

Revista Complutense de Educación

ISSN-e: 1988-2793

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/rced.80326>

Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. Experiencias familiares en procesos de investigación participativa¹

Ignacio Calderón-Almendros²; Jesús Javier Moreno-Parra³; Luz del Valle Mojtar-Mendieta⁴

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Abril 2022 / Aceptado: Mayo 2022

Resumen. INTRODUCCIÓN. En febrero de 2018, como parte de un proyecto de I+D+I, se celebró en la Universidad de Málaga un workshop. El evento, que marcó el inicio de un ambicioso proceso de Investigación Acción Participativa, reunió a más de 100 personas de toda España deseosas de luchar contra la segregación escolar y donde se expuso la situación de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión que viven los niños, niñas y jóvenes que son categorizados con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Dos años después sobrevino la pandemia por COVID-19, con su confinamiento total, iniciado en marzo de 2020. Estas páginas analizan cómo afectó dicho período al alumnado etiquetado de NEE, con la pretensión de saber cómo y en qué medida ha afectado a la desigualdad evidenciada previamente. MÉTODO. Para ello, recuperamos los testimonios transcritos de un grupo de familias en su participación en el Workshop, y antes de finalizar el confinamiento total en España (entre abril y mayo de 2020), generamos una serie de cuatro grupos focales online en los que analizaban los procesos de exclusión y la desigualdad vividos en esta etapa, generando reflexiones particulares y colectivas que permitían ahondar en el modo en que habían cambiado sus situaciones. RESULTADOS. Las evidencias ponen de manifiesto un incremento de las desigualdades previas que sufría este alumnado y sus familias, vinculado a las demandas de la escuela, a comunicaciones inadecuadas y a una profunda invisibilización de este colectivo. DISCUSIÓN. Todo ello permite profundizar en el valor educativo de la presencialidad en la escuela para dicho alumnado y sus familias, así como su importancia en la inclusión y la equidad del sistema, que ha de ser intensamente reforzada.

Palabras clave: educación; segregación; educación especial; discriminación; desigualdad social; epidemia; enseñanza a distancia.

[en] School inequality and discrimination based on ability in times of confinement

Abstract. INTRODUCTION. In February 2018, as a part of a research project, a workshop was held at the University of [omitted]. The event, which marked the beginning of an ambitious Participatory Action Research process, brought together more than 100 people from all over Spain who wanted to fight against school segregation and exposed the situation of vulnerability, inequality and exclusion experienced by children and young people who are categorized with Special Educational Needs (SEN). Two years later, the COVID-19 pandemic struck, with its hard confinement, which began in March 2020. These pages analyze how this period affected the students labeled with SEN, with the aim of knowing how and how much it has affected the inequality previously evidenced. METHOD. To do this, we recovered the transcript testimonies of a group of families in their participation at the Workshop. A week before the end of the total confinement in Spain (between April and May 2020), we generated a series of online focus groups in which they analyzed the processes of exclusion and inequality experienced at this stage, generating particular and collective reflections that allowed them to delve into the way in which their situations had changed. RESULTS. The evidence reveals an increase in the previous inequalities suffered by these students and their families, linked to the demands of the school, inadequate communications, and a profound invisibility of this group. DISCUSSION. All this makes it possible to delve into the educational value of attendance at school for said students and their families, as well as its importance in the inclusion and equity of the system, which must be intensely reinforced.

Keywords: segregation; special education; discrimination; epidemic; distance study

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Metodología. 4. Resultados y discusión. 4.1. Relaciones y comunicación en el contexto del confinamiento. 4.2. ¿Qué tipo de demandas hace la escuela en la excepcionalidad? 4.3. El papel de la familia durante la no presencialidad. 4.4. ¿Qué significa la ausencia? 5. Conclusiones y discusión de resultados. 6. Referencias bibliográficas.

¹ Trabajo financiado a través del proyecto de I+D+I *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social* (RTI2018-099218-A-I00) por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y por sendos programas de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades.

² Universidad de Málaga (España)

E-mail: ica@uma.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7012-2551>

³ Universidad de Málaga (España)

E-mail: jesusjamopa@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-7565>

⁴ Universidad de Málaga (España)

E-mail: luzmojtar@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7855-5781>

Cómo citar: Calderón-Almendros, I.; Moreno-Parra, J. J.; del Valle Mojtar-Mendieta, L. (2023). Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. Experiencias familiares en procesos de investigación participativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 945-954.

1. Introducción

La crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, y las fuertes medidas de confinamiento que irrumpieron en nuestras vidas a partir de la declaración del Estado de Alarma en España implicaron la imposibilidad de mantener la presencialidad en las aulas durante los últimos meses del curso 2019-20. Esto nos llevó a un nuevo escenario que desafía algunas de las grandes gramáticas de la institución, a pesar de la resistencia al cambio de los sistemas educativos (Fernández, 2020). Ante la urgencia del fenómeno mundial la escuela ha respondido, obligándonos a recuperar algunos de los análisis generales de la escuela y su relación con el alumnado (Ball, 2008).

Testimonios de profesionales y familias inundaron las redes aquellos días, poniendo de manifiesto algunas de las dificultades a las que todos los agentes educativos se tenían que enfrentar. Ante la no presencialidad, las familias estaban haciendo, más que nunca, de puente entre el profesorado y el alumnado, participando en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tradicionalmente han sido propios y exclusivos de la escuela. De esta manera, las nuevas tecnologías y la participación de las familias se hicieron esenciales para desarrollar el currículo.

