

## **La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario común. Desigualdades durante la pandemia y el regreso a la presencialidad.**

Mariano Anderete Schwal

Departamento de Economía (UNS)

CERZOS (UNS-CONICET)

marianoand3@hotmail.com

### **Resumen**

La pandemia de Covid-19 acentuó las desigualdades que sufren las personas con discapacidad respecto del resto de la población, ya que no pudieron enfrentar en igualdad de condiciones las medidas restrictivas de derechos tomadas por el gobierno para combatir al virus. En especial, la larga cuarentena significó el cierre de instituciones sociales y educativas, impidiendo el acceso en forma presencial a la educación inclusiva. En el presente trabajo se analiza el desarrollo de la enseñanza a estudiantes con discapacidad en la educación secundaria común, en el período comprendido por los años 2020 y 2021 -marcados por las medidas de prevención del contagio del coronavirus-. Se emplea una metodología cualitativa basada en entrevistas al personal docente del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, quienes tienen a su cargo estudiantes con discapacidad integrados con compañeros sin discapacidad. Dicha inclusión se debe a la aplicación de la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, la cual mayoritariamente se aplicó en escuelas del sector público. Se les indagó sobre la preparación para trabajar con dicha población, el trabajo con el equipo de la escuela, las estrategias pedagógicas durante la pandemia, sus efectos y las sensaciones en el retorno pleno a las aulas. Los resultados dan cuenta de una falta de preparación previa del cuerpo docente para la educación inclusiva, aunque se destaca la actualización en dicha materia y el trabajo con el equipo de orientación en las escuelas. Asimismo, se observan los efectos negativos de la brecha digital para los alumnos con discapacidad, junto con un esfuerzo por parte de los docentes para preparar las clases a distancia en tiempos de pandemia. Al momento del regreso a la escuela, se destacan la importancia de la presencialidad y la revinculación personal con dichos estudiantes.

**Palabras claves:** educación inclusiva, Covid-19, discapacidad, brecha digital, desigualdad educativa

## INTRODUCCIÓN

La crisis derivada de la pandemia por Covid-19 dejó al descubierto la desprotección de los sectores más vulnerables. En particular, las personas con discapacidad vieron afectadas sus derechos desde el comienzo y quedó en evidencia su desigualdad con el resto de la población (Palacios, 2020). Las medidas tomadas por los gobiernos nacionales para contener a la pandemia vulneraron diversos derechos humanos, entre ellos el cumplimiento de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Blanco, 2020). Dichas personas se encontraron con un riesgo mayor que las demás en pandemia debido a distintas barreras, como la inaccesibilidad a la información o mayores dificultades para realizar el distanciamiento físico (Benavides Yañez et al., 2021). Además, un gran porcentaje de este grupo padece de afecciones de salud preexistentes que las hicieron más susceptibles a los efectos del virus. En tal sentido, el porcentaje de letalidad entre la población con Certificado Único de Discapacidad fue del 7% (Agencia Nacional de discapacidad, 2020), mientras que en Argentina la letalidad del virus alcanzó al 1,37% de los contagiados contabilizados hasta principios del 2022, cuando dejaron de hacer testeos masivos.

La principal medida del gobierno argentino para frenar inicialmente al virus fue el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), por el cual todas las personas debían quedarse en sus casas obligatoriamente y salir solo para realizar las compras necesarias para la subsistencia en comercios cercanos. La larga cuarentena significó el cierre de instituciones sociales y educativas, impidiendo el acceso en forma presencial y relegando la educación a las posibilidades tecnológicas de los estudiantes y sus familias.

El presente trabajo pretende indagar sobre la educación inclusiva en tiempos de pandemia y de post-pandemia, en el alumnado con discapacidad incluido en el nivel secundario común. A tales efectos, se realizó una investigación cualitativa en la ciudad de Bahía Blanca, considerando la perspectiva del personal docente que tienen a su cargo a dichos alumnos, quienes estudian junto a compañeros sin discapacidad. Para su análisis, se consideran las investigaciones recientes vinculadas con la educación

inclusiva en pandemia, la enseñanza remota y los efectos de la brecha digital en la continuidad escolar.

## LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ARGENTINA

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, del año 2006) en su artículo 11, inciso n, establece que uno de los objetivos y fines de la política educativa nacional es “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. La integración consiste en superar la segregación del alumnado con necesidades educativas especiales, de tal forma propone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias con el resto de los estudiantes (Bianchi, 2015). Por su parte, la educación inclusiva implica que todos los niños y adolescentes de una comunidad determinada aprendan en los mismos establecimientos educativos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos quienes presentan una discapacidad. Es decir, que no existan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para ingresar a las escuelas, garantizando de tal forma la igualdad de oportunidades educativas (García, 2017). Igualmente, Torres (2010) considera que el movimiento de la educación inclusiva tiene como principal referente el proceso de integración escolar.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU fue incorporada por ley 26.378, en el año 2008. A su vez, esta norma tiene jerarquía constitucional en nuestro país, según la Ley 27.044 (2014), lo que implica que es superior a toda normativa local o nacional. Es un instrumento que garantiza derechos a dichas personas y en su artículo 1 especifica que incluyen a “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”. Por su parte, el artículo 24 establece que los Estados parte deben garantizar el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. En particular, que

las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad, gratuita y en igualdad de condiciones con las demás.

La resolución 311/16 (año 2016) del Consejo Federal de Educación estableció un sistema educativo inclusivo que le otorga igualdad de oportunidades escolares a todas las personas, esto significa que los estudiantes con discapacidad podrán cursar en las escuelas comunes junto con compañeros sin discapacidad (a diferencia del sistema anterior, que preveía únicamente las “escuelas especiales” para el sector poblacional mencionado). La normativa dispone que todas las escuelas primarias y secundarias deberán recibir a los estudiantes con discapacidad que se inscriban, siendo fundamental el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Inclusivos (PPI) para cada alumno, así como la formación permanente del personal docente y directivo, el trabajo del Equipo de Orientación Escolar de cada escuela y la tarea de acompañantes terapéuticos en las aulas. Asimismo, las anteriores escuelas especiales pueden transformarse en centros de apoyo a la inclusión (Acuña, 2019).

La aplicación de la resolución 311/16 marcó un cambio significativo en la inclusión educativa en Argentina (Cartoceti, Martorello, y Schiavi, 2020). En tal sentido, entre 2016 y 2019 la matrícula de personas con discapacidad en escuela común aumentó un 22,3%. No obstante, este sector del alumnado apenas representa el 0,97% del total en las escuelas secundarias. Además, en el 2019 se registraba un 43,7% de niños y adolescentes con discapacidad que continuaban segregados en escuelas especiales (Ministerio de Educación, 2020).

La nueva política inclusiva fue aplicada mayormente en escuelas públicas, ya que las de gestión privada tienen un ingreso desregulado y deciden discrecionalmente qué alumnos entran (Judzik y Moschetti, 2016). En tal sentido, de los estudiantes con discapacidad que cursan en educación común, un 82,1% asisten a establecimientos públicos, mientras que un 17,9% a privados (INDEC, 2018).

## LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

Ante al cierre de escuelas durante todo el año 2020 por Covid-19, se produjo una domiciliación de lo escolar (Dussel, 2020). Entonces, al dictarse clases en forma remota, se advirtieron las desigualdades en el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los estudiantes. Se necesitaban determinados recursos tecnológicos para seguir una clase por internet y se observó que no todos los estudiantes en Argentina disponían de los mismos recursos digitales, existiendo una marcada desigualdad de acuerdo a la situación socioeconómica de cada familia (Cardini, D'Alessandre, y Torre, 2020). Esta situación se denomina brecha digital, la cual afecta las posibilidades de obtener una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Además de la brecha digital entre clases sociales, existe una brecha familiar respecto a los recursos tecnológicos. Los obstáculos no son sólo digitales en cuanto al acceso a dispositivos electrónicos, sino que las familias con menor educación tienen mayores dificultades para ayudar a los niños y adolescentes en las tareas escolares domiciliarias, produciéndose así un aumento de la segregación educativa (Alderete, Formichella y Krüger, 2020)

Durante los años 2020 y 2021, el personal docente ha tenido que afrontar diferentes problemáticas propias de la educación remota, como la falta de recursos tecnológicos, que dificultaron gravemente el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado (Vela Leiva, 2021; Anderete Schwal, 2022). De tal forma, sumaron una nueva función en la enseñanza, reformulando las herramientas didácticas a través de la virtualidad para favorecer el aprendizaje (García, 2020). Al mismo tiempo, debieron extender su jornada de trabajo y soportar una gran carga para poder continuar con la educación en forma remota (Meo y Dabenigno, 2020).

