

LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPO DE EMERGENCIA SANITARIA: ENSEÑAR Y APRENDER EN LA MODALIDAD ESPECIAL

A CONTINUIDADE PEDAGÓGICA EM TEMPO DE EMERGÊNCIA SANITÁRIA: ENSINAR E APRENDER NA MODALIDADE ESPECIAL

Susana Ciraolo [1]
Mariana Dalmaso [2]

Resumen: La educación especial, en tiempos de pandemia, está condicionada a repensar sus intervenciones didácticas para garantizar el derecho a la educación de la persona con discapacidad. La trama gira en torno a comprender la continuidad pedagógica propuesta por una escuela de modalidad especial. Para ello se establecen como criterios de análisis: a) El modo en que se enlazan los vínculos y rearmen las tramas relacionales entre los diferentes referentes escolares y/o familiares del estudiante con discapacidad intelectual. b) El sentido que cobran los escenarios, los recursos y el uso del tiempo en la posibilidad de facilitar u obturar la accesibilidad al conocimiento escolar.

Palabras clave: Educación especial. Continuidad pedagógica. Accesibilidad. Moldes relacionales.

Resumo: A educação especial, em tempos de pandemia, está condicionada a repensar suas intervenções didáticas para garantir o direito à educação da pessoa com deficiência. A trama gira em torno da compreensão da continuidade pedagógica proposta por uma escola de modalidade especial. Para tal, estabelecem-se como critérios de análise os seguintes critérios: a) A forma como se articulam os vínculos e se articulam os quadros relacionais entre as diferentes referências escolares e / ou familiares do aluno com deficiência intelectual. b) O significado que os cenários, os recursos e o uso do tempo assumem na possibilidade de facilitar ou dificultar a acessibilidade ao conhecimento escolar.

[1] Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Psicopedagogía, Supervisora Jubilada de Escuelas de Modalidad Especial y Profesora en la Licenciatura de Educación Primaria y Educación Especial en la Universidad Nacional de Chilecito. E-mail: susanaciraolo@gmail.com.

[2] Licenciada en Psicopedagogía. Maestranda en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Profesora en Psicopedagogía, Directora de la Escuela Especial "El Amanecer". Apadim. Las Varillas. Profesora de Práctica Docente 1 en el profesorado de Educación Especial. Profesora en la Licenciatura de Educación Primaria y Educación Especial en la Universidad Nacional de Chilecito. E-mail: maribea2013@gmail.com.

Palavras-chave: Educação especial. Continuidade pedagógica. Acessibilidade. Moldes relacionais.

Abstract: Special education, in times of pandemic, is conditioned to rethink its didactic interventions to guarantee the right to education of the person with disabilities. The plot revolves around understanding the pedagogical continuity proposed by a special modality school. For this, the following criteria are established as analysis criteria: a) The way in which the links are linked and the relational frames between the different school and / or family referents of the student with intellectual disability are linked. b) The meaning that scenarios, resources and the use of time take on in the possibility of facilitating or obstructing accessibility to school knowledge.

Keywords: Special education. Pedagogical continuity. Accessibility. Relational molds.

Introducción

Definir a la educación especial resulta un acto complejo, puesto que, se encuentra atravesada por diferentes aspectos. Uno de ellos, es la de ser interpretada como una norma legal, tal como lo determinan las políticas de Estado. La Administración Central¹ comprende una parte del Sistema Educativo especificándola como una modalidad de enseñanza. Mientras que la perspectiva sociológica la presenta como un producto del activismo social en reivindicación de los derechos de la persona con discapacidad. Pero la esencia de la educación especial está en el enseñar y en su intervención. En la tarea de enseñar responde a los siguientes interrogantes ¿A quién, qué, dónde, cómo y cuándo enseña? En la intervención se aboca a eliminar o disminuir barreras y obstáculos físicos, curriculares y emocionales, que reducen o anulan la accesibilidad al conocimiento (HERWARD, 1998).

En el marco del paradigma social de la discapacidad, la educación especial asume el rol de mediar, facilitar y vincular los aprendizajes con los conocimientos significativos, validados culturalmente (SANTILLÁN GÜEMES; OLMOS 2000). Por ello, se fundamenta en el derecho a la accesibilidad en igualdad de oportunidades para cada sujeto de la educación. De este modo,

[1] Administración central es equivalente al Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206.

logra disminuir la situación de vulnerabilidad a la que suele posicionarla el contexto, cuando limita el desarrollo de sus potencialidades.