A raíz de esto, la comunidad educativa se pregunta cómo afecta esta situación inédita a la desigualdad y a los diferentes contextos y sujetos, surgiendo investigaciones y publicaciones que pretenden mostrar y comprender el fenómeno educativo generado por esta pandemia y su efecto en las barreras socio-económicas, en la brecha digital, etc. (Bonal y González, 2021; Gárate, 2020). Esta desigualdad, por otra parte, está intensamente asociada a la condición de discapacidad: en el año 2020 una de cada tres personas en situación de discapacidad estaba en riesgo de pobreza y/o exclusión (Llano, 2020). Todo ello nos llevó a preguntarnos concretamente por una de las caras de la desigualdad en la escuela: la que viven los niños, niñas y adolescentes diagnosticados como con NEE, algo que abordamos desde la mirada de las familias.

Previamente, en febrero de 2018, organizamos un workshop en la Universidad de Málaga, al que asistieron alrededor de 100 personas y tenía como objetivo generar y analizar diferentes narrativas sobre la experiencia escolar para combatir la segregación desde planteamientos dialógicos e igualitarios. De esta manera, la inclusión fue abordada como un proyecto social y educativo que está en la base de los derechos humanos. Aquel encuentro de 12 horas de intenso trabajo participativo quedó registrado, transcrita, analizada, puesto a disposición de la comunidad y publicado (<https://bit.ly/38FmM9I>). Puede consultarse el texto de Gutiérrez (2018) para una panorámica general del workshop. Todo ello dejó evidencia de la enorme desigualdad a la que se enfrentaba el alumnado catalogado con NEE y sus familias, en la situación inmediatamente anterior a la actual pandemia. Por eso, una vez comenzado el confinamiento, recuperamos a una parte de aquellas familias para evaluar cómo les estaba afectando la no presencialidad en la escuela.

2. Marco Teórico

La escuela que entiende la educación como derecho fundamental, pretende contribuir a la construcción de sujetos libres, especialmente trabajando desde la escuela pública para aliviar la desigualdad de nuestras sociedades (Rivas, 2017). No obstante, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020* sobre la situación de la inclusión educativa en el mundo (UNESCO, 2020) advierte que en las escuelas seguimos encontrando numerosas formas de desigualdad. Gran parte del alumnado sigue experimentando barreras que obstaculizan el acceso a una educación de calidad. Según UNICEF (2021), incluso con anterioridad a la crisis del COVID-19, en el mundo uno de cada cinco educandos se encontraba excluido de la educación. La escuela institucionaliza la desigualdad mediante la estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacia los estudiantes más desfavorecidos. Esto hace pensar que la crisis del coronavirus puede acrecentar las diferentes formas de exclusión, pues más del 90% del alumnado mundial está viéndose afectado por el cierre de las escuelas, lo que pone en peligro de fracaso y abandono educativo temprano especialmente a los más vulnerables. Otras crisis sanitarias pasadas y de menor impacto, como la del ébola, han mostrado que son especialmente peligrosas con los más desfavorecidos, dejando rezagados o fuera del sistema a gran parte del alumnado (UNESCO, 2020). La crisis actual también ha exacerbado las desigualdades educativas:

Los alumnos más jóvenes y aquellos con discapacidades fueron en gran medida ignorados por las políticas de respuesta planteadas por los países, de manera tal que el aprendizaje a distancia rara vez se diseñó pensando en satisfacer las necesidades de desarrollo de estos niños (UNESCO, UNICEF and World Bank, 2021, p. 6).

Esto, sin embargo, supone una continuidad de la situación previa a la pandemia. Son numerosas las investigaciones que muestran la necesidad y la urgencia de la inclusión educativa, denunciando prácticas cotidianas que podrían estar vulnerando los derechos de la infancia (Barton, 2009; Rojas, Susinos & Calvo, 2013). Una inclusión que es incompatible con los elementos propios de las escuelas especial y ordinaria, y que suponen graves y sistemáticas violaciones al derecho a la educación de todo el alumnado (Calderón, 2018; UN, 2017).

El estado español ha incorporado la inclusión en su ordenamiento jurídico y en su agenda política, pero al igual que muchos otros países, se ha ido vaciando de significado: se sigue manteniendo una concepción individualista del aprendizaje y el logro, a la par que se sostiene la concepción de la discapacidad basada en el modelo de déficit, que se asienta en evaluaciones psicopedagógicas de tipo clínico, adaptaciones curriculares significativas y modalidades de escolarización segregadas. Es decir, la escuela legitima prácticas segregadoras promovidas por la promesa de la enseñanza individualizada y la intención de reparar aquello que no entra dentro de los estrechos límites de la normalidad. Además de clasificar y cosificar, estas concepciones y prácticas van en contra de las evidencias científicas, pues la limitación en los aprendizajes tiene como resultado la limitación del desarrollo de los niños y las niñas (López Melero, 2018; Moreno, 2021). Evidencias científicas que forman parte de la agenda global y de organismos internacionales como la UNESCO –pasado ya el cuarto de siglo desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)– o la ONU.

