

2018

Jóvenes con proyectos de integración
en la Escuela Técnica N°3 de la
ciudad de Mar del Plata.

Intervenciones del equipo de
orientación escolar para una
educación inclusiva.

González, Ivana Carolina

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/181>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Departamento de Trabajo Social

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Tesis de Grado



**“Jóvenes con proyectos de integración
en la Escuela Técnica N°3 de la ciudad de Mar del Plata.
Intervenciones del equipo de orientación escolar
para una educación inclusiva”**

Directora: Lic. Romina Rampoldi Aguilar

Co Directora: Lic. Patricia Issa

Tesista: Ivana Carolina González - Matrícula N° 4451/98

Fecha de entrega: Octubre de 2018

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de varias personas de quienes deseo dejar constancia aquí al expresarles mi sincero agradecimiento:

En primer lugar, al Equipo de Orientación Escolar de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 3, por su grandiosa generosidad y su ejemplo de trabajo y vocación. María, Mónica y Patricia, siempre atentas a las necesidades de los pibes y brindando el mejor de los climas para un trabajo que a veces suele ser complejo. Situaciones difíciles que son tratadas con absoluto amor y respeto. Un recuerdo especial para Graciela.

En segundo lugar, a quienes accedieron a brindarme sus vivencias, a través de sus relatos, en algunos casos llenos de emoción, compromiso y gratitud. En especial a los estudiantes, que día a día se superan y enfrentan con esfuerzo y valentía los desafíos que se les presentan.

Mi agradecimiento también a Mayra, mi amiga, la sabiduría absoluta y a quien le debo todo y más.

Agradezco a mi directora Lic Romina Rampoldi Aguilar por aceptar acompañarme en este proceso tan importante y a mi codirectora Lic. Patricia Issa por su incondicionalidad y por ser la persona que me ha guiado en todo momento (y a toda hora) en este camino.

Por último, necesito expresar mi emoción y mi eterno “gracias” a mi familia: a Marcos y a mis pibitos, Valentino y Bruno; mis compañeros de la vida, de quienes recibo el amor más incondicional y en quienes siempre me inspiro para lograr mis sueños.

Gracias totales a toda mi familia, a mis amigas, a mucha gente que me acompañó, me aconsejó, me alentó y por sobre todas las cosas me demostró su amor y sus mejores deseos.

GRACIAS INFINITAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p. 4
MARCO TEÓRICO	p. 7
- Educación	p. 12
- Discapacidad	p. 20
- Trabajo Social	p. 38
DISEÑO METODOLÓGICO	p. 57
ANÁLISIS DE DATOS	p. 60
CONCLUSIONES	p.76
BIBLIOGRAFÍA	p. 80

INTRODUCCIÓN

El planteo del tema que motiva la investigación tiene su base en la práctica pre profesional realizada en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°3 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Mar del Plata durante el ciclo lectivo 2016, en el marco de la Cátedra Supervisión de 5° año de la Licenciatura en Trabajo Social dependiente de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Una de las principales características de las Escuelas Técnicas es brindar una formación específica cuyos objetivos se vinculan con el desarrollo de capacidades para la inserción en el mundo del trabajo. El acceso a este tipo de enseñanza es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina y, como señala el artículo 3° del Título 1 de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, *“se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica”*.

La Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 3 tiene la particularidad de poseer una carga horaria más extensa que el común de las escuelas de educación secundaria, siendo que en un turno los/las estudiantes cursan las materias curriculares y, en el contraturno, los diversos talleres correspondientes a las diferentes especialidades. Por este motivo, estos jóvenes conviven en la institución gran parte de su día.

El ingreso a la escuela secundaria se realiza, en general, con 12 años de edad. Reciben el título de Técnicos/as, a los 19 años en la mayoría de los casos. En este largo proceso pueden surgir dificultades de distinto tipo y, cuando ellas se presentan, es que se hace necesaria la intervención del Equipo de Orientación Escolar. Una de esas intervenciones tiene que ver con el acompañamiento y las acciones llevadas a cabo en la puesta en marcha de los “Proyectos de Integración”, los cuales consisten en propuestas pedagógicas cuya finalidad es acompañar a los/las estudiantes que atraviesan alguna dificultad particular, es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un/una estudiante en situación de discapacidad cuando este lo requiere (según reglamentación n° 4635/11 en vigencia hasta el año 2017, inclusive). La

denominación actual de la propuesta es “Propuesta Pedagógica Inclusiva” (Resolución n° 1664/17).

