



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

Jóvenes con discapacidad y experiencias de escolarización en la educación especial. Apuntes y notas preliminares

Florencia Debonis. CEACU, FHyA, UNR- CONICET. flodebonis@hotmail.com

Resumen

En la siguiente ponencia presentamos el proyecto de tesis doctoral en el cual nos proponemos analizar las experiencias de escolarización de jóvenes con discapacidad en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe). Estos/as jóvenes asisten a una escuela de educación integral de educación especial, única en la ciudad y atraviesan la escolarización con una modalidad de cursado que supone tres niveles: Nivel I, II y III. A la vez, la propuesta de la educación integral varía entre la formación en áreas curriculares y talleres de capacitación en oficios, desplegada en la institución escolar o fuera de ella dependiendo el nivel. Para esta presentación nos planteamos comenzar a dar respuestas a las preguntas sobre quiénes son estos/as jóvenes y cómo es la escuela donde concurren. Descripciones iniciales y necesarias para la generación de avances en torno a la temática a investigar.

Realizamos la investigación desde un enfoque socio-antropológico que recupera la tradición etnográfica de la antropología desde una perspectiva crítica. Nos proponemos “documentar lo no- documentado” de la realidad social. Desde este enfoque pretendemos realizar un abordaje relacional-dialéctico considerando los procesos a estudiar en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una “totalidad concreta” por lo que el proceso de investigación supone un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de la problemática.

Palabras clave: *jóvenes con discapacidad; experiencias de escolarización; educación especial; enfoque socio-antropológico.*

Introducción

Esta ponencia se desprende del proyecto doctoral que estamos llevando adelante¹, el cual se propone analizar las experiencias de escolarización de jóvenes con discapacidades en una escuela de educación especial de formación integral en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe). Nos planteamos para esta ponencia describir, de manera inicial, tanto a los/as jóvenes como a la escuela a la que asisten.

Antes de continuar, creemos imprescindible explicitar que, en las semanas posteriores a la presentación del resumen para este Congreso, específicamente el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró al brote del coronavirus (COVID-19) con la categoría de pandemia en relación a los efectos generados. Tal instancia implicó la irrupción de una nueva cotidianeidad para los distintos conjuntos sociales a escala mundial. Las implicancias del cambio drástico y repentino en este nuevo escenario abierto a partir de la llegada de la pandemia son y serán cuestiones que atraviesan (y atravesarán) el proceso de investigación, tanto en la construcción de avances como en las condiciones de producción.

Nos proponemos, entonces, de manera preliminar y a la par del objetivo de esta ponencia, describir determinados sentidos que construyen estudiantes y docentes en el espacio escolar en los contextos de pandemia. Este ejercicio posibilitará la presentación de algunos núcleos tensionales que serán analizados y profundizados en el marco del proyecto doctoral. Identificamos ciertas construcciones de sentido en torno a: la suspensión del dictado de clases presenciales, la puesta en marcha de la

¹ Proyecto de tesis doctoral "Jóvenes con discapacidad y educación especial. Un análisis socio-antropológico de experiencias de escolarización en la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe)." Dirigido por Dra. Mariana Nemcovsky. Para su realización contamos con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dicho proyecto de tesis doctoral se articula con un proyecto de investigación PID SeCyT de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) titulado: "Procesos estructurales, espacio socio-urbano y vida cotidiana. Un análisis de experiencias y memorias en la ciudad de Rosario", dirigido por Mariana Nemcovsky y co-dirigido por Gabriela Bernardi y Mercedes Saccone, actualmente en proceso de evaluación.

virtualidad durante el 2020, las formas de organizar los grupos de estudiantes para la presencialidad en el 2021, construcciones que se encuentran permeando el cotidiano escolar.