En este tiempo de pandemia, aislamiento y el distanciamiento social obligatorio, se reconocen acciones preventivas y solidarias en favor de la humanidad. Se adicionan nuevas inquietudes que demandan nuevos tiempos, otros espacios e intercambio de roles. Tiempo en que se apaga el escenario de la escuela, se opacan las relaciones cuerpo a cuerpo con pares, amigos, vecindarios y clubes. Con igual intensidad se enciende el ámbito familiar, se les redobla la responsabilidad en la asistencia escolar de sus hijos/as. El hogar sustituye el espacio de la escuela, la familia o los convivientes, asumen la tarea docente.

Algunas certidumbres se derrumban, otras rutinas deben ser construidas, por lo que nos permitimos preguntarnos “¿De qué manera la situación de pandemia interpela la práctica del docente, por ende, la continuidad pedagógica en la modalidad educación especial?” “¿Qué deconstrucciones son necesarias para transformar este tiempo de pandemia en una oportunidad? La tarea remota ¿facilita o limita el propósito de la educación especial en garantizar la accesibilidad a la educación de los estudiantes de la escuela especial observada? Con la intención de dar respuestas a los interrogantes nos proponemos:

- Comprender el modo en que suceden los vínculos y rearmen las tramas relacionales entre los diferentes actores en escenarios diversos, con variados recursos y en tiempos dispares para posibilitar la continuidad pedagógica, en estudiantes de una escuela especial, en tiempos de aislamiento social.

- Replantear críticamente el principio de accesibilidad en igualdad de oportunidades a estudiantes con discapacidad intelectual, y que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Tales propósitos se localizan en una experiencia educativa, situada en una escuela de modalidad especial, en el interior de la provincia de Córdoba (Rep. Arg.). Las fuentes de información provienen de documentación narrativa de la práctica escolar (oral (Videoconferencias) y/o escritas (planificaciones, informes, etc.) orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y las significaciones que producen los docentes cuando leen, reflexionan y conversan entre colegas sobre sus experiencias educativas (SUÁREZ; 2003 y 2005).

Los marcos teóricos referenciales, para el presente escrito, remiten a la obra de Urie Bronfenbrenner, en cuanto a la evolución de sus teorías sobre el desarrollo humano. Las cuales parten del modelo ecológico, en donde resalta el valor del contexto en la interpretación de la realidad en salud, pero sobre todo destaca la complejidad que encierra el desarrollo de las personas en la interacción con los distintos sistemas. En una etapa posterior incluye el crono-

sistema como un nuevo momento, para cerrar en el modelo bioecológico.

Otra importante influencia proviene del abordaje psicopedagógico a cargo de Alicia Fernández en lo que respecta al molde relacional de la enseñanza.

Continuidad Pedagógica

Todo acto pedagógico institucional implica intencionalidad, tanto en el enseñar como en el aprender, de cada uno de sus actores con roles específicos y objetivados por el mismo dispositivo escolar (FERNÁNDEZ, 2003). Se trata de un encuentro en el que se entrelazan docentes y estudiantes, mediante vínculos emocionales, cognitivos, físicos, mediados por recursos didácticos, planificaciones, en tiempo y espacio definidos, pautados por el mismo Sistema Educativo.

Bronfenbrenner (1987) en su teoría del desarrollo humano, interpreta a la escuela como un *microsistema*. Donde las relaciones se dan cara a cara, al igual que en el hogar. Cada microsistema se vincula con el otro e influyen mutuamente con roles claramente diferenciados y específicos. Sistemas, que a su vez, se enlazan con otros como círculos interseccionados, tales como el *exosistema*², el *mesosistema*³.

En este escrito, solo destacaremos al *macro sistema*⁴, en el ámbito educativo, como determinante de los lineamientos de la política educativa mediante leyes, decretos y/o resoluciones que organizan y pautan los Niveles, ciclos y/o modalidades de la Educación. En este tiempo puntual, por Decreto de Necesidad de Urgencia N° 260/2020, la Presidencia de la Nación Argentina, establece el aislamiento social preventivo ante la situación de emergencia sanitaria que vive el mundo ante la pandemia del Covid-19.

El acto pedagógico en la escuela especial se resignifica y diversifica en la complejidad del contexto, las demandas y las necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Por lo tanto, la continuidad pedagógica es una demanda y un derecho ineludible en el ejercicio educativo. Consiste en establecer de modo consensuado las estrategias que se van a implementar, para

[2] Exosistema. Se trata del sistema psicológico a partir del cual las personas siguen “conectadas” sin encontrarse físicamente juntas.