¿Por qué es tan importante y en cierto sentido diferente el proceso de inclusión que se desarrolla en la Escuela Técnica? Porque la escuela no solo posee una elevada carga horaria, sino que la elección de la especialidad implica una conciencia de profesionalismo, de futuro laboral y de interés por parte de los/las estudiantes. Es decir, no sólo se cumple con la obligatoriedad de la enseñanza y con los derechos de todos y todas los/las estudiantes, sino que este acompañamiento tiene en cuenta su sentido de pertenencia y su decisión de alcanzar un futuro laboral vinculado al desarrollo de una vocación.

Así como lo sostiene la mencionada ley de Educación Técnico Profesional en su artículo 39, la formación que brinda esta institución es un elemento clave como estrategia de inclusión social y de creación de conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales. En el caso de algunos/as de los/las estudiantes que atraviesan este proceso de acompañamiento en una propuesta pedagógica de inclusión, también el logro es la inserción laboral de las personas con discapacidad.

En este proceso, la intervención del equipo de orientación escolar podría funcionar como un “puente” hacia la autodeterminación y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas. Para ello, se prevé un abordaje interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial, donde la articulación entre los agentes educativos, las familias y la comunidad debe orientarse a la defensa y promoción de derechos (Resolución N° 76/08).

El propósito general que motivó esta investigación ha sido el de conocer esta intervención en pos de una educación inclusiva.

En primer lugar, se realizará un recorrido por los conceptos relevantes que hacen a esta investigación. Se comenzará por la noción de *Educación*, haciendo especial hincapié en la historia de la escuela técnica en nuestro país. Luego se trabajará sobre el término *Discapacidad*, su desarrollo a través de la historia y su incorporación al ámbito educativo. Finalmente, se hará referencia a la concepción de *Trabajo Social*, a sus incumbencias y especialmente a sus implicancias en el área de la Educación.

Se llevará a cabo una investigación de tipo cualitativa descriptiva, donde se incluye el análisis de documentación, el conocimiento en profundidad del funcionamiento de la institución educativa en relación a la temática, y la realización de entrevistas a los actores intervinientes en este proceso, con su posterior análisis a fin de lograr una conclusión que determine los resultados de la investigación.

Para culminar, cabe agregar que las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar son las que tienen la oportunidad de imprimir un sentido diferente a todas aquellas trayectorias diversas, no lineales, no encauzadas, que habitualmente quedan en el lugar de la excepción, de lo no esperado. A partir de aquí, se abre la posibilidad de que este tipo de trayectorias sean pensadas como un elemento más entre el conjunto de lo diverso, y lo diverso, a su vez, sea pensado como ventaja pedagógica, habilitante a que los distintos puntos de vista abonen producciones más elaboradas. Asimismo, se da lugar a la consideración de que éste sea el recorrido necesario para pensar a los/las estudiantes como futuros/as ciudadanos/as de una sociedad donde lo diverso, en el sentido más humano del término, sea lo regular. A tal efecto, se tiene en cuenta, como punto de partida, el hecho de que *“El lugar de la subjetivación en el proceso formativo es siempre en una relación de habilitación con otro/a, es en el lazo que libera y no en el sujetamiento que inmoviliza”* (Greco y Levaggi 2009:7).

OBJETIVO GENERAL:

- Describir los dispositivos de intervención del Equipo de Orientación Escolar que apuntan a lograr la inclusión educativa de los/las jóvenes con proyectos de integración de la Escuela Técnica n°3 de la ciudad de Mar del Plata.

MARCO TEÓRICO

En primer lugar, para enmarcar teóricamente el presente trabajo resulta necesario establecer una relación entre los objetivos de la investigación y los conceptos fundamentales que guían la realización del mismo.

Debido a que el objetivo general de la investigación es describir los dispositivos de intervención del Equipo de Orientación Escolar que apuntan a lograr la inclusión educativa de los/las jóvenes con proyectos de integración de la Escuela Técnica n°3 de la ciudad de Mar del Plata, es apropiado comenzar hablando de este concepto.