Realizamos la investigación retomando los aportes etnográficos del enfoque socio-antropológico relacional (Achilli, 2005), desde el cual son considerados los procesos a estudiar en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una “totalidad concreta” (Kosik, 1967). En esta línea, se recupera la cotidianeidad social (Heller, 1994) de los sujetos como inscripta y articulada en procesos históricos, posibilitadora a la vez de la reproducción social. Dicho enfoque propone realizar el proceso de análisis a la par del trabajo de campo para construir “relaciones particulares que definan las formas materiales, locales, del fenómeno estudiado” (Rockwell, 1987, p.14).

El trabajo de campo, hasta el momento, se compone de entrevistas con integrantes del equipo directivo y psicopedagógico y observaciones en la escuela de carácter exploratorio durante el 2019, conversaciones por plataformas virtuales con personal de la escuela en el 2020, observaciones y entrevistas con estudiantes y docentes en la escuela en el tiempo transcurrido del 2021. Todas estas instancias fueron acordadas en primer lugar con el equipo directivo de la institución, y después con docentes y estudiantes, explicitando la intencionalidad de este trabajo. Con el fin de mantener el anonimato de los sujetos se utiliza en este escrito nombres ficticios.

La escuela de formación integral: acerca de la propuesta de escolarización y las materialidades

La provincia de Santa Fe inicia un proceso, al interior de la educación especial, de traspaso de escuelas de formación laboral a escuelas de educación integral en el año 2011². En este marco resulta relevante el documento “Diseño curricular jurisdiccional para la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad”, elaborado por la Dirección Provincial de Educación Especial, Ministerio de Educación Provincial. El mismo contiene una caracterización tanto de

² Este proceso se enmarca en la resolución del Consejo Federal de Educación N° 155 (2011) que prevé dichas modificaciones.

los estudiantes que asisten a las escuelas de formación laboral como de la propuesta pedagógica de estas escuelas. En cuanto a las escuelas, el documento, señala la heterogeneidad de las mismas y explica que esto se debe a la falta de un “diseño curricular de base”. El mismo escrito advierte sobre la importancia dada en las escuelas a la actividad en los talleres, los cuales adquieren centralidad en estas propuestas escolares.

Las escuelas de formación laboral/integral forman parte del nivel “post-primario” de la educación especial y están orientadas a jóvenes de entre 14 y 22 años de edad. La organización del tiempo y espacio escolar prevé el cursado en tres niveles: el nivel I y II en la escuela y el nivel III combinando espacios escolares y espacios por fuera del escolar de formación profesional y/o técnico profesional. El proceso de escolarización diferencia el cursado de áreas curriculares (lengua, matemática y ciencias) y de talleres de formación en oficios (dictados de acuerdo a las condiciones de la escuela).

Consideramos relevante explicitar que desde la perspectiva teórica desde la cual llevamos adelante esta investigación, siguiendo a Elsie Rockwell, concebimos a la escuela como un producto permanente de la construcción social, como el resultado – en continuo dinamismo - de relaciones producidas al calor de negociación de significados y prácticas sociales. Comprendemos que son espacios de intersección de redes, permeados por diversos procesos sociales y culturales (Rockwell, 2005). Por todo ello, pensamos que es de relevancia su estudio en el desenvolvimiento cotidiano.

La escuela seleccionada para esta investigación se encuentra en la zona este de la ciudad de Venado Tuerto (Santa Fe). Es la única escuela especial de formación integral de la ciudad y de la zona. El barrio es un espacio social conformado en su mayoría por casas bajas y un edificio tipo monoblock, construcciones realizadas mediante planes estatales de viviendas. También cuenta con un club social y deportivo, un centro vecinal y distintos espacios verdes como plazas y plazoletas. Respecto a otros establecimientos educativos en el barrio encontramos escuelas que abarcan los distintos niveles: una de nivel primario, una de nivel secundario y un

jardín de infantes, este último se ubica enfrente de la escuela en la cual estamos trabajando.

En la institución se dictan clases en dos turnos, según explica la directora del establecimiento “en el turno mañana asisten jóvenes con discapacidad leve, en el turno tarde asisten jóvenes que poseen discapacidades más profundas” (R1, 10/6/19). Por el trabajo de campo realizado podemos decir que en el turno mañana concurren jóvenes con discapacidad motriz, retrasos madurativos y cognitivos leves e hipoacúsicos/as.