La atención prestada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) a la colocación en escuelas marcó una ruptura no solo con la tendencia histórica a excluir de la educación a los niños con discapacidades o a segregarlos en escuelas especiales, sino también con la práctica de ponerlos en clases separadas durante mucho tiempo o la mayor parte de él. La inclusión, sin embargo, implica muchos más cambios en el apoyo y el sistema de valores de la escuela (UNESCO, 2020, pp. 12-13).

Quizás, el escenario que nos deja la pandemia por COVID-19 podría ser entendido como una oportunidad para repensar la escuela. Una escuela traspasada por las lógicas del mercado, que diluyen el sentido más humanístico del sistema educativo; pero también desde esas lógicas de la productividad y la eficiencia es muy cuestionable, con una de las mayores tasas de abandono escolar en la etapa obligatoria de las economías más avanzadas, casi duplicando la media de la OCDE (Cebolla, Radl y Salazar, 2020). Incluso teniendo en cuenta los avances realizados durante la última década, sigue estando lejos de la media europea (9,9% en 2020) (Ministerio de Educación y FP, 2022).

Se hace necesario trascender los planteamientos psicologistas que responsabilizan al sujeto y su herencia, desde la excusa de la respuesta individualizada, de algo que podría tener una causa social y relacional (Ovejero, 2003). Dejar de lado los planteamientos de la escuela deficitaria que, a través del concepto de normalidad y de los ritmos individuales de aprendizaje, excluye a una parte del alumnado. Pero no sólo debemos repensar la escuela atendiendo a la educación como derecho de aquella parte del alumnado que es constantemente privada de éste. La Organización Mundial de la Salud, por ejemplo, evidenciaba un importante problema de desafección del alumnado español en general, a medida que avanza en la escolarización obligatoria (WHO, 2016). Es decir, la escuela necesita ser revisada para atender a las necesidades de todo el alumnado. Por otra parte, distintos estudios evidencian el valor de las diferencias para el aprendizaje y que tanto el alumnado diagnosticado con discapacidad como el resto, se benefician de una educación inclusiva que les permita aprender a aprender y a convivir juntos (Hehir et al., 2016; Hehir et al., 2012). Todas estas evidencias no quedan en suspenso durante una crisis como la actual, más bien al contrario. A partir de la pandemia se ha triplicado el número de trastornos mentales entre niños, niñas y adolescentes según el último informe de *Save The Children* (2021). Esto, por supuesto, no es ajeno a la institución escolar, por lo que un análisis del modo en que las escuelas han abordado la atención a la diversidad durante el confinamiento nos ofrecerá nuevos insumos para conocer las experiencias, comprender los procesos, y generar nuevos análisis y propuestas.

3. Metodología

La metodología que enmarca el trabajo que aquí se aborda es la Investigación Acción Participativa (IAP) (Kemmis, 2006), que según Brydon-Miller y Maguire (2009) hace un examen crítico del poder y los privilegios, generando relaciones colaborativas como marco de prácticas más efectivas. Tanto el workshop mencionado como otros momentos de construcción colectiva a través del diálogo durante la pandemia (véase por ejemplo <https://bit.ly/3s3O1oU>) han ido vertebrando diferentes análisis, producciones y acciones de múltiples agentes detallados en Calderón (2018), Calderón y Rascón (2020) y Calderón, Mojtar, Cabello & Colectivo, Estudiantes por la inclusión' (2021), entre otros. Específicamente en estas páginas vincularemos ese trabajo más amplio de talleres participativos, debates de grupo, entrevistas, recogidas documentales, construcciones de datos, prototipos, lenguajes y protocolos, etc. con la información recabada a través de grupos focales, que nos permitía conocer las experiencias de las familias y fomentar un diálogo para profundizar en la evolución

de temas desarrollados en esos eventos colectivos. Los grupos focales se caracterizan por ser “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Varela, 2012, p. 56).

Todo ello hace esta metodología adecuada a los objetivos de la investigación, que se resumen en analizar cómo afectó el periodo de confinamiento al alumnado etiquetado de NEE, con la pretensión de saber cómo y en qué medida ha afectado a la desigualdad evidenciada previamente.

Para ello se seleccionaron inicialmente 32 participantes para configurar cuatro grupos focales de 8 personas cada uno; tras contactar con los participantes e informarles del propósito de la acción, confirmaron su deseo de participar 23 personas, 21 mujeres y 2 hombres. Las agrupaciones se hicieron buscando la máxima heterogeneidad, de forma que se generase un mayor contraste entre las opiniones y experiencias. De esta manera, los grupos estuvieron formados por familias de alumnado dentro de la categoría de NEE y profesionales del ámbito educativo, todos ellos participantes de los eventos mencionados e implicados en la construcción de escuelas inclusivas. Finalmente acudieron a los eventos 19 de los 23 confirmados, con tres grupos focales de 6 participantes cada uno, y uno con 5. Las ausencias se debieron a la complejidad que algunas familias encontraban en el momento de la conexión, por los requerimientos de cuidados de sus familiares en momentos de confinamiento domiciliario, con un marcado sesgo de género. Todo ello anticiparía parte importante de los resultados. Los participantes se distribuirían en cuatro grupos focales, siendo 9 de ellos familiares de estudiantes en Educación Primaria, 6 de Educación Secundaria Obligatoria y 4 de otras etapas o modalidades (Educación Especial, PCPI y FP). Todos eran parte de familias de clase media, estaban escolarizados en centros públicos de diferentes regiones del Estado.

