

Los procesos de inclusión educativa en la pandemia ¿son posibles?

CIPOLLONE, Martín Daniel
Universidad Católica de Córdoba

El artículo brinda un panorama general acerca de cómo se han desenvuelto los procesos de inclusión escolar en esta época de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), teniendo en cuenta las voces de los Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI). Además, representa un pequeño aporte a la investigación que se está llevando a cabo denominada La construcción identitaria del docente de apoyo en propuestas escolares de inclusión educativa. Un estudio de caso en dos escuelas de Capital, Provincia de Córdoba. Más allá de clarificar conceptos como “ajustes razonables” y el uso de las pantallas, el lugar de la familia en la educación, se abordarán algunos aspectos relacionados al trabajo específico que han mantenido los docentes de apoyo a la inclusión en sus procesos inclusivos y de qué manera se han desarrollado estas prácticas. Se pretende abordar, además, algunos dilemas con relación al trabajo de los DAI tanto en lo pedagógico como en lo administrativo.

Palabras clave: pandemia, educación dual, discapacidad, inclusión, barreras, ajustes razonables.

Introducción

Es de público conocimiento que se estableció la emergencia sanitaria en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus -COVID-19- y las repercusiones locales en este sentido. Por este motivo, se ha dispuesto -por decreto nacional- la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) desde el 20 de marzo de 2020, que obliga a las personas a “permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren” absteniéndose “de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas” (DNU N° 297/2020).

Sin duda, esta pandemia ha modificado la vida de todo el planeta y todas las actividades de la vida cotidiana y, por supuesto, de la educación. Pero la intención del presente artículo es hacer foco en una de las actividades de la vida en las aulas como son los procesos de inclusión educativa -antes denominados “integraciones escolares”- y describir este nuevo escenario del que participa la virtualidad mediada por las pantallas, llevada a cabo mediante la utilización de celulares, tabletas, computadoras, etc.

Desarrollo

Antes de marzo del 2020, hablar de pantallas remitía a opiniones que las consideraban malas y la exposición a ellas, en niños de alrededor de cuatro o cinco años, no era aconsejable. Luego de la pandemia, estas opiniones se han revertido y ahora son consideradas casi un elemento primordial para que se pueda desarrollar el acompañamiento pedagógico sugerido por el Estado en ausencia de la presencialidad que caracteriza a las prácticas escolares que se imparten en la escuela.

Era muy común ver en varios sitios de Internet y en programas de televisión a diversos especialistas disertando y dando consejos acerca del uso o mal uso de las pantallas e intentando promover hábitos saludables con relación al uso (y abuso) de estas.

Con relación a esto, Luque, L. (2020), especialista en adicciones comportamentales, sostiene que “... la adicción a internet sigue siendo un problema... así que la situación no ha cambiado, sino que se ha complejizado porque se adoptaron las pantallas sin analizar o cuestionar el uso” (material del curso de postgrado Actualización en Prevención y Tratamiento de Adicciones. Facultad de Psicología, UNC. Módulo 2: Adicciones comportamentales, 25 de septiembre de 2020. Córdoba).

Hoy, la situación se ha modificado y se han convertido en un instrumento, una herramienta casi imprescindible para la escena escolar. Escena escolar que, también, se ha modificado, en donde se ha pasado del aula física al aula virtual, dejando en el recuerdo las tizas, el borrador, el pizarrón, como también ciertas rutinas o rituales escolares como el pasar al frente, hacer una fila, presenciar un acto e izar la bandera, entre otros.

El aula se ha modificado y, con ella, todo lo que ocurre puertas adentro y puertas afuera, pero - más allá de la pandemia- no deja de ser un aula, con todas las acciones y situaciones que ocurren en

ella, donde sigue presente el vínculo entre docente y estudiante, el vínculo con el aprendizaje, con el conocimiento y la oportunidad para todos los estudiantes de poder tener un encuentro que brinde sentido a la trayectoria educativa que van transitando.

El cambio producido por la pandemia es muy grande, ha sido de manera abrupta y ha dejado en segundo plano la posibilidad de observar, reflexionar y pensar de qué manera hacer frente a la ausencia de presencialidad de los estudiantes en las aulas en caso de continuar con las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

De buenas a primeras, los estudiantes dejaron de asistir a la escuela y se implementó el acompañamiento pedagógico mediante el uso de la virtualidad y el consecuente envío de tareas o actividades con la idea de dar continuidad al vínculo pedagógico que se acababa de gestar en las últimas semanas de febrero.