Según lo propone Michael Foucault, en una entrevista publicada en julio de 1977, el dispositivo es presentado a partir de cuatro grandes aristas: a) una caracterización general que toma en cuenta la diversidad de elementos que lo componen *-i.e.*, su heterogeneidad-; b) su “modo de ser”; c) la naturaleza del vínculo establecido entre sus componentes; y d) su modo general de inserción en lo real o “función”¹.

En estrecha relación con la primera, la segunda característica del dispositivo alude a su modo de ser o existir: se trata de una red que coincide en extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que se encuentran vinculados en función de una coyuntura específica. Y, puesto que el dispositivo es el lugar de un proceso de “sobre-determinación funcional”, los elementos heterogéneos que componen el conjunto o red se encuentran en constante cambio, dado que “cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá” (Foucault, 2006: 129). De esta manera, el dispositivo, en tanto red de relaciones, no posee una naturaleza estable, sino móvil, dinámica. Sus componentes, así como el conjunto de

¹ Conviene tener presente la salvedad que Foucault realiza en el curso del año 1978 al referirse a la necesidad de trocar el punto de vista de la función por el de la estrategia. Con ello hace referencia a la importancia de no evaluar los dispositivos de acuerdo con el criterio del éxito o el fracaso de la funcionalidad asignada discursivamente, sino analizar el emplazamiento estratégico que presentan y que produce, en algunos casos, que ciertos dispositivos sean claramente disfuncionales, de acuerdo con los objetivos o razones más o menos teóricos sobre los cuales cimentan su aparición histórica. “Se advierte que la historia real de la prisión no está gobernada por los éxitos y los fracasos de su funcionalidad, sino que se inscribe, de hecho, en estrategias y tácticas que se apoyan incluso en sus propios déficits funcionales” (Foucault, 2006: 142-143).

relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada².

La tercera nota distintiva del dispositivo foucaultiano pone en relieve la naturaleza del vínculo entre los elementos que integran ese gran universo de lo dicho y lo no dicho.

La cuarta característica asignada por Foucault al dispositivo alude a la modalidad bajo la cual éste se inserta en lo real, esto es, la estrategia. Al respecto, Foucault afirma: “un dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (Foucault, 2006: 130). El dispositivo es estratégico, pero la estrategia no es una cualidad exclusiva del mismo, sino de las relaciones de fuerza, de los juegos de poder, que lo exceden enmarcándolo. Si esto es así, queda por resolver el modo en que el dispositivo forma parte de una estrategia mayor, de una estrategia global³.

En lo que atañe a su tipología, en el nivel de la grilla de inteligibilidad Foucault distingue entre tres tipos fundamentales de dispositivos: a) jurídicos (o de soberanía), b) disciplinarios y c) de seguridad. De esta manera, las diferencias concretas que permiten distinguir a un dispositivo de otro radican, en primer lugar, en lo que cada uno produce sobre la base de sus intervenciones en la multiplicidad. Así, el dispositivo jurídico forja individuos que son sujetos de derecho, el disciplinario genera cuerpos individuales normalizados⁴ y el de seguridad construye una realidad estadística: la población⁵.

El dispositivo intenta mentar una estrategia que reúne, circunstancialmente, un conjunto de elementos a efectos de lograr un fin determinado. De este modo, como lo menciona Alfredo Carballada, la intervención en lo social requiere elementos de análisis

² Para dar cuenta del concepto foucaultiano de “tecnologías de gobierno”, Nikolas Rose y Peter Miller también utilizan la noción de “red”, aunque optan por hacerlo desde una plataforma teórica en la que se destacan los trabajos de Bruno Latour y Michel Callon, de la década del ‘80. La red (*network*) a la que se refieren es un conjunto de elementos humanos y no humanos -tecnológicos, arquitectónicos, etc.- que está en permanente movimiento y que provee las condiciones para que el “poder” se construya sobre la misma. (Miller y Rose 1992: 183-184).

³ Al respecto, también señala: “De un modo general, pienso que más bien hace falta ver cómo las grandes estrategias de poder se incrustan, encuentran sus condiciones de ejercicio, en las micro-relaciones de poder” (Foucault, 2006: 133).