La escolarización de estos/as jóvenes en esta escuela transcurre entre áreas curriculares y talleres en tres niveles de formación. Esta disposición parte del Diseño Curricular Provincial (2011), como comenta la directora: “Todo esto está en el nuevo diseño curricular que baja de la provincia, las áreas son lengua, matemática y ciencias” (R1,10/6/19) y los talleres son “huerta, procesamiento de alimentos, panificación, lavandería” (R1, 10/6/19). En cuanto a los niveles, en el nivel 1 tanto las áreas como los talleres son de asistencia obligatoria para los/as estudiantes y se dictan en el mismo establecimiento escolar. En el nivel 2 las áreas son obligatorias mientras que los talleres, que pueden ser de educación formal y no formal, pueden realizarse en la misma escuela o por fuera de ella. En el nivel 3 solo se cursa por fuera de la escuela tanto las áreas como los talleres.

La planta docente se conforma de maestras formadas en educación especial y de docentes de tecnología, las primeras dictan las áreas curriculares (matemática, lengua y ciencias) mientras que las segundas están a cargo de los talleres (huerta, procesamiento de alimentos, panificación, lavandería). La mayoría de ellas son titulares con respecto al cargo que ejercen y en una minoría son reemplazantes. La planta se completa con un profesor de educación física, que a la vez es maestro de educación especial, y una intérprete de lengua de señas. La institución también cuenta con un equipo psicopedagógico conformado por: trabajadora social, psicomotricista, psicóloga, psicopedagoga.

El edificio escolar se compone de salas equipadas para el dictado de los talleres, cada una cuenta con herramientas, utensilios, artefactos específicos que intervienen en los procesos de enseñar y aprender, poseen: el taller de lavandería, lavarropas y

plancha industrial; el taller de panadería, horno de panadería y heladera; el taller de procesamiento de alimentos, cocina semi industrial; el taller huerta, una sala que funciona como espacio de clase y otra sala donde se almacenan las herramientas: palas, rastrillos, carretilla, etc. Cada una de estas salas cuenta con mesadas y al menos una bacha con canilla, bajo mesadas que se utilizan como espacio de guardado, también con mesas y sillas. El espacio escolar también tiene 3 salas con armarios, bancos, sillas y pizarrones y se completa con: una sala de usos múltiples (SUM), que se utiliza entre otras cosas para el momento del desayuno; una sala de dirección; una sala de maestros y secretaría; una cocina y baños. El patio contiene una parte de cemento y otra de césped.

A esta escuela asisten jóvenes de entre 14 y 21 años, según una integrante del equipo psicopedagógico “ahora se encuentra más regulado (...) hace unos años atrás venían personas que tenían 40 años, ahora no, solo de 14 a 21 años” (R3, 20/08/19). Al consultar sobre la cantidad de estudiantes que concurren, el equipo directivo resalta que en el último tiempo han registrado un ascenso de la matrícula, “ha crecido un montón en los últimos años, pero no tenemos cargos. Este año estamos esperando un cargo que creo que va a llegar” (R1,10/6/19). A la vez, el personal de la institución diferencia entre estudiantes de “planta” y de “integración”³, aquellos/as de “planta” transitan la escolaridad en la educación especial mientras que la “integración” supone la asistencia a escuelas de educación común con apoyo de docentes formadas en educación especial. Tanto los de planta como los de integración conforman la matrícula de la escuela, para esta investigación trabajaremos con los/as estudiantes que asisten a la escuela especial de formación integral.