Actividades pedagógicas, “tareas” para los padres y para los medios de comunicación masiva que muy pocas veces se encargaron de aclarar que la escuela enfrentaba la pandemia al igual que todos y, ante eso, proponía dar continuidad pedagógica al ciclo escolar que estaba apenas comenzado, pero sin la presencia de los estudiantes en las aulas.

Posterior a vislumbrarse una solución mediada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se reflataron aulas virtuales, aplicaciones, plataformas que eran usadas por una minoría, generalmente por personas que realizaban lo que se denomina teletrabajo.

Aunque muy pocos docentes del sistema educativo estaban preparados para manejar la virtualidad, hay una verdad que debe decirse: la escuela no dejó de cumplir con su tarea de enseñar. Se puede discutir si lo hizo bien o mal, pero la mayoría de los estudiantes pudieron acceder a diferentes actividades para dar continuidad pedagógica a su trayectoria educativa.

Cardini, A., D’Alessandre, V. y Torre, E. (2020) lo expresan de esta manera:

La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar. Las acciones impulsadas por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, así como la respuesta de los docentes, directivos, supervisores, estudiantes y familias dan cuenta de los enormes esfuerzos que se están haciendo para garantizar el derecho a la educación. (p. 3)

Quisiera rescatar, de los mencionados autores, las iniciativas que desde el gobierno nacional y provincial se han implementado en cinco focos:

El primero está asociado al desafío de que los estudiantes sigan accediendo a contenidos pedagógicos a través de tecnologías digitales, televisión, radio y la distribución de materiales impresos. El segundo concentra las acciones vinculadas con la ampliación de infraestructura digital, para aumentar las oportunidades de acceso a estos contenidos y promover mayor interacción entre docentes y estudiantes. Un tercer grupo de respuestas está orientado al acompañamiento de los docentes en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio: ofrecen capacitación en el uso pedagógico de las tecnologías digitales y abren espacios de consulta y escucha activa. El cuarto grupo de acciones apoyan la inclusión educativa, ampliando el servicio de alimentación escolar y ofreciendo orientaciones a las familias para que logren acompañar el proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Por último, un quinto foco de respuestas introduce modificaciones en la organización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en un ciclo escolar irregular. (Cardini, A., D’Alessandre, V. y Torre, E. 2020, p. 5)

A partir de allí, los docentes debieron emprender una carrera en la que el aprender a utilizar herramientas tecnológicas -que siempre estuvieron al alcance de la mano, con la idea de dar continuidad pedagógica a las trayectorias educativas- se constituyó en un verdadero desafío. A partir de este proceso de acompañamiento pedagógico, es interesante plantearse algunas preguntas con relación al desarrollo de las trayectorias escolares de las personas con discapacidad: ¿Se han mantenido las prácticas inclusivas en la escuela aunque se mudaron de espacio (aula)?, ¿cómo se desarrollan ahora los procesos de inclusión educativa?, ¿siguen presentando las características que la definen?

En este nuevo escenario que le toca transitar a la educación, podemos afirmar que hay algo que se mantiene (o se intenta mantener) y son los procesos de inclusión educativa necesarios para que los estudiantes con alguna discapacidad puedan realizar su trayectoria educativa y, así, hacer uso de su derecho a la educación.

Si hay algo que caracteriza a los procesos de inclusión educativa es el acompañamiento del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) para los estudiantes con discapacidad, ya sea que estos desarrollen sus trayectorias educativas en nivel primario o secundario. Incluso, existen experiencias -

como las que hemos desarrollado- de acompañamiento a estudiantes en nivel superior y en nivel universitario.

Este acompañamiento, sobre todo en la escuela primaria, consistía (antes de la pandemia) en la asistencia del DAI a la escuela, bien podría ser para establecer relaciones de trabajo compartido, colaborativo con la docente de nivel, o bien ingresar al aula para desempeñar su trabajo al lado del estudiante o cuando este requiera su asistencia.