Desde el inicio de la pandemia por Covid-19, las personas con discapacidad sufrieron especialmente las nuevas condiciones de escolarización, ya que tienen desigualdad de posibilidades respecto del resto de la población estudiantil. La educación a distancia para muchas de ellas no fue una opción, restándole chances de lograr un

desarrollo integral (Benavidez Yáñez et al., 2021). En tal sentido, para los sistemas educativos, lograr un aprendizaje inclusivo significó un desafío aún mayor en el contexto de la pandemia (Peña-Estrada et. al, 2020).

Al analizar la educación inclusiva durante la pandemia en Argentina, Schwamberger (2021) sostiene que fue luchar contra la corriente, ya que las dinámicas de escolarización demostraron que la mayoría de estudiantes con discapacidad vieron interrumpida su continuidad pedagógica. Entonces, el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad dependió exclusivamente de aquello que escuelas y docentes garantizaron por sus propios medios, siendo fundamental la originalidad del personal docente para afrontar las situaciones adversas que se les presentaron (Schwamberger, 2020). La Secretaría de Investigación y Evaluación Educativa (2021) registró que el 45% del personal docente tenía a su cargo estudiantes con discapacidad durante la pandemia. Por tal motivo, fueron fundamentales el compromiso, la capacitación y el trabajo en equipo para poder lograr la inclusión en condiciones adversas durante los dos primeros años de la pandemia por Covid-19.

## METODOLOGÍA

Se presenta una investigación de carácter descriptiva y cualitativa, cuyo objetivo es conocer cómo se desarrolló la educación inclusiva en el nivel secundario en contexto de pandemia durante los años 2020 y 2021, según la perspectiva de quienes tuvieron la responsabilidad de enseñar a distancia y afrontar los desafíos de la nueva realidad (García, 2020). En tal sentido, se indaga en las prácticas, discursos, opiniones y relaciones del personal docente, desde sus propias perspectivas y respecto de sus estudiantes con discapacidad.

El trabajo de campo se realizó a mediados del año 2021, donde en Argentina se produjo la vuelta a la presencialidad escolar desde el comienzo de la pandemia. No obstante, el virus se mantuvo vigente con menor incidencia y retornando en las distintas olas de contagios que afectaron a la región. Las entrevistas se realizaron a través de videollamadas, siendo una herramienta de investigación que se volvió habitual a partir de la pandemia por Covid-19 (Schmidt, Palazzi y Piccinini, 2020). Ante la

imposibilidad de realizar entrevistas presenciales, durante el año 2020 se popularizaron medios virtuales de comunicación como Zoom o Google Meet, los cuales permitieron grabar las conversaciones a distancia y su posterior transcripción.

La muestra comprende a 16 docentes del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. La muestra alcanzó a docentes de distintas escuelas secundarias públicas de la ciudad, quienes contaban con estudiantes a su cargo que registraban distintos tipos de discapacidad. La ubicación de las escuelas fue variada, en vistas de obtener una muestra diversa en cuanto al origen socio económico de las familias, de tal forma se registraron docentes que trabajaban en el centro, en barrios contiguos y en la periferia de la ciudad. Asimismo, se presenta una variedad de casos de discapacidad con los cuales trabajan los docentes entrevistados. La pertenencia al sector público del personal consultado se debe a que en Argentina dicho sector es el que recibe mayoritariamente a las personas con discapacidad incluidas en el sistema educativo común.

La entrevista es una herramienta muy eficaz para la recolección de información útil, de acuerdo a los fines de la investigación. Ésta consiste en una conversación entre el investigador (entrevistador) y el sujeto de estudio, cuyo objetivo es conocer un fenómeno a partir de la mirada de los entrevistados (Lopezosa, 2020). Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada que comprende aspectos relevantes para el presente estudio. Se trata de una de las técnicas más utilizadas en la metodología cualitativa (Flick, 2014), donde se desarrolla una conversación con la persona entrevistada, partiendo de unas preguntas previamente seleccionadas según los objetivos de la entrevista. En ella los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guión, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas (Schettini y Cortazzo, 2016).