[3] Mesosistema. “Comprende las relaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente”.

[4] Macrosistema. Se refiere al complejo de sistemas seriados e interconectados como una manifestación de los patrones arqueados de la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura.

garantizar la accesibilidad al aprendizaje de todos los estudiantes. Se sostiene en el principio de Inclusión, por lo que debe anticipar y/o evaluar aquellas situaciones que pueden generar y potenciar la discontinuidad de las trayectorias escolares. Algunas de estas situaciones son de índole organizativa como por ejemplo: ¿A través de qué medios se vehiculizan las propuestas de enseñanza?, ¿Con qué regularidad de tiempo se desarrollan?. Las que se refieren al orden subjetivo e intersubjetivo plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede enseñar y aprender en tiempos de pandemia?, ¿Cómo se articulan los posicionamientos de enseñantes y aprendientes, cuando el interlocutor inicial es un familiar a cargo? ¿Cómo se disponen para aprender? Cada una de estas preguntas implica concebir las trayectorias escolares como itinerarios en situación de acompañamiento (NICASTRO, 2013). Por ende, como institución escolar nos movilizó a reflexionar en el uso del tiempo y en los dispositivos con relación a las características del acompañamiento en el proceso de escolarización. La primera decisión para definir el acompañamiento es sostenerse y extender la *gramática escolar* (TYACK y CUBAN, 1995) al nuevo escenario de escuela remota⁵. La cual se va delineando en el mismo momento que se va transitando. En consecuencia tiende a organizarse en función de las reglas que la definen en su forma de hacer escuela: división del tiempo, la distribución de los estudiantes, la estructuración de las clases y el saber que debe ser enseñado, para generar las condiciones que posibiliten continuar enseñando y aprendiendo.

En esta primera instancia la *trama vincular* se propone desde el aspecto organizacional de la institución. El “*macro sistema*” (BRONFRENBERNER, 1987) al determinar el aislamiento social, habilita la materialidad del teléfono celular, ya que así sucede en esta institución, como el recurso comunicativo de cada hogar. El docente organiza una propuesta pedagógica, sustentada desde la situación que se vive, con contenidos de prevención, cuidado de la salud y solidaridad. Diagrama y programa propuestas, piensa en sus estudiantes, pero en su representación, aún no es consciente de su propia ausencia frente al estudiante. El espacio común para el encuentro es el whatsapp y los servicios que ofrece. La organización de los grupos de whatsapp sigue como patrón común, el homologarlos a los niveles y ciclos. A modo de notificación en el cuaderno de comunicados, desde dirección, se envían placas con la organización horaria semanal para el desarrollo de cada área de conocimiento e información administrativa. La propuesta didáctica se vehiculiza a través de videos, fotos, placas y videollamadas, según las necesidades educativas evaluadas. El recurso audiovisual es un medio y apoyo fundamental en la entrega y explicación

[5] Modo de enseñanza a distancia mediada por un soporte tecnológico.

de tareas. El acto de enseñar y aprender parece desplegarse desde el celular, equivalente al pizarrón, al cuaderno o carpeta de los estudiantes. Las fotos recibidas, reflejan postales escolares en el escenario de los diversos hogares. Los recreos, pasan directamente del patio o las galerías de la escuela a las videollamadas. Los adolescentes realizan conversaciones distendidas, los niños y las niñas muestran sus propios juguetes.

En una segunda instancia la trama vincular se va definiendo y toma diversos matices cuando se trata de poner en juego el saber. Allí la propuesta didáctica se hace presente a través de la secuencia de actividades e interpela a las *modalidades de enseñanza y de aprendizaje*.

Según Fernández (2003) dichas modalidades suponen:

(...) un modo particular de organización entre elementos heterogéneos: a) cierto modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos. b) Un reconocimiento de sí mismo como autor. c) Un tipo de relación con el saber. d) La facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma faja etaria. e) Experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido.

Las docentes en su modalidad de enseñantes realizan una presentación *ostensiva* del contenido y las consignas (a través de textos, audios, vídeos, videollamadas y fotografías) que solicitan evidencias de aprendizajes. Las respuestas de los estudiantes se esperan desde la lógica sincrónica de la modalidad presencial, pero se van tornando asincrónica, como la educación a distancia. La lógica de una comunicación asincrónica se sostiene en tres situaciones enunciadas por las familias: desigualdad en el acceso a internet (limitadas al uso de datos hasta que acaba el crédito), la organización familiar que ahora se ve interpelada por lo escolar y los dispositivos tecnológicos con memorias saturadas. En la presente experiencia escolar, la participación asincrónica se evaluó como un obstáculo para el logro de una retroalimentación que promueve a nuevas preguntas para la construcción colectiva del conocimiento.