Conviene aclarar cuál es el trabajo que desarrollan los DAI en sus intervenciones escolares. Yadarola (2008) define el trabajo de los DAI como los profesionales que:

Tienen la función y la responsabilidad de apoyar y orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y colaborar con la escuela, los docentes y las familias. Un punto fundamental: los profesionales de apoyo no son los enseñantes de los niños/adolescentes con necesidades especiales, no deben reemplazar la figura del docente común estando permanentemente (o casi todos días) con el alumno, excluyéndolo así de los procesos áulicos y generando, a su vez, una dependencia del niño/adolescente que obstaculiza su autonomía de trabajo y socialización. (p. 1)

El autor también brinda elementos conceptuales sumamente claros en varios aspectos. Por ejemplo, la aclaración que realiza con relación a que la figura del profesional de apoyo no debe reemplazar al docente de nivel es un punto fundamental para que las prácticas de la enseñanza realizadas por la docente de nivel se puedan desarrollar en su plenitud y el estudiante reconozca su autoridad pedagógica.

Corresponderá al profesional de apoyo realizar los ajustes razonables para que cada estudiante pueda apropiarse del proceso de aprendizaje aprovechando al máximo sus capacidades y, de esta manera, poder desarrollar su trayectoria educativa de una manera óptima y completa, pero nunca reemplazar las prácticas de la enseñanza que realiza la docente que está al frente del aula.

Otro punto para destacar en los conceptos que desarrolla esta autora es que nombra a los DAI como “profesionales de apoyo”. Esta denominación refiere a que, en la actualidad, si bien los profesores de educación especial son los profesionales más idóneos y formados para llevar adelante estos procesos inclusivos, existen otras profesiones (Psicología, Psicopedagogía, Fonoaudiología) que se ocupan de este trabajo: realizar los ajustes razonables para cada estudiante.

El concepto de “ajustes razonables” deriva del concepto de “accesibilidad”, según lo establecido en el artículo 9.1 de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPCD) que obliga a los Estados a:

Adoptar las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (p. 7)

Pero en la Observación General N° 4 que realiza el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobado en agosto de 2016, en donde se desarrolla el significado, alcance y contenido del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad - consagrado en el artículo 24 de dicha convención-, queda establecido que se considera:

Razonable «el resultado de una prueba contextual que entrañe un análisis de la relevancia y la eficacia del ajuste y el objetivo esperado de combatir la discriminación» El ajuste razonable se configura como un derecho de una persona legitimada para solicitar tales acciones y «la obligación de realizar ajustes razonables es exigible desde el momento en que se presenta una solicitud al respecto». (p. 8)

Los ajustes razonables apuntan a un verdadero desarrollo de los conceptos que se manejan en la educación inclusiva. Podrían llegar a confundirse con lo que, en un principio, se denominó “adaptaciones curriculares”, pero van mucho más allá de este constructo.

Estos ajustes se deben elaborar teniendo en cuenta no solo la subjetividad de cada estudiante, sino el contexto en que este se desarrolla y, por supuesto, las características contextuales de la institución escolar a la que asiste. No apuntan necesariamente a los contenidos pedagógicos para que sean accesibles, sino que, también, refieren a los aspectos comunicacionales, de ubicación espacial del estudiante dentro del aula, la modalidad de aprendizaje que tenga el estudiante y la modalidad de enseñanza del docente de nivel, la facilitación del material didáctico a utilizar en cada materia o asignatura, como así también podría ser un ajuste razonable la incorporación de un intérprete de Lengua de Señas Argentina o una máquina de Braille con impresora dentro del aula.

En el documento del Ministerio de Educación de Córdoba denominado “Implicancias Res 1825/19” producido por la Lic. Alicia Bonetto, Directora General de Educación Especial y Hospitalaria, se entiende por “ajustes razonables” a:

Aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (párr. 11)

Son aquellas modificaciones y adaptaciones (ajustes) necesarias y adecuadas (razonables) requeridas para garantizar al estudiante con discapacidad el acceso al currículum, creando entornos de aprendizajes accesibles y adaptables, con el fin de responder a las particularidades de cada uno. (párr. 12)

Para que quede bien en claro el concepto de ajustes razonables, vamos a definir el término “adaptaciones curriculares”. En la Resolución N° 1114/2000 del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, se definen como “las modificaciones necesarias para encauzar los aprendizajes de los alumnos con N.E.E.¹⁰” (p. 4) y -también en esta resolución- se establecen las diferencias entre las adaptaciones “de acceso al currículum, adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones curriculares significativas” (p. 4).