Las principales variables utilizadas, a partir de los testimonios en torno a la educación inclusiva durante la pandemia, fueron las siguientes: preparación del personal docente para trabajar con inclusión, tipos de discapacidad con las que trabajaron, estrategias pedagógicas adoptadas en las clases a distancia y la respuesta de los estudiantes con discapacidad.

## RESULTADOS

A partir de las entrevistas realizadas, se organizan las respuestas en torno a las dimensiones educativas comprendidas en el presente estudio. Se advierte una falta de preparación previa para la educación inclusiva, aunque se actualizaron en dicha materia con capacitaciones brindadas en las escuelas. Asimismo, se observa un esfuerzo por parte de los docentes para preparar las clases a distancia y una desconexión inicial de los estudiantes con discapacidad. Al momento del regreso, se destaca la importancia de la presencialidad y la revinculación de dichos estudiantes.

### *Preparación de los docentes en educación inclusiva*

Al ser consultados sobre su preparación para trabajar con personas con discapacidad, el personal docente menciona que no son formados en sus carreras de profesorado, donde la educación inclusiva no forma parte del currículo en dichas carreras (Casal, 2018). No obstante, a continuación, señalan que la enseñanza inclusiva es una realidad en las escuelas, y destacan que se realizaron cursos de formación docente que comprenden dicha temática, además de aprender de la práctica con los auxiliares de la educación.

La verdad es que no recibimos específicamente algún taller o curso durante el profesorado, ni material bibliográfico, así que no, no teníamos ni idea. Si he realizado cursos una vez que empecé a trabajar en las escuelas y me sirvió para poder encarar esa situación. (Docente 1)

Con respecto a la preparación, no lo vimos en la carrera. Pero después en las escuelas nos propusieron hacer cursos para capacitarnos, además en el aula contamos con las MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión) que nos ayudan a trabajar con los chicos con discapacidad. Porque sabemos que las necesidades especiales las puede tener cualquier persona, pero bueno las discapacidades son específicas y nos ayudan las profesionales. (Docente 3)

Además de los cursos de formación docente sobre educación inclusiva, los docentes destacan la asistencia del personal auxiliar dedicado a los estudiantes con discapacidad. Estas son las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI), quienes coordinan la adaptación de los contenidos a las posibilidades de cada persona con discapacidad; las Acompañantes terapéuticas (AT), que prestan atención dentro del aula; y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de las escuelas. En cuanto al trabajo del personal auxiliar, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que el Estado debe prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad

en el marco del sistema general de educación. En tal sentido, el 79,18% del alumnado con discapacidad que asiste a la escuela común cuenta con personal de apoyo a la inclusión.

### *Tipos de discapacidad con las que trabajaron*

En la práctica, el personal docente puede trabajar con estudiantes con distintos tipos de discapacidad, aunque la más común es la dificultad cognitiva. Ante la diversidad de necesidades especiales que pueden tener, los docentes deben asimilar las dificultades y adaptar los contenidos y métodos de la materia. A continuación, y a modo de ejemplo, se citan algunos casos en particular que mencionaron los docentes entrevistados:

Tuve un chico no vidente y también un chico autista, bastante complicado, se quedaba solito en silencio mucho tiempo, se iba a su mundo en muchos momentos, entonces traerlo a que pueda terminar una consigna, lo cual era muy difícil para él, las consignas eran más cortas. En ambos casos tuvieron mucha ayuda de sus compañeros y por supuesto de los padres y de las MAI (Maestras Acompañantes Integradoras). (Docente 4)

Actualmente, tengo una alumna con síndrome de Down. En cuanto a los saberes, generalmente se termina traspolando a algo mucho más simple, para que puedan resolver, porque sino también se angustian, sienten fracaso de no poder responder a la consigna. Cognitivamente es inferior, entonces siempre hay que simplificar, realizar todo más concreto y corto para que logren responder. No siempre está con su acompañante terapéutico y la MAI se comunica por WhatsApp, así que me toca adaptarle los contenidos. (Docente 6)