En relación a la modalidad de aprendizaje las evidencias presentadas con mayor participación están vinculadas con los conocimientos sobre efemérides y fiestas patrias y aquellos saberes construidos en las historias personales y al interior de las tramas familiares. Mientras que áreas como matemática y lengua, son relegadas por la mayoría, argumentando algunos padres no contar con la formación didáctica para eso: “yo no soy maestro, de eso saben ustedes” u optando, otros progenitores por buscar un maestro particular para hacer la tarea del colegio.

Modalidad de *enseñantes y de aprendientes*⁶ que remiten a posicionamientos subjetivos

(FERNÁNDEZ, 2003) se caracterizan por mostrar un saber. Saber, que solo es respondido desde lo que puede mostrar el adulto familiar, aquello que tiene construido en su cotidianidad. La tecnología oficia como canal de dicha enseñanza, quedando en el docente desarrollar la capacidad para “aprender” del lenguaje del otro.

Una tercera etapa, en la que el docente pudo “aprender” a ver las demandas, las carencias y vulnerabilidades de algunos grupos de estudiantes, más el acompañamiento de adultos, asume los retos de la nueva situación. Entre ellos:

En la interpelación está la deconstrucción de roles y prejuicios. El maestro ya no tiene el control de la acción, puesto que quién actuará el rol docente será otro adulto. Por ende, comprende la necesidad de abandonar la simplicidad direccional del replicar uniformemente la prescripción curricular oficial, o el molde de lo que él presupone que el otro necesita aprender. Deconstruir una propuesta contenidista ligada solo a lo conductual, a la ejercitación de un contenido para comenzar a interrogar el contenido en el modo en que verdaderamente lo esencial cobra sentido y significación. Evitar que el mismo contenido se constituya en obstáculo, el docente debe pensarlo y repensarlo, interrogarlo y reinterrogarlo, entendiendo que el contenido debe constituirse en conocimiento adquirido por un par de destinatarios, por un lado, el adulto que tutela, por el otro el propio estudiante.

Tomlinson (2007) plantea la posibilidad de planificar partiendo de la comprensión y la diferenciación de la enseñanza. Para ello, es fundamental que primeramente quién necesita trabajar la comprensión, es el propio docente profesional, reconociendo las ideas comunes y esenciales que dan sentido y representatividad cultural y funcional de dicho contenido, para luego preguntar, dialogar con él sobre facilitadores y obstáculos que puedan presentarle a sus destinatarios. Identificar aquellos que atentan contra la seguridad y confiabilidad del estudiante y el vínculo con su tutor.

En esta etapa, las condiciones de vida de los estudiantes están totalmente expuestas, las familias están observadas, muchos preconceptos caen, otros se confirman, comienza la construcción de un nuevo lenguaje un punto que una más allá de las diferencias. La esencia está en deconstruir el prejuicio sobre los contextos, las ausencias y las carencias como determinantes de la continuidad pedagógica. Los nudos se encuentran en las relaciones, en el entramado

[6] Los términos Enseñante y Aprendiz indican un modo subjetivo de situarse. El aprendiz es una articulación entre el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo siempre en interacción con otro y con otros. El enseñante necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a mostrar, a hacer visible aquello que conoce (FERNÁNDEZ, 2003).

vínculo que se teja entre quienes interactúan con los estudiantes, sin olvidar que la situación de discapacidad la genera la falta de oportunidad para ejercer sus derechos a la educación. Bronfenbrenner (2001) en la tercera etapa de su obra, a la que denomina modelo *bioecológico* destaca: *Proceso-Persona-Contexto-Tiempo* (PPCT) en el que las características de la persona más los aspectos del contexto, espacio-temporalidad influyen en los procesos proximales. En esta etapa los procesos proximales son considerados el motor del desarrollo.

Neal & Neal (2013) sostienen que:

En lugar de centrarse en los entornos, se presta a los patrones de interacción, sin restar importancia al lugar en el que ocurren estas interacciones. Desde esta aproximación el foco de atención está más que en el dónde, en el qué y con quién suceden las interacciones. Permitiendo examinar una multiplicidad de micro, meso y exosistemas que se superponen parcialmente, pero de manera compleja, especificando de qué manera un sistema se relaciona con el otro.