Es necesario destacar que los ajustes razonables pueden ser continuos, es decir, se podrán mantener a lo largo de todo el año lectivo (por ejemplo, la presencia de un intérprete de LSA¹¹), pero también tendrán la maleabilidad necesaria para poder ir variando de acuerdo con las habilidades que va adquiriendo el estudiante o al cambio que se produzca en los diferentes contextos en donde este se desarrolle. Pero apuntarán siempre a desarrollar y garantizar el pleno potencial del desarrollo personal, por lo que deberán mantenerse a lo largo de toda la trayectoria educativa con la característica distintiva de que serán individualizados y personalizados para cada estudiante.

En el caso de que los ajustes razonables no se realicen, al estudiante se le dificulta el acceder a determinados contenidos, más allá de que su proceso de aprendizaje se podría ver interrumpido y vulnerado el derecho a la educación de la persona.

En relación con este punto, la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad detalla cuatro conceptos que es necesario conocer y manejar para poder comprender el porqué de la importancia de gestionar una educación inclusiva. Ellos son la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión:

La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. (párr. 11)

Una vez entendidos estos cuatro conceptos, podemos deducir que el trabajo del DAI, como se mencionó con anterioridad, no solo se relaciona con los contenidos pedagógicos como pueden ser los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) o, en nuestra provincia, los diseños curriculares jurisdiccionales.

El trabajo que debe realizar el DAI es complejo y apunta a varias dimensiones. En primer lugar, es necesario tener y formarse un conocimiento completo de la institución en donde se va a desarrollar el proceso de inclusión. Poder establecer cómo son sus aspectos comunicacionales y organizativos es fundamental para poder llegar a comprender el funcionamiento de la institución. En segundo lugar, se requiere tener conocimiento y buen manejo de los planes de estudio, las estrategias de enseñanza y

¹⁰ N.E.E.: Necesidades Educativas Especiales

¹¹ Lengua de Señas Argentina

aprendizaje de cada docente, como así también la implementación de las instancias evaluativas y su comunicación. Un apartado especial se corresponde con la dimensión ética del proceso de inclusión.

Es necesario tener en cuenta que los DAI, además de asistir a las clases en una determinada institución (en la presencialidad), deben continuar su trabajo fuera del ámbito escolar. En este punto, sí podemos afirmar que una parte del trabajo está relacionado con la elaboración de material didáctico para implementar los ajustes razonables que la docente de nivel podrá utilizar para el desarrollo de una determinada secuencia didáctica.

En consecuencia, respecto al trabajo que deben desarrollar los DAI, es importante rescatar una serie de competencias que Yadarola (2008) enumera de la siguiente manera: “Los profesionales de apoyo [así los denomina] requieren un “saber” (conocimientos), un saber ser (habilidades, estrategias) y un saber ser y convivir (actitudes, valores)” (p. 2). Con el término “saber”, refiere a los conocimientos que debe tener todo profesional que quiera realizar estas prácticas inclusivas:

Desde el Saber, requiere una formación universitaria o terciaria (en educación especial o áreas específicas como psicopedagogía, psicomotricidad, psicología, etc.), un conocimiento de las dificultades, posibilidades de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y de las estrategias de intervención adecuadas. El perfeccionamiento continuo, como en otras profesiones, resulta indispensable (...) es una intervención prioritariamente pedagógica, no es una tarea terapéutica, clínica-rehabilitadora que demanda formación pedagógico-didáctica desde una perspectiva de la educación general inclusiva, un conocimiento de los fines educativos, de los contenidos culturales plasmados en el currículum común (...) manejando cada asignatura correspondiente y sus estrategias de enseñanza en un aula común. (p. 2)

Con el término “saber hacer”, alude al trabajo cooperativo, colaborativo, que todo profesional de apoyo debe realizar no solo con el docente de nivel, sino con las familias y con las otras figuras significativas que se encuentran en la escuela en donde se de valor a la comunicación:

