además de compartir temores, se puedan compartir esperanzas. “*Si la escuela es un lugar de transmisión de esperanzas, si ayuda a forjar un futuro abierto para todos los niños, habrá cumplido su cometido*” (p. 138).

Bibliografía

Bibliografía temática:

- Aguilar Montero, L. (2000). *“De la integración a la inclusividad”*. Segunda parte: Apéndice sobre la diversidad. Edit. Espacio. Bs. As.
- Alaniz, M. (2021) *“La distancia entre la inclusión educativa de calidad. de los niños con discapacidad y las clases virtuales en el nivel primario durante la pandemia en Argentina”*. Revista DIM: La escuela ante el Covid. N° 39. Mayo 2021.
- Allidieri, N. (2004) *“El vínculo profesor- alumno. Una lectura psicológica”*. Ed. Biblos. Bs. As. 1° ed
- Balsamo, V. (2022) *“La constitución de autonomía entre hijos y padres en contextos de discapacidad”*. Revista Actualidad Psicológica: Discapacidad en la familia. N° 522. Octubre 2022.
- Baquero, R. (2006). *“Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”*. Revista Espacios en blanco. Serie Indagaciones N° 16. NEES/UNCPBA
- Borsani, M.J. (2018) *“Tensiones entre lo común y lo especial”*. Disponible en El Cisne. Año XXIX. Revista N° 336.
- Butelman, I. (comp.). (1996). *“Pensando las instituciones. sobre teorías y prácticas en educación”*. Cap. 5: La psicopedagogía institucional en la escuela. Algunas consideraciones teóricas y prácticas (Crema, Mirella). Edit. Paidós. Bs. As.
- Casal, V; Lofeudo, S. (2012). *“Un psicólogo entre dos escuelas: construyendo un lugar para los psicólogos educacionales frente a la inclusión educativa”*. Dialnet. Revista de Nuevas tecnologías y sociedad. N° 72. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8334218>
- Casanova, I; Gastaldo, Z. (2022) *“Familia y discapacidad, un complejo camino a transitar”*. Revista Actualidad Psicológica: Discapacidad en la familia. N° 522. Octubre 2022.
- Cipollone, M. (2021) *“Los procesos de inclusión educativa en la pandemia: ¿son posibles?”*. Desafíos e innovación educativa en emergencia sanitaria: contingencias y permanencias. N° 4. Febrero 2021. Portal de revistas. Universidad Nacional de Córdoba.
- “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (2006)
- Cornu, L. (2006). *“Moverse en las preguntas”*. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps). En Educar: figuras y efectos del amor. Serie Seminarios del CEM. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Del Col, F. (2022) *“Discapacidad y familia: aproximación a la crisis, la resiliencia, el empoderamiento y la importancia del acompañamiento”*. Disponible en Revista Actualidad Psicológica: Discapacidad en la familia. N° 522. Octubre 2022.
- Devalle De Rendo, A.; Vega, V. (1998). *“Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad”*. Edit. Aique.
Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>

- Dubrowsky, S.; Navarro, A.; Rosembaum, Z. - (2005). *"Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común"*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iiggu-uba/20161111111828/Ilusiones.pdf>
- Duek, C. (2021) *"La educación virtual en Argentina: límites y posibilidades de la educación en el contexto de la pandemia 2020"*. Revista Brasileira de Sociología da Emocao. V.20. N° 58. Abril 2021.
- Dueñas, G. (2013). *"Patologización y medicalización en la educación. intervenciones subjetivantes sobre las problemáticas con las que nos interpelan hoy las infancias ya adolescencias en las escuelas"*. En Revista Actulidad Psicológica "Patologización de la infancia". N° 416. Bs. As.
- Dueñas, G. (Marzo 2013). *"Patologización y medicalización en la educación"*. Revista Actualidad Psicológica: "Patologización de la infancia". N° 416.
- Durán, M.F. y Maccarrone, M.L. (2019). *"Lo que deberías saber sobre la dislexia. Reflexiones para el trabajo con alumnos con dificultades específicas del aprendizaje: dislexia. Guía para docentes"*. Asociación los sueños no se leen.
- Elichiry, N. E. (2001). *"¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional"*. Edit, Eudeba. 1° edición.
- Fernández, L. (1994). *"Instituciones educativas. dinámicas institucionales en situaciones críticas"*. Cap. 4: Algunas condiciones estructurantes del funcionamiento institucional. Edit, Paidós. Argentina.
- Flesler, A. (2021). *"Un niño sin otros: efectos del aislamiento"*. Disponible en Revista Actualidad Psicológica "Efectos de la pandemia en los niños". N° 504. Bs. As.
- Greco, M. B. y Nicastro, S. (2009) *"Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación"* Ed. Homo Sapiens. 1ra ed., 2da reimp. Rosario.
- Janin, B. (2022) *"Niñas, niños y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo. De la incertidumbre a la esperanza en salud mental y educación"*. Noveduc. Bs. As. 1ra ed.
- Janin, B. (Marzo 2013). *"El DSM y la medicalización de los niños"*. Revista Actualidad Psicológica. "Patologización de la infancia". N° 416
- Kaplan, K. (2020) *"La escuela como organizadora del lazo social en tiempos de pandemia"*. Video disponible en el canal de youtube La Pedagogía que vendrá:
- Krichesky, M; y otros. (2006). *"Escuela y comunidad : desafíos para la inclusión educativa"* 1ra ed.Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lebovic, A. (2020). *"De lo disruptivo a la capacidad de jugar, pensar y enseñar"*. En Revista Actualidad Psicológica "La escuela y su cotidianeidad". N° 496. Bs. As.
- Leliwa, S.; Scangarello, I.; Y Ferreyra, Y. (2011). *"Psicología y educación: una relación indiscutible"*. Cap. 2: Constitución del sujeto psíquico. Cap. 7: El rol, la ética y la profesionalidad del docente. Edit. Brujas.