⁴ Esta distinción aparece de forma muy clara en las primeras clases del curso del año 1978. Cfr., Foucault 2006, M. Seguridad, territorio, población, clases del 11 y 18 de enero de 1978.

⁵ Véase Foucault 2006, en especial las primeras tres clases.

profundo que den cuenta de sus nuevas posibilidades, desde una perspectiva que permite pensar la intervención en lo social como una posibilidad de resistencia o construcción de libertad (Carballeda, 2010).

En las instituciones, circulan relatos e historias de padecimientos que muchas veces dialogan entre sí y se entrecruzan interpelando desde diferentes esferas. El espacio institucional también implica una superposición de mundos y de lógicas que dan cuenta de una enorme diversidad de marcos comprensivos y explicativos. Todo esto se inscribe de alguna manera tanto en los sujetos sobre los que se interviene socialmente como en la historia colectiva. Surge, de esta manera, la importancia de una mirada retrospectiva que debe hacer dialogar contextualizadamente, no sólo los aspectos actuales de lo que se escucha y observa, sino también sus transversalidades histórico sociales. De este modo, la intervención social, entendida como dispositivo, permite tener en cuenta la conformación de diferentes relaciones, estables e inestables, entre sus componentes; pero también, al ser una construcción moderna, puede verse desde allí su perspectiva emancipadora. Esta perspectiva implica el reconocimiento de una singularidad de lo micro conectada con lo macro. A su vez, esta singularidad posee una construcción histórica, un posicionamiento en el presente y, si se quiere, una perspectiva con respecto al futuro, que le otorgará significados particulares.

Es posible asimismo pensar la intervención social, desde su constitución y movilidad, como una *red* o *trama*, conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados y proposiciones filosóficas y morales. Desde esta perspectiva, quizás exista la posibilidad de conceptualizar a la intervención social desde las relaciones que pueden existir entre los diferentes elementos que conforman esa red, sus interacciones y especialmente la singularidad de éstas en cada circunstancia. Es justamente en el escenario de la intervención social donde confluyen esos componentes y allí se hace presente la intervención como dispositivo, reconstruyéndose de ese modo en un juego de diferentes interacciones que se constituyen de manera heterogénea y particular.

Siguiendo el pensamiento de los sociólogos Berger y Luckmann podemos decir que las instituciones son producto de la construcción social. La escuela como institución es un espacio público donde se da una interrelación grupal, un ámbito de socialización secundaria de la comunidad y un lugar donde se integran valores, sentimientos de

pertenencia e identificaciones⁶. Las escuelas habrán de ser instituciones sólidas que desarrollen el liderazgo, el clima institucional y la participación del diseño curricular, generando sistemas de protección y atención integral al desarrollo de los estudiantes con la participación de todos (Payà Rico, 2010).

El sistema educativo en nuestro país se estructura sobre las Leyes de Educación Nacional 26206 y de Educación Provincial 13688, las que afirman que la educación es un derecho personal y social y que la educación inclusiva, como derecho, alcanza a todos/as los/as sujetos/as, incluidos/as aquellos/as que están en situación de discapacidad (Resolución 1664/17). El principio de inclusión educativa que rige la ley provincial n° 13.688 establece: “*todos los alumnos pueden aprender en la medida que se dé respuesta adecuada a sus necesidades*”. El *Proyecto de Integración*, denominado actualmente *Propuesta Pedagógica de Inclusión* es el instrumento facilitador de este propósito durante el tránsito escolar del estudiante con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, en las escuelas de los niveles de enseñanza obligatorios. Allí se debe abrir un espacio educativo en el cual este/a sujeto/a pueda -desde sus posibilidades y con sus limitaciones- construir sus aprendizajes (según la reglamentación n° 4635/11 en vigencia hasta el año 2017 inclusive, actualmente rige la resolución 1664/17).

La concepción de la “*inclusión con continuidad pedagógica*” moviliza un conjunto de estrategias del planeamiento educativo que tienen que ver con la articulación e intersectorialidad. Desde la Dirección Provincial de Nivel Secundario, la Dirección de Educación Técnico Profesional y la Dirección de Educación Especial, se realizó un *Documento de Apoyo*, que habla sobre la Integración de Estudiantes con Discapacidad en el Nivel Secundario y donde se explicita que la integración educativa facilita los procesos de inclusión social, que le aportan instancias de participación social tendiendo a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente. Es preciso prestar especial atención a esta etapa por la que transitan los/las jóvenes, en la que pueden presentarse fuertes estados de tensión ante las exigencias y expectativas familiares y escolares, para brindar la contención y atención adecuada que favorezcan las mejores condiciones para su incorporación al nivel.