Necesitan la capacidad para colaborar en ajustes del currículum común en el diseño, desarrollo y evaluación, brindando estrategias para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, promoviendo también positivas relaciones interpersonales. Precisan la capacidad de trabajar cooperativamente en equipos interdisciplinarios y en colaboración con los docentes, el personal de la escuela, las familias, etc. (p. 2)

Y, finalmente, con el término “saber ser y convivir”, hace referencia a la importancia de las relaciones intersubjetivas y la capacidad de poder adaptarnos a diferentes contingencias:

Deben interrelacionarse positivamente con los miembros de la escuela y con la familia, adaptándose a contextos diversos, a diversas personas, aprendiendo a comunicarse, a escuchar, con una actitud innovadora para ir resolviendo problemas y situaciones desde un compromiso ético activo. Especialmente deben confiar en los alumnos con necesidades especiales, valorando sus posibilidades y capacidades. (p. 2)

En medio de todos los cambios surgidos por la pandemia, los procesos de inclusión educativa también se han visto modificados y han tenido que mudar su escenario a una pantalla. No obstante, el trabajo de los DAI continúa sin presencialidad, pero con presencia en cada casa donde hay un estudiante que haya comenzado con este proceso.

Se comunican con las familias a través de videollamadas; a través de audios o videos explicativos no solo para los estudiantes, sino para los padres o cuidadores de cada estudiante; videollamadas con los docentes de cada escuela en donde desarrollan un proceso de inclusión con la idea de poder realizar las actividades y ajustes para tal o cual secuencia didáctica. Son horas y más horas de pantallas para acordar criterios con los docentes de las instituciones educativas para realizar ajustes razonables.

Con relación al trabajo que desarrolla un DAI, ahora se le ha agregado una variable más y es la mediación educativa que deben realizar en las familias, a las madres y a los padres que han devenido en docentes o maestros de sus hijos estudiantes. En la actualidad, podemos encontrar discursos como este:

“... Llevar adelante los procesos de inclusión escolar está siendo una situación muy compleja, desafiante, en algunos casos difícil pero que progresivamente se ha transformado en un logro, este proceso fue acomodándose y lo que puedo percibir es que nuestros estudiantes y familias se van acomodando. Lo que sucede es que cada situación es bastante particular porque en cada proceso se da en un espacio diferente, un aula virtual y en algunos casos se está trabajando solamente con ajustes que hacen los

docentes de apoyo pero sin realizar contactos a través de aulas virtuales, entonces es como que cada caso particular, cada proceso de inclusión va construyendo circuitos diferentes dependiendo de varias particularidades, de lo que pide la escuela, de la conectividad de la familia, de las posibilidades de soporte, de apoyo que tiene la familia. Lo que podemos ver en los procesos de nuestra fundación es que han tenido como dos etapas, una primera etapa hasta las vacaciones que fue una etapa de muchos ajustes, de mucho ir acomodándose, cambiando semanalmente la modalidad, de ir modificándonos con relación a cómo estaba la familia, si la familia había vuelto a trabajar como lo hacía antes de la pandemia, de la cantidad de aparatos o dispositivos diferentes que hay en la casa. Fue una etapa que semana a semana nos obligaba a hacer ajustes en lo que habíamos pensado como estrategia para la salud de nuestras familias y estudiantes. A su vez, en esta segunda etapa, mi percepción es que las familias, sobre todos los cuidadores que están a cargo de los estudiantes, están necesitando mucho acompañamiento porque hay una fatiga con relación al uso de los distintos dispositivos, aulas virtuales o lo que sea que el estudiante usa. Acompañar los procesos de inclusión tanto a las familias como a los docentes, referentes primordiales de las escuelas, es posible a través de las distintas modalidades virtuales o remotas pero que ha implicado también mucho esfuerzo para los docentes de apoyo a la inclusión a quienes estamos acompañando y sobre todo ha requerido de ellos, mucha flexibilidad en las herramientas o en los ajustes que van realizando". (Extractado de entrevista virtual a la Lic. MBF)

No obstante, y luego de haber transcurrido casi la totalidad del año escolar, los DAI continúan acompañando a los estudiantes en sus trayectorias y desarrollan su trabajo con mayor o menor éxito.