Para los encuentros se diseñó un universo de intereses centrado en la información que pretendíamos obtener a partir de la información previa, seleccionando una serie de preguntas que nos ayudarían a organizar las conversaciones en torno al foco del estudio: ¿Qué situación tienen en casa en estos momentos? ¿De qué manera están viviendo el confinamiento? ¿Cómo veían la escuela antes del Covid-19 y cómo la ven ahora? ¿Qué dificultades y/o ventajas están encontrando en esta situación? ¿Qué echan en falta?

A pesar de que los grupos se diseñaron con el objetivo de desentrañar el impacto del confinamiento y la no presencialidad en las desigualdades previas, era esencial que las conversaciones fueran emergiendo de los participantes, para acercarnos mejor a sus pensamientos, opiniones, creencias, vivencias y expectativas. La duración total de cada uno de los encuentros, realizados a través de la plataforma Google Meet, osciló entre 90 y 120 minutos.

Las fuentes de información utilizadas para el estudio que se presenta en estas páginas son las evidencias emanadas de los cuatro grupos focales, que fueron grabados y transcritos literalmente, así como la transcripción del encuentro participativo con las familias en el Workshop de 2018. Todo ello da cuenta de una importante triangulación de informantes a lo largo del tiempo, métodos de recogida de información e investigadores, al haber sido sometido el estudio al debate del equipo de investigación y a las evaluaciones ciegas de las producciones emanadas del estudio. El análisis de toda la información se llevó a cabo a través de una categorización emergente, consensuada entre el equipo de trabajo en primera instancia, y negociada con el grupo motor de la Investigación Acción Participativa del proyecto, conformado por familias y profesionales. Para la categorización y análisis se utilizó el software de gestión de datos cualitativo NVivo 11. Las temáticas abordadas durante los encuentros fueron aglutinadas en 4 grandes categorías emergentes: 1) relaciones y comunicación, 2) demandas de las escuelas, 3) papel de la familia en la no presencialidad y 4) significación de la ausencia.

4. Resultados y discusión

4.1. Relaciones y comunicación en el contexto del confinamiento

En los diferentes encuentros mantenidos se han ido repitiendo testimonios que denunciaban la deficiente comunicación durante el confinamiento entre los centros y las familias del alumnado etiquetado con NEE. Según el estudio de la Fundación COTEC (2020), la mitad de los centros españoles no están preparados para la modalidad online. A esto, debemos sumarle que las plataformas virtuales y las vías de comunicación empleadas por la escuela, así como los formatos didácticos y educativos, están pensados para lo que algunas participantes han denominado „alumnado normotípico“.

En el grupo [whatsapp de clase para las familias] donde estamos todos [la maestra] les explica matemáticas, divisiones... que evidentemente [mi hijo] no va a hacer. Entonces ella –la maestra– sí que me dice a mí por privado que no es para [mi hijo]. Que ella lo pone en el grupo, pero que para [mi hijo] no es (María, madre, Grupo Focal 2).

En la situación de confinamiento parte del alumnado sigue en el olvido. Las familias saben que estar en un grupo no significa ser parte real del mismo. Es cierto que son una parte formal de la clase, pero sus procesos, actividades y vías de comunicación son diferentes a las que hegemonizan las relaciones en ellas, y se están dando en paralelo. Para estas familias estar en el grupo de whatsapp significa ver la comunicación que se produce entre la escuela y el resto de familias, pero que no atañe a su hijo o hija. Por tanto, se les separa por actividades, pero también por la atención diferenciada, que durante el confinamiento ha sido muy irregular y deficiente, a la luz de la información recabada. La siguiente experiencia lo evidencia: „Yo no he tenido ninguna llamada de PT, apoyos, dirección... Nada, yo tengo los mismos deberes que cualquier niño de 2º de Primaria en el centro educativo de mi hijo, las mismas acciones... Todo igual.“ (Olga, madre, Grupo Focal 1).

Y aquí la expresión „todo igual“ significa homogeneidad. De ello extraemos dos reflexiones: una en torno a la idoneidad de que toda persona haga las mismas tareas, y otra respecto a la necesidad de ofrecer apoyos diferenciados para desarrollarlas. Todo ello habiendo perdido la posibilidad de trabajo colaborativo y cooperativo entre iguales, siendo una de las estrategias más importantes en los modelos de educación inclusiva (Calderón y Rascón, 2020; Topping et al., 2017). A menudo, estas tareas homogéneas llevan implícito la negación de parte del alumnado, porque están regidas por las necesidades (también de apoyo pedagógico) del prototipo de estudiante en la clase, hasta llegar a absurdos como obligar a leer y escribir cuando no se han desarrollado esas competencias. Así, la no presencialidad cobra un sentido enormemente excluyente pues „es soledad, aislamiento, olvido, es negación de los alumnos con NEE; eso se llama el confinamiento.“ (Olga, madre, Grupo Focal 1).