Los y las jóvenes y la escuela de formación integral: tramas de la experiencia escolar

Nos proponemos iniciar respuestas posibles a la pregunta ¿Quiénes son estas/as jóvenes que transitan sus experiencias escolares en esta escuela especial de

³ Como hemos podido desenvolver en otros trabajos (Debonis, 2018) resuelta recurrente esta diferenciación dentro de la educación especial, tanto para estudiantes como para docente.

formación integral? Nos parece apropiado explicitar que cuando nos referimos a jóvenes/juventud hacemos referencia a una categoría de análisis de carácter relacional, que adquiere significados diversos según el contexto social, histórico, cultural y político que se esté analizando y en el cual este siendo socialmente producido. Siguiendo a Margulis y Urresti, comprendemos que “es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad (...) con la generación que se pertenece (...) con la clase social de origen (...) con el género (...) y con la ubicación de la familia” (Margulis y Urresti, 1996, p.11). Entendemos, junto con Thompson, E.P. (1981), que la experiencia está configurada por las huellas que dejan las condiciones concretas de existencia en la conciencia social. La construcción de estas experiencias implica un “proceso activo por el cual un conjunto de elementos socio-culturales -prácticas, sentidos, valores- son apropiados por los jóvenes en los entornos inmediatos por los que transitan cotidianamente” (Nemcovsky et al, 2015, p. 6).

Dicho esto, comenzaremos refiriéndonos a la certificación de la discapacidad. En nuestro país las personas con discapacidades pueden adquirir un certificado estatal que acredita esta condición a través de un dictamen de una junta médica⁴, esta credencial debe ser renovada ya que su duración depende de dicha junta. La portación de este certificado puede inferir en la cotidianeidad de las personas en distintos niveles y aspectos de la vida social, desde eximirlos de responsabilidades sociales hasta el acceso a ciertos derechos y beneficios específicos (Venturiello, 2016). Con respecto a los/as estudiantes de esta escuela, el trabajo de campo realizado hasta el momento nos permite registrar que hay jóvenes que poseen dicha certificación y otros que no⁵.

Los y las estudiantes residen en su mayoría en viviendas familiares, aunque hay también algunos/as que viven en residencias provinciales de alojamiento para niñas, niños y adolescentes. Los/as adultos/as de estas familias se insertan en distintos espacios de trabajo: empleados/as de servicios municipales como barrenderos/as,

⁴ Compuesta por médicos/as, psicólogos/as y trabajadores/as sociales (Venturiello, 2016).

⁵ Esta información fue construida a través de la permanencia en el campo. Consideramos que es un tema sensible a los/as estudiantes y a la vez necesario de ser profundizado en la investigación.

trabajadores/as industriales⁶, conductores de camiones, también ejercen labores de oficio: herreros, albañiles y cocineras. En muchos casos las mujeres no se encuentran insertas en el mercado formal de trabajo y se hallan abocadas a la realización de tareas de cuidado. Los/as jóvenes que concurren a esta escuela lo hacen desde distintos barrios de la ciudad, algunos de estos aún no cuentan con la provisión de servicios como red de gas, agua potable o servicio de cloacas.

Indagando en los traslados hacia la escuela, los/as jóvenes explican que lo hacen de diferentes maneras: caminando y/o en bicicleta, llevados en auto o en motocicleta por algún familiar, otros/as llegan a través del transporte escolar que brinda la municipalidad: “yo vengo en bici porque vivo en el barrio, a siete cuadras de la escuela” (Esteban, estudiante. R10, 4/5/21); “a veces vengo caminando o a veces me traen. Cuando salgo espero a mi sobrina que viene al jardín acá en frente” (Fiama, estudiante. R11, 6/5/21); “yo vengo en la traffic” (Agos, estudiante. R10, 4/5/21). Más allá de las estrategias de organización que se ponga en juego en cada grupo familiar, el nivel de autonomía e independencia de los/as estudiantes incide en los modos posibles de llegada al espacio escolar.

En cuanto al transporte escolar que brinda la municipalidad es exclusivo para estudiantes de la educación especial, traslada también a quienes asisten a la escuela especial primaria, es un colectivo del tipo urbano que recoge a los estudiantes por las viviendas y los lleva a la escuela. Cuando finaliza la jornada escolar, realiza el recorrido inverso. Una cantidad significativa de estudiantes llegan por este medio, lo que implica que, si hay retrasos en el horario de llegada o se suspende el servicio por algún motivo, repercute en la cotidianeidad escolar.