Es cierto que, en estas circunstancias mediadas por el uso de las pantallas, se han podido mantener las reuniones que antes se hacían en la escuela, los intercambios con los docentes y con las familias e, inclusive, mantener el acompañamiento, por ejemplo, de las tareas o bien el apoyo necesario que cada estudiante requiere, pero no en todos los casos.

Para quien no tiene la posibilidad de disponer de un teléfono celular, una conexión a Internet, una computadora, se han desarrollado cuadernillos con actividades que se pueden retirar de las sedes de las escuelas, pero siempre quedan pendientes las reuniones o las clases sincrónicas que se dan mediante el uso de alguna plataforma que permita ese encuentro insustituible entre todos los actores de la escena educativa de la cual el DAI forma parte.

Y si bien la participación del DAI es muy requerida por las escuelas, un detalle que no se puede pasar por alto es que, más allá de desarrollar su actividad dentro de una determinada escuela, no forman parte del personal de la institución a la que asisten y hasta se deben gestionar y pagar su propio seguro para poder ingresar a cada una de ellas.

Es necesario aclarar que los DAI pueden llegar a una escuela por dos vías. Una de ellas es porque el estudiante posee una obra social y cuenta con un CUD¹² que le permite la asignación de un DAI y la otra vía se corresponde con los cambios producidos en el desarrollo del rol docente de las escuelas especiales, desde donde los profesionales capacitados han debido modificar su trabajo dentro del aula para pasar a interactuar como referentes en las escuelas de nivel donde hay estudiantes que necesitan ajustes razonables y no cuentan con ninguna obra social que los respalde.

El cambio que ha debido asumir la escuela especial ha sido inmenso. Que los docentes puedan llegar a pensarse afuera de las aulas y que tengan que salir de los límites de la institución para poder realizar el trabajo de inclusión ha sido una gran ruptura con relación a cómo se pensaba la educación especial.

Este cambio que han logrado -en algunas instituciones muy bien recibido y en otras, no- se considera que ha impactado positivamente en las distintas escuelas que reciben a los profesionales de apoyo, ya que -a la vez que van realizando su trabajo- desarrollan una labor de concientización sobre la escuela inclusiva que es valiosísima. Y quizás aquí resida el gran cambio entre las llamadas "adaptaciones curriculares" y los "ajustes razonables", en otras palabras, entre la integración y la inclusión.

Recordemos que, cuando se realizaban las adecuaciones curriculares, si bien el profesional de apoyo asistía a la escuela, establecía contacto y se vinculaba con el personal docente y no docente, el mayor peso del trabajo consistía en solicitar la planificación semanal o mensual y las secuencias didácticas necesarias para luego poder realizar las adaptaciones según la modalidad de aprendizaje del

12 CUD: Certificado Único de Discapacidad - Ley Nacional 22.431 Cap. 1 Art. 3° y Ley 24.901.

estudiante al que acompañaba. Muchas veces, esas adaptaciones eran acercadas a la escuela en formato papel o enviadas por correo electrónico con el riesgo de que se llegara a trabajar en una especie de currículum paralelo en el que la mayoría de los estudiantes aprendía un tema y “el integrado” aprendía otro.

Un rol fundamental en los antiguos procesos de integración escolar y en los actuales procesos de inclusión escolar lo ha tenido -y lo tiene- la escuela especial. La Educación Especial ya no solo refiere al aprendizaje escolar, sino a la participación, aprendizaje y desarrollo de las personas en la vida, más allá de la educación formal y del período escolar, lo que conlleva necesariamente a replantearse, redefinirse y ubicarse en el lugar que les corresponda para dar sentido a su quehacer.

Lo que considero importante dentro de la Educación Especial es que ha ido actualizándose, poniéndose al día con relación a la definición del concepto de discapacidad, concepto que va evolucionando de acuerdo con los cambios ideológicos, sociales, políticos y hasta económicos por los que la sociedad va transitando.

De esta manera, las personas con discapacidad se van incorporando al mundo educativo y al mundo del trabajo cada vez con mayor naturalidad, pero sin dejar de constituirse, la mayoría de las veces, en una dificultad. Debemos continuar trabajando, alfabetizando y visibilizando lo que son las verdaderas conductas inclusivas.