He tenido inclusión súper variada. Desde gente con autismo, con muy poca conexión con varios aspectos sociales, como, bueno, gente con discapacidades motoras, gente no vidente. Dentro de poco voy a tener tres alumnos con problemas de la audición, lo que se denomina ahora sordomudos. Pero bueno, con apoyo de inclusión también, con tres maestras que son traductoras a lenguaje de señas adentro del aula, y sí, se trabaja re bien. Pero a distancia se me complica mucho, o sea en ese caso sería todo escrito pero no es lo mismo. (Docente 7)

Tal como se aprecia en las declaraciones presentadas, el personal docente entrevistado da cuenta de la variedad de discapacidades y de su habilidad pedagógica para adaptarse a las diversas situaciones que pueden tener sus estudiantes integrados, siendo fundamental la ayuda de sus familias, compañeros y auxiliares de la educación. Para aquellos casos de mayor complejidad cuentan con el aporte de docentes

provenientes de escuelas especiales, ya que trabajan con profesionales preparados para tratar dichas discapacidades. En el caso de Bahía Blanca, la ciudad estudiada, cada escuela especial trata una discapacidad en forma específica.

### *Estrategias pedagógicas de los docentes durante la pandemia*

La educación inclusiva durante el primer año de pandemia fue un doble esfuerzo para los docentes, ya que debieron adaptar los contenidos de sus clases a la educación remota digital y no era suficiente replicar los contenidos de la presencialidad (García, 2020). Al mismo tiempo, debieron ajustar los mismos a las necesidades especiales provocadas por la discapacidad de cada estudiante integrado. En tal sentido, fue fundamental el trabajo con las maestras integradoras y con las familias de estos estudiantes, quienes debían asistirlos en sus casas para realizar las tareas.

En la pandemia lo que me pasó es que las actividades eran enviadas a todo el curso, sabía de alumnos y alumnas que tenían alguna discapacidad, pero lamentablemente no se pudo abordar como en otros años que se daba la actividad específica para ellos. Y bueno, después si había que incluirlos, eso se lo dejamos a la maestra integradora o bueno, tal vez las familias ayudan un poquito también. Pero particularmente todos estos alumnos y alumnas con alguna discapacidad medio que la pandemia nos los borró, pero porque era muy difícil, ya era demasiado el contacto de alumno-familia que teníamos que establecer como para que también haya otra actividad mucho más personalizada a este tipo de alumnos. (Docente 8).

Para preparar las clases a los chicos con discapacidad fue importante trabajar en conjunto con el equipo pedagógico de la escuela. Pero en algunas escuelas no están presentes, por lo tanto tenés que trabajar con el profesional que los atiende y con la familia directamente. Y te encontrás con un montón de problemas, en el caso de la tecnología no todos están preparados para poder usarla como se debe, así que fue muy difícil. (Docente 9)

Al principio me costó muchísimo porque tenía otras personas que acompañaban a estos alumnos (con discapacidad), pero después entendí qué se debía abordar desde una mirada interdisciplinaria. Me costó muchísimo preparar el material para ellos y la distancia lo volvió más difícil, porque no todos saben usar la tecnología de la misma manera. Pero después desarrollé muchísimas estrategias con distintas herramientas que me permitió crecer y hoy me encanta poder trabajar con estos alumnos, me enriquece. (Docente 13)

A partir de las declaraciones, se aprecia que no fue fácil adaptar la inclusión educativa en pandemia debido la falta de un contacto presencial y a la mediatización a

través de la tecnología, volviéndose fundamental la tarea de las maestras auxiliares y de las familias para desarrollar las explicaciones y presentar las tareas. Asimismo, se advierte una desigualdad en el acceso a los medios tecnológicos, lo cual dificultó la tarea docente.