Esa negación es una forma de desterrar la comunicación. Nace de una relación previa que está atravesada por el déficit y la idea de que hay personas que „aprenden correctamente“ y personas que no, dificultando las posibilidades de aprendizaje y participación (Ainscow et al., 2013). Ahora, a ese estar precario, a la presencia mediada por el estigma y el estereotipo denunciado dos años antes por estas mismas familias, se le suma la no presencia. Esto, en algunos casos, significa la total desaparición de la persona: así el confinamiento es identificado, no sólo ya como la invisibilización, sino como la absoluta negación de parte del alumnado.

La situación de los niños y las niñas diagnosticados con NEE es, según las evidencias recabadas, aún más difícil que la de sus compañeros y compañeras. La escuela reacciona ante una situación de emergencia reafirmándose en sus lógicas, estrategias, herramientas y métodos. Esto aumenta aún más la desigualdad en aquel alumnado que ya la sufrió, y a las dificultades compartidas con el resto del alumnado se suman otras. Durante el confinamiento se produjo una importante delegación de la función docente en las familias, que se convierten en un apoyo fundamental para poder llevar a cabo las tareas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque el contexto familiar sigue siendo un gran desconocido para la escuela, algo que afirman docentes y familias:

El contexto escolar no se preocupa ni se ocupa de conocer el contexto familiar, de conocer y tener un lazo, una relación estrecha... y es fundamental, porque si no conocemos el contexto familiar, difícilmente vamos a poder conocer bien al alumnado, y si no conocemos bien al alumnado, lo haremos muy muy mal (Andrea, maestra, Grupo Focal 4).

Conviene resaltar que para una parte importante de las personas participantes en esta investigación, la situación podría haber sido gestionada como una oportunidad: „al maestro le tiene que servir este momento de confinamiento para aprovechar y conocer a sus alumnos. Por favor, dejad de enviarnos plantillas y accesos a enlaces web“ (Olga, madre, Grupo Focal 1). Esto nos devuelve a las palabras dos años antes, cuando se reclamaba la necesidad de que el profesorado conociera a su alumnado de verdad: „el tú enterarte de la situación familiar del niño, pero sin un criterio diagnóstico ni nada por el estilo, solamente de una forma humana“ (Jana, orientadora, Workshop 2018). La comunicación está condicionada por la relación, el rol docente y su posición frente al alumnado y las familias, algo que precede al confinamiento:

Los demás padres pueden entendernos un poco a nosotros porque están viviendo lo que llevamos toda la vida sufriendo nosotros, que es que nosotros tenemos que estar siempre al pie del cañón con nuestros hijos a nivel educativo, es decir, nosotros nos encargamos de adaptar tareas, de buscar recursos, materiales... (María, madre, Grupo Focal 2).

La exigencia durante el confinamiento se asemeja a la vida previa de estas familias, presidida por una relación de poder enormemente desequilibrada. Como señala Sonia (madre, Grupo Focal 2), „cuando un profesional quiere que lo escuches tú en vez de él escucharte a ti, no tiene sentido la conversación“.

Yo realmente paso vergüenza ajena de la manera en la que mis compañeras y compañeros abordan esas reuniones y tratan a las familias [...]. Nosotros somos los profesionales, sabemos lo que se ha de hacer y si no ocurre lo que se espera es que efectivamente, la familia no lo está haciendo bien. Cuando realmente quien conoce mejor a las chicas y a los chicos son las familias (Andrea, maestra, Grupo Focal 4).

Deberíamos pensar en una escuela que ponga en el centro a la infancia, que sea capaz de reconocer su valor (Calderón, Mojtar, Cabello & Colectivo ,Estudiantes por la inclusión‘, 2021; Tonucci, 2019). Por el contrario, nos encontramos con „una jerarquía en la que primero están los docentes, los cuales tienen la calidad de expertos, luego están los padres y las madres con suerte y por último están los niños y las niñas“ (Sofía, madre, Workshop 2018). Se trata de algo contundente y masivamente evidenciado dos años atrás, pero que durante el confinamiento acaba significando una desconexión completa, apuntalada con la falta de comunicación y la consecuente responsabilización de la familia en un proceso educativo muy complejo.

4.2. ¿Qué tipo de demandas hace la escuela en la excepcionalidad?

Las familias y los profesionales que han participado en este trabajo denuncian haberse sentido a menudo en los márgenes de la escuela. Durante el confinamiento, la escuela demandaba una serie de tareas apoyándose en las familias, en muchos casos sin tener en cuenta las situaciones y los contextos que estas viven, ni las realidades del alumnado: „No está adecuada a nuestras necesidades en la escuela, pero no a las necesidades educativas solamente, sino a nuestras necesidades de contexto“ (Julia, madre, Grupo Focal 3). Dificultades que no aparecen con el COVID-19, puesto que en 2018 ya estaban presentes en la vida de muchas de estas familias.

Desde lo ordinario tenemos que avanzar. Por muchas dificultades que tengan nuestros hijos, tenemos que intentar que estén allí con todos los apoyos que necesitan, aunque sea duro tenemos que luchar desde ahí, porque desde la exclusión al final te encuentras que está la nada (Juana, madre, Workshop 2018).