Otro aspecto para tener en cuenta en el desarrollo de los procesos de inclusión escolar es el aspecto administrativo. Los DAI, muchas veces, se ven desbordados debido a la cantidad de papeleo que las obras sociales exigen para poder desarrollar sus tareas: presentación de títulos que acreditan que es un profesional idóneo y matriculado, consentimiento informado de los padres y de la escuela, firma de acuerdos interinstitucionales -que generalmente se realizan al comienzo del proceso-, firmas mensuales de la directora de la institución educativa a la que asisten, elaboración del PPI¹³, gestión y pago del seguro para poder ingresar a la institución en días y horarios acordados y, si forman parte de un equipo categorizado, supervisiones mensuales o a demanda, entre otros.

Debido a la pandemia, todo el aspecto administrativo se vio complejizado con la cantidad de horas frente a las pantallas, la recolección de evidencias y el posterior escaneo, para luego reenviar todo esto como material adjunto, muchas veces, a dos o tres direcciones de correo electrónico de cada obra social. En palabras de una DAI, los procesos de inclusión en época de pandemia han agudizado las dificultades, sobre todo en el plano de lo administrativo y no tanto en el plano de lo pedagógico:

“... los procesos de inclusión -para mí- se dividieron en dos partes durante la pandemia. Por un lado, lo administrativo que es donde hay más dificultad, ya que es bastante difícil cumplir con todos los requisitos que las obras sociales piden..., pero desde lo pedagógico, para quienes han tenido el acompañamiento de una docente de apoyo, han podido acceder a los procesos de inclusión y hasta hacer una bajada didáctica dependiendo de las capacidades del estudiante. Por ejemplo, los ajustes razonables que se aplican a determinado estudiante en relación a la cantidad y a la calidad y, sobre todo, el beneficio de la evaluación cualitativa no se evalúa lo válido solo no válido. Entonces, se han igualado las posibilidades, porque se evalúa justamente el proceso, algo que se viene trabajando desde hace mucho en la escuela de nivel y no se ha podido dar un lineamiento. Desde siempre se ha evaluado con números y no por proceso en las escuelas primarias aunque estén estos discursos siempre se termina colocando una nota y no teniendo en cuenta el proceso que cada estudiante desarrolle en esta evaluación de proceso. Ahora se puede observar al estudiante cómo ha podido dar cuenta de este aprendizaje, entonces se ha logrado lo que podemos llamar una igualdad entre los que tienen una trayectoria asistida y los que no la tienen”. (Extractado de entrevista virtual a la Lic. G.M.M.)

El aspecto administrativo, generalmente, viene sustentado con normativas y resoluciones legales que intentan esclarecer, mediante pautas, cómo debería desarrollarse un verdadero proceso de inclusión. Si bien estas suelen ordenar estos procesos, la mayoría de las veces resultan insuficientes y terminan no cumpliéndose o cumpliéndose en algunos de sus puntos y es la institución escolar la que decide qué puntos tomar y cuáles no. Es necesario destacar que los DAI no participan de la

¹³ PPI: Proyecto Pedagógico para la Inclusión, según Resolución N° 1825/19 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

realización de estas resoluciones ni tampoco son convocados por las escuelas al momento de tener que decidir qué parte de tal o cual resolución se va a poner en práctica.

Si existe una demanda que pareciera ser una exclusividad para los DAI es la de tener que realizar los ajustes razonables u ofrecer determinadas estrategias para que cada estudiante pueda desarrollar su trayectoria educativa de la manera más autónoma posible. Más allá de este trabajo, que facilita el aprendizaje y le permite al estudiante acceder de manera óptima al currículum, el DAI está capacitado para poder trabajar en otros aspectos también, como, por ejemplo, incidir en la cultura institucional para visibilizar la inclusión, evaluar las barreras del entorno para lograr una escuela más accesible, trabajar sobre la accesibilidad física y de la comunicación para lograr que la propuesta pedagógica para determinado estudiante sea verdadera, real y posible, entre otras cosas.

Un trabajo fundamental que el DAI también debe realizar es el trabajo con la familia. Debe ser un nexo, un puente entre la familia y la escuela para poder “traducir” todo lo que ocurre en la escuela, ya que -muchas veces- una barrera importante para trabajar es la propia familia.