Como ya hemos explicitado, al ser la única escuela de la ciudad y de la zona, también asisten estudiantes que viajan desde algunos municipios cercanos, estos recorridos son realizados en remises, que son abonados o por las obras sociales o por las familias de los/as estudiantes. Este gasto repercute considerablemente en la economía de estos grupos familiares, por ello este tipo de traslados suelen ser compartidos con otros/as estudiantes de la escuela.

⁶ La mayoría de las industrias de la ciudad están ligadas al agronegocio, Venado Tuerto se erige como centro económico de este sector.

Los procesos escolares de estos/as estudiantes, previos a la concurrencia a esta escuela, son variados, solo nombraremos algunos de ellos ya que entendemos que colaboran en la descripción de estos/as jóvenes. Consideramos apropiado enumerarlos de la siguiente manera: a) estudiantes que iniciaron la educación primaria en una escuela común y continuaron en la escuela especial primaria; b) estudiantes que completaron el nivel primario en la escuela común y comenzaron la escuela secundaria común y no lograron tal sostenimiento; c) estudiantes que han transitado toda la experiencia escolar en la educación especial, es decir asistieron a la escuela especial primaria. Al respecto, una integrante del equipo psicopedagógico de la escuela, explica: “el setenta por ciento de los chicos que hacen primaria con proyectos de integración después vienen acá porque ya en el nivel secundario no lo pueden sostener” (R3, 20/08/19).

La actual experiencia educativa de algunos/as de los/as estudiantes de esta escuela se combina con la asistencia a otros espacios como son los CAEBA, (Centros de Alfabetización y Educación Básica para Adultos) o las EEMPA (Escuelas de Enseñanza Media para Adultos). Las Escuelas de Formación Integral se encuentran imposibilitadas de otorgar títulos y certificados del nivel secundario⁷, por esto la escuela diagrama distintas gestiones con estos espacios para aquellos/as estudiantes que se encuentren en condiciones de realizar en el contra turno esta escolaridad: “este año empecé en el CAEBA, a ese voy todos los días para terminar la primaria” (Sol, estudiante. R16, 14/5/21); “yo vengo a esta escuela y a la tarde voy al EEMPA. Estoy haciendo 3er año y después de las vacaciones de invierno arranco 4to” (Pablo, estudiante. R17, 17/5/21); “yo también voy a una escuela en M. [municipio cercano a la ciudad] a la tarde” (Marina, estudiante. R17, 17/5/21).

A la vez, otros/as estudiantes, también por la tarde, concurren talleres dictados en Centros Educativos Terapéuticos (CET) y/o sitios donde brindan tratamientos psicológicos y psicopedagógicos: “a la tarde vamos [junto con Gabi] a Cortázar⁸ [CET], almorzamos allá y nos quedamos en talleres hasta las cinco de la tarde. Después nos volvemos a M. [municipio cercano a la ciudad]” (Maia, estudiante. R10,

⁷ La resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 (2016) define que estas instituciones otorgarán una certificación notifique las competencias, los saberes y las capacidades desarrolladas en la propuesta educativa.

⁸ Estas referencias contienen nombres ficticios con el fin de mantener el anonimato.

4/5/21); “yo a la tarde voy a Sábado, a un espacio de psicología y de psicopedagogía, pero no todos los días, solo algunos días de la semana” (Lore, estudiante. R10, 4/5/21).

El conjunto de estos espacios, que son heterogéneos entre sí, que pertenecen a la gestión pública o privada, en los que se despliegan distintos procesos de enseñar y aprender, resultan en los sentidos construidos por los/as estudiantes significados como “la otra escuela”. Estos sentidos, se entran en la complejidad de las prácticas desenvueltas tanto por ellos/as como por el resto de los sujetos que conforman estos espacios y en valoraciones comparativas con la escuela especial de formación integral: “Yo hace mucho que vengo a esta escuela, pero no me gusta tanto, la que me gusta más la otra [CET], allá tienen radio y música y eso me gusta más, también me gusta el taller de artes” (Javi, estudiante. R12, 10/5/21); “me gusta más la otra escuela, la de M. [municipio cercano a la ciudad] porque se puede llevar el celular” (Marina, estudiante. R17, 17/5/21).