Pero, ¿qué significa estar “allí con todos” cuando no hay un lugar común? Durante el confinamiento el lugar común ha de ser necesariamente simbólico, y no físico. Por ello, dificultar esos „espacios“ comunes provoca una intensa frustración e indignación. Así lo muestra uno de los participantes, que propuso que las clases online fueran grabadas para poder adecuar los procesos a su hijo, diagnosticado de TEA y con dificultades para alterar rutinas. De esta forma podría acceder a ellas en diferido si fuese necesario, pero su propuesta fue rechazada por el docente. Por otra parte, varios participantes echan en falta recursos y apoyos para continuar con la escolarización en casa: „Para mi hijo [...] no nos han dado ningún recurso por parte del colegio“ (Raúl, padre, Grupo Focal 1).

Son numerosos los testimonios que denuncian una realidad compartida al sentirse abandonados por la escuela. La relación con el profesorado de apoyo: maestro/a en pedagogía terapéutica (PT), audición y lenguaje (AL), o la figura del orientador; parece no haber encontrado su lugar durante la no presencialidad en las experiencias estudiadas. La mayoría de los participantes no tuvieron contacto alguno con estos profesionales en dicho periodo. Llama la atención porque sus hijos están bajo la etiqueta de NEE, en modalidades de escolarización B y C. Además, parece que las tareas y las demandas que ha hecho la escuela no se adaptan a las necesidades del alumnado: “Ni las tareas están adaptadas, ni hay actividades multinivel, ni nada de nada, y muchas veces pues... nos tenemos que buscar la vida, que estamos acostumbrados a buscarnos la vida, evidentemente.” (Alejandra, madre, Grupo Focal 4)

Las tareas, el temario y los contenidos, se convierten así en obstáculos que deben ser salvados por el alumnado, con la única ayuda de su familia. Algunas de éstas viven con angustia este fenómeno, mientras que otras afirman resignadas que no hay nada nuevo en el desamparo. Cuando preguntamos por los mecanismos de control y seguimiento que hace el profesorado de las tareas que envía, las respuestas van en la misma línea: „no nos piden nada en realidad. Ellos mandan, y luego, pues, dirán haced lo que queráis con eso, porque realmente ellos no llevan un seguimiento luego de lo que nosotros estamos haciendo“ (Mirela, madre, Grupo Focal 2).

Del mismo modo coinciden en la falta de sentido de las tareas requeridas, así como en lo difuso de los objetivos que se pretenden alcanzar con ellas. Una parte importante de los y las participantes expresa las escasas expectativas que el profesorado muestra con el alumnado clasificado con NEE. Esta falta de confianza en las capacidades, sumada a unas tareas que parecen no ajustarse a las necesidades del alumnado, acaban siendo un obstáculo a su desarrollo:

Tengo también el hijo de mi compañero con 16 años, también de un colegio de educación especial y está aquí confinado con nosotros, estamos los cuatro, y lo único que recibe de la escuela son deberes de copiar y pegar que no sirven absolutamente para nada, nada más que para provocar incluso problemas en casa (Andrea, maestra, Grupo Focal 4).

De esta manera, las familias tuvieron que asumir una serie de responsabilidades educativas propias del aparato escolar, mucho más allá de lo experimentado por el resto, por hacerlo desde una posición precaria, sin acompañamiento y sin las herramientas necesarias. Se vuelve un apéndice de la institución, ejecutando así aquellos contenidos o tareas que la escuela exige. Aunque, con la mejor de las voluntades pretenden avanzar en el currículum, su tarea se acaba limitando a la vigilancia y al control. „Yo veo que el papel que está tomando

la familia es de meros transmisores de la información que quieren hacer llegar los profesores y de rellenadores de tareas“ (Alejandra, madre, Grupo Focal 4).

Y ese papel de vigilancia y control, tan exigente particularmente para estas familias, se enfrenta a situaciones de enorme estrés por el confinamiento, por las condiciones de la vivienda, por la desestructuración de toda rutina, por el dolor que buena parte de sus hijos e hijas ya asociaba a lo escolar, vinculado a experiencias de desenganche, segregación y exclusión (Calderón, 2018; UN, 2017). Tal como evidencian algunos testimonios enormemente dolorosos, la situación a menudo lleva a crisis de sus hijos que desembocan en violencia, lo que les enfrenta a un nuevo dilema: asumir un mandato escolar desprovisto de sentido educativo o tratar de cuidar las relaciones familiares y la salud mental. En ese caso, la escuela desaparece absolutamente.

4.3. El papel de la familia durante la no presencialidad

Con la no presencialidad se establece un „nuevo contrato“ entre familias y escuela. Unas nuevas exigencias y responsabilidades que se depositan sobre las familias en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Rujas y Feito (2021) la custodia de los niños y las niñas, así como el acompañamiento en las tareas, ha sido una responsabilidad que han asumido la mayoría de las familias, independientemente de las dificultades propias de la pandemia. Esto ha supuesto una oportunidad para visibilizar el trabajo que llevan realizando madres y padres desde hace años, para compensar el desempeño de una escuela deficitaria. Familias que han normalizado una serie de exigencias que con el confinamiento se extienden, en parte, al resto de la población: „ahora de repente han descubierto a [mi hija], su potencial y el trabajo que estoy haciendo yo con ella, y sin comerlo ni beberlo me he convertido en la heroína del grupo de WhatsApp“ (Encarna, madre, Grupo Focal 1).