Nuevas interpelaciones a la continuidad pedagógica: puntos de discusión

Mientras la escuela acontece mediada por la hegemonía tecnología, el proceso de escolarización en tiempos de emergencia sanitaria, se sitúa en diversos “*entres*” y como propone Fernández (2003) también lo construye como lugares de producción transicionales en los que se debate la situación de acompañamiento a las trayectorias en la escuela remota. Se pueden citar algunos de los “*entres*”:

- Entre la democratización de la educación y la desigualdad en la accesibilidad a las propuestas de enseñanzas.
- Entre el rol de enseñante y/o acompañantes de los adultos-familiares.
- Entre la impotencia y el duelo propio al cumplimiento de una tarea.
- Entre la certidumbre de la discapacidad a la incertidumbre de cómo intervenir.

Conclusiones

La situación de pandemia alteró el funcionamiento de la institución escolar al quitar la

presencialidad y el cuerpo a cuerpo de sus actores. El escenario del aula, la propuesta docente y los recursos comunes con que se piensa el dispositivo escolar, se encuentran convulsionados. Se interpela el modo de hacer educación especial, desde la unidireccional del mandato oficial y objetivo de enseñar y aprender. Por lo que se aboca a deconstruir su rol pedagógico de control, para abrir al posicionamiento subjetivo de enseñantes y aprendientes. A partir de flexibilizar el lenguaje contenidista de enseñanza podrá asumir una actitud de aprendiente, pendiente de lo que el otro puede o necesita “mostrar” o enseñar. De igual manera se encuentra cuestionada en los prejuicios que se tejen como verdades respecto a estudiantes, familias y contextos. La situación de aislamiento expone a la familia en sus seguridades, en sus temores, en sus necesidades y en sus carencias. En este marco socioeducativo, se vislumbra que la continuidad pedagógica no se da en el vacío, sino que se sostiene en la existencia de un vínculo intersubjetivo e interpersonal para que pueda emerger la enseñanza. Pero a su vez, se ponen de manifiesto situaciones de desigualdades que la educación especial por sí sola no puede sostener con soportes desde la tarea remota. Lo esencial es construir tramas relacionales de escucha e intervención que permitan el encuentro entre sujetos, en un lenguaje común por sobre el cuestionamientos al contexto y el lugar que debe darse esta etapa de continuidad educativa.

Ahora bien, cabe el siguiente interrogante ¿Este posicionamiento subjetivo de ser sujeto aprendiente, tendrá continuidad en el rol docente profesional en la nueva normalidad del aula?

Referências

BRAVO ANDAADE; RUVALCABA ROMERO; OROZCO-SOLIS; GONZÁLEZ GAXIOLA Y HERNÁNDEZ-PAZ. Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. **Revista Salud Mental**. Investigaciones y reflexiones sobre el ejercicio profesional. Volumen 3. Universidad de Guadalajara, México, 2017.

DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL. **Inclusión con continuidad pedagógica**. Documento destinado a supervisores. Buenos Aires, 2013.

FERNÁNDEZ, A. **Los idiomas del aprendiente**. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, 2003.

HERWARD, W. **Niños excepcionales** – Una introducción a la educación especial Madrid. P.16-2. 5ta edición, Prentice Hall, 1998.

NEAL, W.J y; NEAL, P. Z. **¿Anidados o en Red?**. Direcciones futuras de la teoría de sistemas ecológicos, 2013.

NICASTRO, S; GRECO, M. B. **Entre trayectorias**. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Editorial Homo Sapiens, 2013.

OLMOS, H. A.; SANTILLÁN GÜEMES, R. **Educación en Cultura**. Ensayos para una acción integrada. Ediciones Ciccus, Buenos Aires. 2000.

SUAREZ, D. **Docentes, narrativas e indagaciones pedagógicas del mundo escolar**. Buenos Aires, 2007.

TYACK, D.; CUBAN, L. **En busca de la utopía**. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. 2ª Edición en español. México, 2001.

TOMLINSON C. A. **Integrando, Comprensión por Diseño Enseñanza Basada en la Diferenciación**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2007.

Como citar

CIRAOLLO, S.; DALMASSO, M. La continuidad pedagógica en tiempo de emergencia sanitaria: enseñar y aprender en la modalidad especial. . Revista Ipê Roxo, Jardim, volume 2, número 2, páginas 10-19, fev. 2020.