Consideramos de relevancia profundizar en los modos en que se combinan, ensamblan y entran la concurrencia de estos/as jóvenes a otros espacios educativos y escolares, ya que cruza la experiencia de escolarización en la escuela de formación integral de manera compleja y dinámica.

Sentidos de docentes y estudiantes construidos en contextos de pandemia: notas preliminares

Partimos de comprender que la irrupción de la pandemia implicó la emergencia de procesos sociales heterogéneos, pero también la continuidad y profundización de procesos sociales estructurales de largo alcance. En este marco los procesos escolares adquirieron, en el contexto de pandemia, modos particulares de desplegarse, permeando la experiencia escolar cotidiana de estudiantes, de docentes, de familias. Procesos interrelacionados con las distintas políticas sanitarias, sociales, económicas y socio-educativas formuladas desde el estado centradas en la contención y en respuestas ante la pandemia.

A continuación, presentamos preliminarmente sentidos construidos tanto por docentes como por estudiantes en torno a dos ejes: i) las clases virtuales durante

2020 y ii) las clases presenciales en el inicio de 2021. Tales sentidos fueron documentados durante el trabajo de campo realizado este año (2021) y aunque dicha división pareciera implicar cierto contraste, lejos nos encontramos de situar estas construcciones como dicotómicas y atomizadas, la propuesta reside en poder otorgarles una lógica de comprensión relacional. Por ello la escisión reviste solo un modo expositivo, ya que consideramos que los sentidos se encuentran imbricados y solapados por los distintos sujetos en la cotidianeidad escolar.

i) Las clases virtuales en el 2020. Entre las docentes de esta escuela, existen heterogéneos sentidos construidos en torno a las experiencias y las memorias del trabajo docente durante el 2020. Muchas de estas construcciones dan cuenta de las dificultades abiertas en el inicio de la pandemia respecto a la conectividad y el vínculo con los/as estudiantes: “el año pasado en ningún momento pudimos mantener el vínculo con algunos estudiantes, los llamabas y no atendían, no respondían los mensajes” (Rosario, docente. R17, 17/5/21); “el año pasado fue muy difícil sostener el vínculo en los grupos de WhatsApp, no se podía hacer mucho” (Violeta, docente. R12, 10/5/21). Estas expresiones en torno a sostener y mantener el “vínculo” refieren a estas relaciones forjadas desde y en la “presencialidad”, los sentidos construidos ponen de relieve las instancias directas de comunicación con los/as estudiantes, los esfuerzos ligados a relacionarse con ellos/as mediante la utilización de medios virtuales, en el caso de esta escuela los grupos de WhatsApp. Las docentes también expresan las dificultades devenidas en la pandemia en los procesos de enseñar y aprender tanto en los talleres como en las áreas curriculares: “el año pasado fue muy duro, no pudimos hacer casi nada. Por suerte, algunas familias pudieron hacer huerta en su casa... Eso porque soy profe de taller, fue más fácil que las docentes de las áreas con las tareas y los grupos de WhatsApp” (Laura, docente. R9, 3/5/21). Entre estas construcciones identificamos que comparativamente, y más allá de los inconvenientes de las clases virtuales por grupos de WhatsApp, las docentes de los talleres consideran que “fue más fácil” realizar el trabajo docente, es decir que valoran de manera diferencial lo que supuso su labor en relación a las tareas llevadas adelante por las docentes de las áreas.