Como ya hemos mencionado, testimonios públicos de familiares en redes y medios de comunicación mostraron su indignación y estrés ante las demandas de la escuela durante el confinamiento, pues como señala Thin (2020), se produjo una escolarización del hogar. Exigencias y tareas que ya eran parte del día a día en las familias con niños y niñas bajo la etiqueta de NEE.

Por otro lado, la escuela, ante la emergencia y la incertidumbre provocada por la pandemia, ha ido modificando su discurso y su práctica. Sin embargo, esto no ha significado una transformación de sus lógicas y deseos. Ha delegado en las familias y el alumnado una responsabilidad que nace de un modelo de escolarización casi improvisado, pero que mantiene en el centro los contenidos: „yo creo que los padres ahora tienen que ser padres, no maestros. Tú como muy bien has dicho, tienes que trabajar, tienes que atender a tu hijo.“ (Beatriz, profesora de apoyo, Grupo Focal 3).

Con la responsabilidad delegada en las familias, aquellas que tienen una menor capacidad socio-económica, o simplemente no tienen las habilidades, capacidades y conocimientos que sólo podemos exigir a maestros y maestras, están en una clara desventaja. Llama la atención la disposición que tienen la mayoría de las familias para hacer frente a esta situación: „Si yo no me pongo a trabajar con ella ahora y asumo la posición de profesora día a día con ella, cuando ella salga de aquí, no va a haber quien la coja“ (Trinidad, madre, Grupo Focal 2). Algo que no es nuevo para estas familias, pues llevan años compensando las deficiencias que la escuela muestra con sus hijos e hijas. Pero los casos estudiados evidencian la profundización en una enorme incoherencia: ante la dificultad de la no presencialidad, para algunas familias, asumir las tareas de la escuela durante el confinamiento significaba destruir otros pilares de la educación, particularmente aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1997): „lo que necesito es convivir con mi hijo y que de esto salga el aprendizaje si somos capaces, de cómo relacionarnos cada día mejor, y ya te digo yo que eso no está funcionando“ (Alejandra, madre, Grupo Focal 4).

4.4. ¿Qué significa la ausencia?

En el workshop celebrado en 2018 hubo una idea que se repetía una y otra vez: „el modelo educativo está basado en lo académico, y la educación es mucho más que lo académico“ (Juan, estudiante, Workshop 2018). Las familias en aquel encuentro y durante el confinamiento han reclamado la importancia de la convivencia en la escuela, pues „el patio del cole, los amigos... eso sí que lo echamos de menos“ (María, madre, Grupo Focal 2). No sólo es una de las oportunidades más valiosas para aprender dentro de la institución escolar, pues supone una necesidad básica relacionada con la naturaleza social que tenemos como seres humanos:

Ella echa en falta el ir al cole por relacionarse con sus compañeros, sus profesores... porque es muy sociable. Y eso es lo que sí que vemos que ya después de tantas semanas empieza a menguarle un poquito más, en estar un poquito más irritable, etc. (Luisa, madre, Grupo Focal 4).

Sin lugar a dudas, para la mayoría de las familias el principal valor de la escuela está en la convivencia. Lo cual remarca la importancia de la escuela en la construcción de la participación en la comunidad. Sin embargo, expresan que el que sus hijos e hijas no tengan que acudir a la escuela ha supuesto, en parte, una liberación.

Esto se debe a que diariamente reciben de diferentes agentes escolares comentarios negativos sobre sus hijos e hijas, normalmente hechos desde el déficit y señalando el error o la carencia: „El que todos los días lleguen las 14:00 y decir: a ver qué ha pasado hoy y a ver lo que han hecho con él, a ver cómo lo han reorientado“ (Raúl, padre, Grupo Focal 1). Por tanto, señalan la enorme carencia de la inclusión escolar en los aprendizajes, y en su obsesión por el control de las conductas. Según Arnaiz (2019), los modelos inclusivos se preocupan por la educación, mientras que los integradores lo hacen del cuidado. Esto sitúa nuestra escuela a la luz de los datos en el segundo, y durante el confinamiento también desapareció el cuidado. Dos años atrás, las familias denunciaron el sufrimiento que llevaba para muchos niños y niñas el día a día en la escuela, pues en ocasiones es un „espacio basado en normas absurdas e inflexibles, [que] les demanda aspectos para los que no están preparados ni maduros, y ya se incorporan a un espacio hostil“ (Sara, estudiante, Workshop 2018). La ausencia de escuela se torna así una liberación:

Estoy muy contenta porque de estar en casa, no recibo los comentarios de: hoy no tenía ganas, hoy está muy cansado, hoy no puede; hoy se ha hecho pipí; se ha hecho caca, etc., que me atormentan la vida. Yo por eso ya soy feliz. (María, madre, Grupo Focal 2).

5. Conclusiones y discusión de resultados

La situación de excepcionalidad social que estamos viviendo nos sirve para pensar y repensar lo que antes del confinamiento y la pandemia asumíamos como seguro e inamovible. Elementos como las costumbres, rutinas, responsabilidades y obligaciones que están presentes en el quehacer cotidiano, se resignificaron en pocas semanas. En contraposición, las personas que han participado en este trabajo señalan que la escuela ha puesto todo su esfuerzo en mantener sus lógicas tradicionales; centrando su labor en avanzar en contenidos y tareas, en una suerte de autojustificación de su propia necesidad, lo que se ha asentado en el control y la vigilancia delegadas en las familias. No es algo nuevo, pero quizás eso sea lo más cuestionable, dada la excepcionalidad del momento. La atribución de tareas a las familias, por otra parte, se alejó de la colaboración participativa, ya que era unidireccional y la familia se limitaba a reproducir lo que la escuela demandaba. La información recabada a este respecto es muy consistente en los diferentes grupos focales, algo que podría haber sido aún más robusto si el estudio hubiera contado con todas las personas que querían participar en él. Sin embargo, esta enorme demanda que recaía particularmente sobre las madres, acrecentando la desigualdad de género, limitó el alcance.