- Ley N° 27.306/16 sobre el Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con dificultades específicas del aprendizaje
- Maurig, L. (2023). *“Mucho más que un punto”*. La Usina del Forum. Forum Infancias. Disponible en: <https://foruminfancias.com.ar/mucho-mas-que-un-punto/>
- Monetti, E. (2021) *“Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos”*. En: El Cardo N° 17. Cuerpos y virtualidades: variaciones en educación. 25- 39
- Morici, S. (2018) *“Derecho a infancia”*. Disponible en Revista Actualidad Psicológica: Diagnósticos en la infancia. N° 477. Octubre 2018.
- MOSCOVICI, S. (1986) *“Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales”*. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Capítulo 13. Pág. 472. Ed Paidós.
- Nallib, M. (2024). *“El rol del docente de apoyo a la inclusión y sus principales desafíos en escuelas primarias de Mendoza”*. Trabajo final de la Lic. en Psicopedagogía. Facultad de Humanidades y Cs. Económicas. UCA. Julio 2024. Disponible en:
- Resolución N° 3750/21 CGE “Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano”.
- Resolución N° 4740/23 CGE sobre las funciones de las configuraciones de apoyo.
- Resolución N° 2940/23 CGE. Ampliación y modificación de la Res. 3750/21.
- Rocha, M. (2020). *“Pandemia, angustia y contención: los efectos del virus en las personas con discapacidad”*. En Revista Actualidad Psicológica “Pandemia, angustia y contención”. N° 494. Bs. As. Abril 2020.
- Rojas, M. C. (2013). “La construcción del sujeto: de carne y de leyendas...” Revista Actualidad Psicológica: “Patologización de la infancia”. N° 416.
- Sagol, B.; Magide, F.; Kantt, C. (2021) *“Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas”*. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E. Ministerio de Educación de la Nación.
- Szyber, G. (2021) *“Los efectos de la pandemia en los niños”*. Disponible en Revista Actualidad Psicológica. N° 504. Ed. Marzo 2021. Págs. 19 a 21.
- Szyber, G. (2022) *“Hacia la educación inclusiva, una asignatura pendiente”*. Revista Actualidad Psicológica: Inclusión escolar. N° 515. Marzo 2022. Bs. As.
- Szyber, G. (2023). *“El devenir de la inclusión: prácticas posibles y posibilitadoras”*. La Usina del Forum. Forum Infancias.
- Terigi, F. (2009) *“Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa”*. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. 1ra ed.
- Tomé, J. M. (2021) *“Educación Inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en la escuela primaria”*. Lugar editorial. 1ra ed. Bs. As.

- Tomé, J.M. (2010) “*Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos*”. Cap. 1: La educación inclusiva: un desafío con y para todos. Fundación PAR.
- Untoiglich, G. (2023) “*En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*”. Noveduc. Bs. As. 1ra ed. 3ra reimp.
- Vasen, J. (2021) “*¿Qué otras pestes trae la peste?*”. Disponible en Revista Actualidad psicológica. N° 504. Bs. As. Marzo 2021. Pág. 5.
- Vasen, J. (2022) “*Diez claves para comprender el padecimiento infantil y juvenil. Después de los barbijos*”. Noveduc. Bs. As. 1ra ed.
- Waissmann, F. (2023). “*Un guión conjetural para el diálogo sobre el estudio, la materia y el mundo. Escuela y sociedad en clave contemporánea*”. Resumen de Clase correspondiente al Seminario 3 de la “Actualización Académica en dispositivos pedagógicos para una Educación Inclusiva”.
- Waissmann, F. (2024). “*Vínculos, transmisión y subjetividades. Tres categorías para iniciar la conversación*”. Clase correspondiente al Seminario 3 de la “Actualización Académica en dispositivos pedagógicos para una Educación Inclusiva”.
- Yacuzzi, M. L. (2017) “*El concepto de representación en psicoanálisis: algunas notas para su abordaje*”. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Bibliografía metodológica

- Achilli, E. (2006). “*Investigación y formación docente*”. Laborde Editor. Rosario.
- Bleger, J. (1979). “*Temas de psicología. Entrevista y grupos*”. Cap: La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y la investigación. Edit. Nueva Visión. Bs. As.
- Denzin, N. K.; Y otros. (2012) “*Manual de investigación cualitativa*”. Ed. Gedisa.
- Díaz, R.; y Badano, M.R. “*Análisis de la entrevista. Frases significativas*”. Ficha de cátedra correspondiente al Seminario de Apoyo a tesis. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social.
- Flick, U. (2007). “*Introducción a la investigación cualitativa*”. Cap. Primero: Investigación cualitativa: relevancia, historia y rasgos”. Morata. Segunda edición.
- Guber, R. (2004). “*El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*”. Edit. Paidós. Bs. As.
- Rojas Soriano, R. (1983). “*Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*”. Plaza y Valdés editores.
- Samaja, J. (1988) “*Dialéctica de la investigación científica*”. Cap. 2: El marco teórico y el arte de operar con conceptos. Edit. Helgueros. Bs. As.

- Sirvent, M. T. (2004). *“El proceso de investigación”*. 2º edición (revisada)
- Sirvent, M. T. (2007). *“El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.
- Tylor, S.J; Y Bodgan, R. (1990). *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*. Cap.3: La observación participante en el campo. Edit. Paidós. Bs. As.