Los/as estudiantes también expresan sentidos construidos en torno a las clases virtuales durante el 2020, ante la pregunta sobre cómo fueron las clases muchos/as responden “no hicimos nada”: “El año pasado, bueno no vinimos así que no hicimos casi nada” (Sol, estudiante. R16, 14/5/21), “El año pasado no hicimos nada, teníamos clase por videollamada” (Nahuel, estudiante. R17, 17/5/21). Otros/as estudiantes comparan lo realizado por la escuela durante el 2020 con otros espacios educativos a los que asisten, “El año pasado no hicimos nada, del EMMPA sí, me mandaban las actividades y en una fecha había que entregarlas” (Pablo, estudiante. R17, 17/5/21). La no asistencia al espacio escolar y las clases por videollamada, a la vez, acompañan a las construcciones de sentido en torno a “no hacer nada” en relación a su escolarización en esta escuela en el contexto de pandemia. Entre los sentidos de aquellos/as estudiantes que concurren a CAEBA o EMMPA la “entrega de tareas” se erige como una construcción de sentido de haber realizado y llevado adelante actividades escolares. Advertimos que cierta desestimación que vincula a la virtualidad y la escuela, específicamente a las clases por WhatsApp, correspondería ser entendida de manera más amplia y en relación, por un lado, con el interjuego de sentidos del uso tanto del WhatsApp como de los medios virtuales de comunicación para resolver distintos aspectos de los cotidianos sociales de los/as jóvenes. Por el otro, con la construcción de los procesos escolares previos a la pandemia de estos/as estudiantes.

ii) Las clases presenciales en el inicio de 2021. Desde el equipo directivo, en conjunto con el equipo psicopedagógico y docentes se sugirió que los/as estudiantes que durante el 2020 egresaban de la escuela, sostengan la escolaridad por un año más. También quienes se egresaban en el 2021 extienden un año más el cursado. Esta recomendación se fundamentó en las complicaciones que surgieron con el dictado de clases en la modalidad virtual.

Siguiendo los lineamientos de la organización de la presencialidad, tanto a nivel nacional como a nivel provincial, la institución dividió a los y las estudiantes en “burbujas”⁹, grupos para la asistencia alternada a la escuela. Desde la institución se

⁹ Las “burbujas” pretenden ser una medida de evitación de la propagación del contagio de virus ante un posible caso.

resolvió que tanto las docentes de las áreas como las de los talleres¹⁰, tomarán a cargo un grupo de estudiantes con los que trabajarán a lo largo del año. De esta manera, los/as estudiantes no recibirán la formación en los distintos talleres que brinda la escuela sino solo en el que dicte la docente a cargo del grupo que integren. En la división de los grupos las docentes de los talleres trabajan con los estudiantes ingresantes o de los primeros años, mientras que las docentes de las áreas trabajan con los grupos de estudiantes que egresan este año o están próximos a hacerlo. Ante estos cambios las docentes expresan sentidos construidos en torno a distintos aspectos referidos al trabajo docente: “Es la primera vez que estoy dando las áreas, estoy aprendiendo a manejar mi ansiedad con lo que tengo que dar” (Laura, docente. R9, 3/5/21); “Para mí es muy difícil dar las áreas y también sostener el taller. También me parece complicado porque en una de las burbujas hay estudiantes hipoacúsicos y yo no sé la lengua de señas. Por suerte otras compañeras me están ayudando” (Violeta, docente. R12, 7/5/21). Entre las docentes de los talleres emergen sentidos en torno a las dificultades en los procesos de enseñar y aprender ligados a los contenidos de las áreas curriculares. En relación a esto manifiestan las preocupaciones surgidas del trabajo docente que realizan “por primera vez” a la par de ciertos desconocimientos que implican llevar adelante dichos procesos en determinadas condiciones.

Cada docente tiene un grupo formado por ocho estudiantes, aproximadamente, los/as cuales asisten de manera alternada en dos grupos de cuatro estudiantes. Esta cantidad varía en la cotidianeidad escolar, la inasistencia por distintos motivos es frecuente entre estos/as estudiantes: cuestiones médicas, acompañamiento a otros familiares en distintas actividades, tareas de cuidado (hermanos/as, sobrinos/as), viajes hacia localidades vecinas para visitar familiares, son algunas de las explicaciones que brindan cuando se le consulta por las inasistencias. Según explican las docentes esta cuestión se profundizó ante la nueva modalidad: “ahora con esta modalidad de la presencialidad de las burbujas vienen menos chicos” (Violeta, docente. R12, 7/5/21). La alternancia de las burbujas se presenta como un

¹⁰ Las docentes de las áreas son maestras especiales y las de los talleres son docentes de tecnología.

sentido construido entre las docentes que estaría permeando la inasistencia de los/as estudiantes.