⁶ Citados por Corrosa, López, y Monticelli 2006.

Definir las configuraciones de apoyo en una trayectoria educativa en los diversos Niveles de Enseñanza, implicará la consideración de sus propósitos y particularidades, de forma tal que permitan especificar qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y hasta cuándo plantear propuestas pedagógicas y didácticas especializadas. Es importante destacar que, si bien está claro que cada estudiante demanda la elaboración de una propuesta individual, ello no significa el desmedro del aprendizaje social, dado que la interacción con los otros es irrenunciable. Por ello, cada equipo escolar deberá precisar las formas y condiciones de la enseñanza para que los/las estudiantes aprendan desde su individualidad en un contexto grupal. Es así que los apoyos implican, entonces, al aula, a la escuela, a la familia, a la comunidad y a otras instituciones del Estado.

Tanto en el ámbito familiar como escolar se deben enseñar las estrategias cotidianas a utilizar para enfrentar y resolver situaciones, solicitando ayuda a pares o docentes, planear cambios, eligiendo y tomando decisiones, evaluando luego sus consecuencias para lograr ser protagonistas de su propia historia.

Cabe aclarar que a partir del 1 de diciembre del 2017 se encuentra en vigencia la Resolución n° 1664/17 donde se reformula la 4635/11. En esta nueva resolución se habla de una “*Propuesta pedagógica de Inclusión*”, antes denominado “*Proyecto Pedagógico Individual*”. El impacto de esta nueva resolución podrá ser observado al momento de ponerla en práctica, la cual puede darse en el transcurso de la presente investigación. La educación inclusiva deberá acoger la diversidad, construyendo puentes en vez de crear barreras, yendo más allá de hacer frente a las necesidades, capacitando a una población diversa.

A continuación se proponen distintas categorías, relacionadas y organizadas a fin de poder dar cuenta conceptualmente de los temas relevantes a tener en cuenta para lograr los objetivos de este trabajo. La primera categoría hará referencia al concepto de *educación*: su significado y las diferentes perspectivas existentes sobre la misma, para llegar a la cuestión de cómo se la considera actualmente y las leyes que rigen el sistema educativo en nuestro país, así como también el desarrollo de la educación técnica a través de la historia.

- Educación

Conceptos generales

Para Durkheim,

“La Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim 1996: 53).

Al contrario de la postura de Durkheim, otros autores plantean que el Estado no selecciona valores y conocimientos comunes a toda la sociedad para distribuirlos homogéneamente a través del Sistema Educativo, sino que selecciona solo una parte del universo cultural, aquél que está vinculado con las perspectivas de los sectores dominantes. Así, para los partidarios de esta perspectiva, *“la Educación se convierte en el aparato ideológico del Estado al reproducir las reglas del orden establecido, siendo un acto de reproducción social”* (Bourdieu y Passeron 1970: 70).

Entonces, el Sistema Educativo puede ser visto como el instrumento igualador por excelencia para unos, y como una herramienta necesaria para perpetuar las desigualdades sociales para otros. Es importante conocer las diferentes posturas y concepciones de los grandes pensadores. La educación es un elemento fundamental para determinar el camino de una sociedad y por eso entender el contexto en el cual se desarrolla nos hace entender la perspectiva de los responsables y el sentido que se le da a este elemento fundamental a través de los años en nuestro país.

Desde estas perspectivas se considera que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven, pero también puede leerse tal vez como una relación de subordinación de estos/as niños/as con respecto a las generaciones adultas. Este concepto puede asociarse a aquel concepto primario de la educación como un medio “normalizador” que ponían de relieve los representantes políticos que transitaron la formación de nuestra república durante los años de 1880 en adelante. La característica normalizadora de la escuela permite homogeneizar la sociedad con el fundamento de la igualdad, se piensa hasta en disciplinar a los cuerpos, la escuela enseña a sentarse, a tomar distancia, a escuchar a quien enseña, la manera correcta de agarrar el lápiz, formar fila. Incluso se piensa en “proteger” a los niños de los

microbios, pero sobre todo para que se vean “iguales”, comienza a usarse un guardapolvo de color blanco. Asimismo, ciertas asignaturas serán destinadas a niños y otras a niñas (además de las que tienen en común). Esto apunta a los futuros roles esperados dentro de la sociedad.