Otra dimensión que han debido afrontar los DAI es la realización de su trabajo juntamente con la actualización en el uso de las nuevas tecnologías. Si bien muchos DAI tienen un manejo de la tecnología que les permite desarrollar su función de manera óptima, una gran parte de ellos ha tenido que actualizar sus conocimientos y saberes.

Rescato de una DAI estas palabras:

Considero que esta situación tan atípica que nos toca vivir nos ha dado la oportunidad de comprender que es necesaria una alianza con las tecnologías en los procesos educativos en general y en particular, en los hogares, en los hospitales y especialmente en las aulas. Y recalco alianza, porque creo definitivamente en que las tecnologías (pantallas, lectores de pantallas, pelotas con sonidos, señalética específica, pictogramas, etc.) deben habitar el espacio de las oportunidades para que cada una/o pueda lo que pueda junto al otro, colaborativamente. Hace muchos años que hemos logrado que estudiantes con discapacidad visual puedan hacer de la computadora un "útil de clase". Esto es un proceso de construcción de andamiajes: con el estudiante, con la familia, con la comunidad educativa, con la indiscutible disponibilidad de los recursos (desde una computadora hasta la conectividad) y con la inversión de tiempo para ir circulando la transformación. Nada es mágico. Es permitir(nos) desafíos para que todas y todos habitemos este mundo, junt@s. (Extractado de entrevista vía WhatsApp a la Prof. A.G.)

Obviamente, gran parte del trabajo debe estar apoyado por la institución escolar, que es quien realmente tiene que estar disponible para recibir a los estudiantes en el marco de la diversidad que cada uno tiene, y al propio DAI, que es quien debería plantear sugerencias no solo dentro del ámbito pedagógico y didáctico, sino también a nivel institucional.

En este aspecto vale retomar los conceptos de Booth y Ainscow (2000) cuando plantean que la inclusión:

No sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que el Index también tiene como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada. (p. 15)

Conclusión

Para finalizar, quisiera rescatar el trabajo y el esfuerzo de todos los maestros, no importa si pertenecen a la escuela de nivel o a la escuela especial, no importa si son docentes de grado o docentes de educación especial. Son maestros, acompañan una trayectoria escolar desde su lugar, logran que un estudiante pueda acceder a determinados contenidos y -a la vez- que su paso por la escuela sea algo para recordar, que se constituya en un acto educativo significativo.

Si apostamos a una verdadera escuela inclusiva, a una verdadera educación inclusiva, no debemos colocarle ningún adjetivo a educación. Deberíamos llamarla simplemente educación. Cuando llamemos a la educación así, sin ninguna otra palabra que le continúe para diferenciarla, vamos a estar en el verdadero camino de la inclusión.

Como profesionales de la educación y comprometidos con su mejora, debemos ponernos en marcha y actuar en consecuencia. Conocemos de teorías, conocemos de legislación, conocemos de derechos humanos, pues ahora es tiempo de poner en práctica todos esos conocimientos y

transformarlos en acciones que beneficien a los estudiantes más desfavorecidos. El entorno nos está llamando a construir una educación diferente a aquella que conocimos y transitamos nosotros.

Y estas palabras me dan pie para concluir sobre lo que Ferreyra (2020) expone en el artículo *La educación que se viene*¹⁴:

La educación post pandemia no es que "se venga" y nos limitemos a esperarla; estamos empezando a construirla. La mejor educación posible será la que ofrezca oportunidades para aprender a convivir, a aprender lo que vale la pena aprender, a ser sujetos plenos, a emprender para crecer, en un contexto de mutuo cuidado integral. (párr. 7)

Referencias bibliográficas

- Booth, T., Ainscow, M. & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. LEA, 1997, 98.
- Comité sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad (2016). *Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*.
- Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Etxeberria, X. (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ferreyra, H. A. (2020). *La educación que se viene*. Universidad Católica de Córdoba. Consultado el 28 de septiembre, 2020, de <https://www.ucc.edu.ar/noticiasucc/la-educacion-que-viene/>.
- Yadarola, M. E. (2008). Competencias de los profesionales de apoyo a la educación inclusiva. *El Eco*, 2(1), 1-3.

¹⁴ Disponible en <https://bit.ly/2Gyx81d>.