Los/as estudiantes construyen sentidos en torno a las modificaciones, por el contexto de pandemia, en el dictado de los talleres en la escuela de formación integral. Estos sentidos emergen en su mayoría entre aquellos/as que asistían a la escuela antes de la pandemia, son quienes han podido experimentar la rotación por los talleres durante un mismo año de cursada: “antes cuando se podían hacer cosas en los talleres me gustaba el taller de cocina, el de procesamiento” (Juli, estudiante. R10, 4/5/21); “me gustaba el taller de procesamiento y el taller de huerta que íbamos a tener el año pasado y al final no” (Fede, estudiante. R17, 17/5/21). Dichos sentidos se presentan en vinculación y comparativamente expresados con lo que han podido realizar en el 2020 y en el transcurso del 2021, ya que para el mes de mayo de 2021 solo un taller había comenzado la parte “práctica” del mismo. Según explican las docentes esta situación deviene de la extensión en el tiempo que conllevó la etapa de diagnóstico en la vuelta a la presencialidad.

A modo de cierre

Como explicitamos nos encontramos en una etapa inicial de este proceso de investigación por lo que nos dispusimos a describir la escuela y los/as jóvenes que allí asisten. La irrupción de la pandemia hizo que también incluyéramos en esta ponencia, de modo preliminar, determinados sentidos construidos en torno a las clases virtuales en el 2020 y a la organización de la presencialidad en el inicio del 2021, tanto por docentes como por estudiantes. Destacamos el aspecto analítico de este modo de escindirlos y remarcamos que dichos sentidos se entranan en las prácticas que ponen en juego estos sujetos, tensados en el cotidiano escolar e imbricando en la experiencia escolar de estos/as jóvenes.

Los sentidos descriptos se vinculan con núcleos tensionales que hemos podido identificar como: la heterogeneidad y complejidad de los contextos de pandemia presente en distintas dimensiones de la problemática, procesos sociales que emergen y otros que se profundizan, atravesando tanto a los/as jóvenes como a distintos sujetos significativos (Menéndez, 2010) de este estudio; los modos dados

en los procesos de enseñar y aprender, en el despliegue de procesos escolares virtuales y presenciales y en la trama de los talleres y las áreas curriculares en esta escuela; la experiencia escolar de estos/as jóvenes en el cruce del sostenimiento de diversos espacios educativos y escolares y las implicancias en la vida cotidiana.

Advertimos el carácter parcial de estos avances que se erigen como núcleos necesarios de profundizar y ampliar en este proyecto de investigación, avances que posibilitaran nuevas preguntas relevantes para identificar y describir procesos, prácticas, sentidos y relaciones que configuran y permean las experiencias escolares de los y las estudiantes con discapacidad.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Editorial Laborde.

Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Ediciones Península

Kosik, K. (1967). *La dialéctica de lo concreto*. D.F, México: Editorial Grijalbo.

Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura*. Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.

Ministerio de Educación Provincial (2011). Dirección Provincial de Educación Especial, “Diseño curricular jurisdiccional para la Educación integral de Adolescentes y jóvenes con Discapacidad”.

Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M, López Fittipaldi, M., Dobry, M. (2015). Jóvenes y experiencias educativas. Avances en la construcción de un proyecto de investigación. *XI Reunión de Antropología del Mercosur*. Montevideo: Universidad de la República.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coords.) *Para observar la escuela, caminos y nociones Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*. D.F, México: Departamento de Investigaciones Educativas.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Thompson, E.P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Venturiello, M.P. (2016). *La trama social de la discapacidad: cuerpo, redes familiares y vida cotidiana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.