Teniendo en cuenta la postura de María Cristina Davini (2001), existen tres tipos de categorías que tienen que ver con la formación en los/las docentes:

- *Tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro.* “La máquina pedagógica” tiene el fin de “normalizar” la sociedad, tiene a cargo el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales. Lo hace incorporando el impulso y la concreción en la comunidad de las campañas de salud pública y diversas acciones de control social. Inspirada en la filosofía positivista, el “orden y progreso”, le otorga al docente fundamentalmente el papel moralizador/a y socializador/a. La denominada “Legión de maestros patrioterros”, tenía la misión de construir los cimientos de la nueva nación. La educación es tomada como un proceso de socialización o de endoculturación y se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos.

- *Tradición académica: el docente enseñante.* Esta tradición tiene como característica esencial que en su formación y acción los docentes conozcan sólidamente la materia que enseñan. La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria. Según Bernstein, las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución de poder y los principios de control social (Bernstein 1966).

- *Tradición eficientista: el docente técnico.* Esta tradición es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo, colocando a la escuela al servicio del “despegue económico”. La propuesta consiste en la “división técnica del trabajo escolar”, separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías. La función del docente es la del ejecutor/a de la enseñanza. La aparición del “currículum” y la planificación como proyecto educativo elaborado.

Estas diversas tradiciones sobre la formación docente llevada a cabo en nuestro país construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica. Las nuevas reformas, de una u otra manera, reactualizan estos núcleos generadores. Estas diferentes tradiciones responden a distintos proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés; y se encuentran vinculadas con las propuestas educativas de cada momento. A fines del siglo XIX y principios del XX, la educación técnica nace como apéndice de las antiguas escuelas de artes y oficios, de modo que esta tipo de educación está relacionada con la tradición eficientista. La formación técnica brindó la posibilidad de obtener un conocimiento más concreto en lo que se refiere a las ramas técnicas.

La educación para el trabajo. Historia de las escuelas técnicas en Argentina

Como se mencionó anteriormente, hacia principios del siglo XX, más precisamente en el año 1919, siguiendo el modelo de las instituciones alemanas y francesas, las escuelas industriales tenían como fin la formación de técnicos. Para su ingreso, era requisito haber completado la escolarización primaria y el plan de estudios se extendía a seis o siete años. Las materias estaban centradas en las disciplinas científico-técnicas. Las horas de aprendizaje en el taller constituían el 25% del total. Los títulos que se podían obtener eran los de técnicos en mecánica, en electricidad, en química y en construcciones civiles o navales.

En 1935, el Estado Nacional creó las primeras escuelas Técnicas de Oficio, que buscaban elevar el nivel de preparación del alumnado. Las cuatro especialidades que se dictaban eran: electricidad, herrería, carpintería y construcciones. El tiempo de aprendizaje dedicado al taller llegaba al 50% de las horas de estudio. El título era “*obrero especializado*” en la disciplina cursada. Con un año más de perfeccionamiento obtenían el título de capataces. No obstante, estos títulos no los habilitaban para cursar estudios superiores en la universidad.

A mediados del siglo XX, la formación técnica comienza a consolidarse aunque hacia 1944 la enseñanza técnica acaparaba solo el 16% de los estudiantes. En ese año, se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, que modificó la distribución matricular de la escuela media y que reglamentó el aprendizaje industrial y el trabajo de menores. La medida incluyó la creación de escuelas-fábricas. Por primera

vez la educación pública reformuló la figura del aprendiz. Los estudiantes debían tener entre 13 y 18 años y a lo largo de dos ciclos de tres años aprendían tareas relacionadas con distintas actividades fabriles. Del segundo ciclo, llamado "*Perfeccionamiento técnico*", se egresaba con el título de Técnico de fábrica. Recibían gratuitamente los uniformes, los libros y todo tipo de útiles o herramientas. Les otorgaban becas para sus gastos y también almorzaban en las escuelas fábricas, en las que se ponía el énfasis en "*saber hacer*".