### *Respuesta de los estudiantes a distancia*

La educación domiciliaria puso en evidencia las desigualdades entre los estudiantes (Vivanco, 2020), generando una escasa participación o incluso la deserción de muchos de ellos según sus posibilidades de acceso a las TIC, en especial los pertenecientes al sector público. En el presente caso, el personal docente se refiere a las dificultades de los estudiantes con discapacidad para adaptarse a la educación remota durante la pandemia

Para estos chicos fue muy difícil adaptarse, muchos de ellos no querían saber nada con la virtualidad, porque ellos establecen un vínculo desde otro lugar, entonces eran muy pocos, si es que se conectaban o ya te digo las familias se hacían el nexo y hacían lo que podían u otras veces recortamos la actividad a una sola, pero más de eso no se pudo hacer, porque por ahí durante la pandemia se apeló a otras cuestiones, a cómo estaban, si se podía comer, si la familia estaba bien. Entonces bueno, se hizo lo que se pudo. (Docente 3)

Hay alumnos que se acostumbraron a la virtualidad y la preferían porque sabían manejar la computadora y se manejaban en su ambiente. Pero en el caso de los chicos integrados era necesario que vuelvan al aula. No es lo mismo dejarle mensajes por WhatsApp que tenerlos en el aula y ver cuáles son sus necesidades, no fue fácil para ellos la virtualidad. (Docente 1)

Los chicos integrados no sé conectaban mucho. Algunos de ellos tenían prohibido utilizar el internet y los medios tecnológicos, otros no podían usarlos por su cuenta y necesitaban de un familiar, pero no siempre tenían tiempo para ayudarlos. Por eso hubo poca participación. Fue difícil para los docentes evaluar a estos alumnos, porque solamente algunos ellos hacían el trabajo integrador donde solo se podía trabajar el 50% de los contenidos prioritarios. (Docente 12)

La participación de los estudiantes con discapacidad durante el aislamiento por pandemia no fue satisfactoria, el personal docente consultado resalta las dificultades que tuvieron para conectarse a las clases virtuales, encontrándose con la brecha digital como un obstáculo más en la educación. Además, destacaron las limitaciones al momento de la comunicación con dichos alumnos.

## CONCLUSIÓN: LAS DIFICULTADES DE LA INCLUSIÓN EN PANDEMIA

La inclusión educativa solo ocurre cuando todas las personas con y sin discapacidad se educan juntas, y tienen las mismas oportunidades en los mismos espacios físicos (Acuña, 2019), aunque durante los primeros años de la pandemia por Covid-19 cambiaron las condiciones de la educación en Argentina y en el mundo. Entonces, la educación pasó a ser remota y las personas con discapacidad necesitaron la asistencia de docentes, auxiliares y sus familias para conectarse a través de dispositivos electrónicos. A su vez, debieron sortear la brecha digital definida por las desigualdades socioeconómicas y familiares.

El proceso de inclusión educativa en forma masiva que estaba comenzando en Argentina a fines de la década del 2010', el cual se pudo reglamentar a partir de la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación del año 2016, permitió a los estudiantes con discapacidad poder concurrir a escuelas comunes y contar con el apoyo del personal especializado. Pero dicho proceso fue interrumpido por la pandemia en el año 2020, ya que la educación distancia impidió el contacto directo entre los docentes y sus estudiantes. A partir de allí, la posibilidad de lograr la educación inclusiva fue un esfuerzo por parte de los docentes, remando contra la corriente de la no presencialidad que arrastraba a los estudiantes con discapacidad fuera de la educación común (Schwamberger, 2021).

A partir de las declaraciones analizadas en el presente trabajo, se observa que el profesorado del nivel secundario dio cuenta de dicho proceso de inclusión educativa, de la capacitación constante y la ayuda del personal especializado. A su vez, que debieron multiplicar sus esfuerzos para poder enseñarles en tiempos de pandemia, siendo fundamental el trabajo en conjunto para poder garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes. A pesar del empeño demostrado por los actores educativos involucrados, se registraron situaciones difíciles de sobrellevar, tanto para docentes como para los estudiantes con discapacidad y sus familias, representando la brecha digital una nueva frontera para la inclusión.