La institución escolar ha experimentado un desafío sin precedentes. Los análisis abordados en este artículo evidencian que se ha vuelto a dirigir principalmente a eso que llamamos normalidad, lo que implica un ritmo, un currículum único y una atención estandarizada, ignorando las necesidades de la diversidad del alumnado. Ante una pandemia que no ataca a todos por igual, la escuela –descrita dos años antes por los participantes como una institución que naturaliza la discriminación– durante el confinamiento no pudo ocultar el abandono que vivió parte del alumnado y sus familias. El alumnado diagnosticado con NEE ha visto aún más mermado su derecho a la educación.

Frente a la preocupación por la pérdida de aprendizajes, las familias participantes muestran su inquietud por las pérdidas socioemocionales de sus hijos e hijas, algo que la UNESCO, UNICEF y el World Bank (2021) han recalcado: el cierre de las escuelas ha afectado al bienestar general y a la salud mental del alumnado. Algo que hemos podido evidenciar con las experiencias estudiadas: las demandas académicas desajustadas de las escuelas erosionaban en muchos casos la convivencia familiar y la salud mental de sus miembros.

Las familias han revalorizado la importancia de la escuela para que sus hijos e hijas convivan con sus iguales, y de las relaciones para el desarrollo de la infancia; pero al mismo tiempo, son muchos los testimonios que responsabilizan a la escuela presencial de parte de su sufrimiento: señalando continuamente el déficit en lugar de la competencia y comparando constantemente al alumnado etiquetado con NEE con la norma, lo que infinge un sistemático, estresante y doloroso castigo que dificulta construirse más allá del estigma. Esto no ocurrió durante el confinamiento, pero porque se sumergió a este alumnado en una invisibilización absoluta, incomunicación con tutores, desinterés por sus complejas realidades familiares y desaparición de profesionales especialistas. La mayor parte de las familias estudiadas afirman haberse sentido abandonadas por la escuela, y al no haber presencia física, desaparecieron. Se convirtieron en “la nada”. Algo que recuerda a la situación vivida en las residencias de mayores en la primera ola, pero en este caso, fueron muertes educativas de la infancia más vulnerable.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: a review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 13-30.

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI*. Editum.
- Ball, S.J. (2008). *The education debate*. The Policy Press.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 37-52.
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 14(1) 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory Action Research: Contributions to the Development of Practitioner Inquiry in Education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón, I. y Rascón, M.T. (Coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva ley educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Calderón, I.; Mojtar, L.; Cabello, F. & Colectivo 'Estudiantes por la inclusión' (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Cebolla, H., Radl, J. y Salazar, L. (2020). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación escolar hasta la edad adulta. *Colección de estudios sociales*, 39. Obra social "La Caixa".
- COTEC (2020). Covid-19 y Educación II: escuela en casa y desigualdad. COTEC.
- Delors, J. (Dir.) (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Fernández, R.S. (2020). Primera historia de la crisis del coronavirus en España. *La Razón Histórica*, 46, 12-22.
- Gárate, F.J. (2020). Desde la injusticia social a la justicia educativa o desde la injusticia social a la escuela como protagonista de la transformación educativa y social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13.
- Gutiérrez, P. (28 de febrero de 2018). Repensar el papel (no solo) de la orientación para hacer posible la inclusión. *Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3OOBz6a>
- Hamui, A. y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Elsevier, Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hehir, T., Grindal, T. & Eidelberg, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Barquay, Y. & Burke S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Alana Institute.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476.
- Llano, J. (2020). *El estado de la pobreza, 10º Informe AROPE. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2019*. Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, Madrid.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de formación y formación permanente. Avance de resultados 2021*.
- Moreno, J.J. (2021). Educación inclusiva: de lo estatal a lo público. *Devenir*, 40, 67-90.
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Rivas, J.I. (2017). La escuela pública ante la desigualdad educativa. Una perspectiva política de la justicia social en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencias sociales y humanidades. SOCIOTAM*, XXVII(1), 211-222.
- Rojas, S., Susinos, T. & Calvo, A. (2013). 'Giving voice' in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 156-173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629687>
- Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 14(1) 4-13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Save The Children (2021). Crecer saludable(mente). Save the Children España. Madrid.
- Thin, D. (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien. En S. Bonnery et É. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, 39-53. La Dispute.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. Destino.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2017). *Report of the investigation related to Spain under Article 6 of the Optional Protocol*. United Nations.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. UNESCO
- UNESCO (2020). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO.
- UNESCO, UNICEF & World Bank (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. The World Bank, UNESCO, and UNICEF.

UNICEF (2021). *Derecho a la educación*. <https://bit.ly/3y7ThMk>

World Health Organization (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health policy for children and adolescents*, 7, 1-9.