En el año 2022 se retomó la presencialidad plena en las escuelas argentinas, del regreso se espera que pueda recuperarse el proceso de educación inclusiva que se estaba

desarrollando desde el 2016 y que se puedan equilibrar las desigualdades producidas por la brecha digital. No obstante, se trata de un proceso educativo que lleva mucho tiempo. De la enseñanza a distancia producida por la pandemia, se destaca la voluntad del cuerpo docente de adaptarse a las dificultades e intentar lograr una educación inclusiva para todos sus estudiantes, además de la valorización de la educación presencial por parte de todos los actores educativos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, A. (2019). Educación inclusiva: la educación de las personas con discapacidad. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 4, 9-16. Extraído el 12 de abril de 2022 de <https://revistascientificas.una.py/index.php/kerayvoty/article/view/468/473>

Agencia Nacional de Discapacidad (2020). Estado de situación de las personas con discapacidad con CUD en la pandemia COVID-19. Resumen técnico. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/estado\\_de\\_situacion\\_de\\_las\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_con\\_cud\\_en\\_la\\_pandemia\\_covid-19.\\_andis.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/estado_de_situacion_de_las_personas_con_discapacidad_con_cud_en_la_pandemia_covid-19._andis.pdf)

Alderete, V., Formichella, M. y Krüger, N. (2020). Efecto de las tic sobre los resultados educativos: estudio en barrios vulnerables de Bahía Blanca. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31 (61), 120-144. <https://doi.org/10.33255/3161/736>

Anderete Schwal, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto Livre*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>

Benavides Yáñez, B., Muñoz Morán, M., Sánchez Flores, C. y Pulla Pulla, M. (2021). Impacto de la Pandemia del COVID-19 en las personas con discapacidad. *RECIAMUC*, 5 (2), 111-120. DOI:10.26820/reciamuc/5.(2).abril.2021.111-120

Bianchi, C. (2015). *La integración de alumnos con discapacidad a la escolaridad común, aceptándose las diferencias*. Córdoba: Universidad Siglo 21.

Blanco, J. (2020). El impacto de la pandemia de la COVID19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad*

y *Derechos Humanos*, 4, 71-92. Extraído el 12 de abril de 2022 de <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/viewFile/210/119>.

Cardini, Alejandra, D'Alessandre, Vanesa y Torre, Esteban (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: Cippec.

Cartoceti, R., Martorello, V. y Schiavi, S. (2020). *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*. Buenos Aires: UNICEF.

Casal, V. (2018). La educación inclusiva: Políticas, discursos, saberes y prácticas. *Revista Ruedes*, 8, 147-177. Extraído el 12 de abril de 2022 de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/1663>

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.

García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: Ediciones cinco.

García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>

INDEC (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Extraído el 12 de abril de 2022 de [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio\\_discapacidad\\_12\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf)

Judzik, D. y Moschetti, M. (2016). ¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (2), 197-211.

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa, C., Diaz-Noci, J. Codina, L. (ed). *Anuario de Métodos de investigación en comunicación social 1*, 88-97. Barcelona, España: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.

Meo, A. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

Ministerio de Educación (2020). Base de datos por escuela 2019. Extraído el 12 de abril de 2022 de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

Secretaría de Investigación y Evaluación Educativa (2021). Estudio sobre la continuidad pedagógica de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de nivel primario. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/estudio-sobre-la-continuidad-pedagogica-de-estudiantes>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Schmidt, B., Palazzi, A. y Piccinini, C. (2020). Entrevistas online: potencialidades e desafíos para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8 (4), 1-7. <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>.

Schwamberger, C. (2020). “No hay escuela pública sin wifi” Escolarizaciones de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de Covid-19 en la región metropolitana de Buenos Aires. *Siglo Cero*, 52 (4), 173-182. <https://doi.org/10.14201/scero2021524173182>

Schwamberger, C. (2021). Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia. *Revista Conhecimento Online*, 3, 42-68. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668>

Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-113.

Palacios, A. (2020). Discapacidad y derecho a la igualdad en tiempos de pandemia. *Pensar*, 25(4), 1-14. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2020.11906>

Peña-Estrada, C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y. y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *RTED*, 9 (2), 204-211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.16>

Vela Leiva, E. (2021). Educación online durante la COVID-19: problemáticas afrontadas por los docentes. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 12–24. <https://doi.org/10.6018/riite.484891>

Vivanco, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>

Ziegler, S. (2016). Desregulación y Personalización en Escuelas de Elite: El Trabajo de los Profesores para la Consagración Escolar de los Sectores Privilegiados. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (67), 1-18. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1978>