A partir del 1946, el peronismo generó mejoras en las condiciones laborales y el reconocimiento de los derechos de los trabajadores. El fomento de la industria nacional trajo aparejada el incremento de nuevas fuentes de trabajo, lo que hizo necesario la formación de personal para una gran variedad de tareas. En 1953, se inauguró la Universidad Obrera Nacional, con sedes en Santa Fe, Buenos Aires, Rosario, Mendoza, Tucumán, Córdoba y Bahía Blanca. El objetivo era integrar al sistema educativo a sectores excluidos junto con las necesidades de la industria nacional. El acceso de las clases trabajadoras a la universidad fue para muchos protagonistas de la época una huella fundamental que el peronismo imprimió a la cultura. Decía el presidente Perón en una entrevista televisiva realizada, referida a su gestión:

“...y se hizo la conquista más grande, fue que allí, la universidad se llenó de hijos de obreros donde antes estaba solamente admitido el oligarca. Porque la forma de llevar al oligarca es poner altos aranceles, entonces solamente puede ir el que los paga. Nosotros suprimimos todos los aranceles, para la universidad no había derechos de exámenes ni nada. Era gratis, totalmente gratis, el Estado pagaba eso. De manera que tanto el pobre como el rico podía ir” (Lopresti 2012).

Luego de 1955, se modificó la política de fomentar la formación laboral de los sectores sociales excluidos. A partir del gobierno de Arturo Frondizi en 1958, el desarrollismo reinstaló una educación técnica más orientada a materias humanistas, por lo que se volvió a la idea de separar la teoría de la práctica. Así, en un turno los alumnos cursaban las materias similares a las del bachiller, mientras que en contraturno tenían el taller, donde se aplicaban los saberes técnicos.

En 1959, la Universidad Obrera Nacional pasó a llamarse Universidad Tecnológica Nacional. Esta apuntaba a proveer mano de obra a una economía basada en la industrialización semipesada y en el ingreso de nuevos capitales internacionales.

A partir de 1976 la dictadura cívico militar inició un proceso de desguase de la educación orientada a la formación laboral en paralelo a las políticas económicas neoliberales. Estas políticas tenían como objetivo la apertura a mercados internacionales y la consecuente destrucción de la industria nacional.

La década de los '90 fue la época de mayor destrucción de la escuela técnica, junto con la sanción de la Ley Federal N° 24195 se crearon nuevos modelos, aunque sin ninguna clase de red de contención institucional ni social. Los principales espacios de formación pasaron a ser las empresas, mediante formas de explotación laboral y sin el reconocimiento de los derechos sociales.

A partir de 2003, el Estado recuperó su capacidad de intervenir en la economía y en el diseño de las políticas educativas. La revalorización de la educación técnica acompañó otras transformaciones laborales y educativas que se dieron en el país, de acuerdo a una estrategia política industrial de largo plazo. En el año 2005, la Ley 26.058 de educación técnica profesional creó el fondo nacional para la educación técnica que se financia con no menos del 0,2 por ciento del presupuesto nacional. Así, se propicia el reconocimiento -en todo el territorio nacional- de certificaciones y títulos en el nivel medio y superior no universitario.

La formación técnica genera oportunidades para los sectores más vulnerables. El estímulo no solo llega para garantizar una cantidad de derechos largamente postergados, sino que además va en paralelo con las necesidades laborales del país. Para un país en que el trabajo es la fuente de dignidad y el principal motor de la economía, aprender a trabajar resulta una de las metas que propone la educación pública y gratuita.

La educación como derecho fundamental

En la actualidad y más allá de la Educación Técnica, según las disposiciones de la Constitución, se configura un marco normativo favorable al reconocimiento de la educación como derecho fundamental y se define como un servicio público que tiene una función social, donde el Estado tiene el deber de asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional. En este ámbito, el derecho a la educación se forja como un derecho principal, sin el cual no es posible la existencia misma de la sociedad y el ejercicio de los demás derechos humanos. Dentro de esta perspectiva,

guarda estrecha relación con los derechos sociales, toda vez que le permite al individuo participar efectivamente en una sociedad libre y adquirir las aptitudes y conocimientos necesarios para tomar parte en la sociedad.

Todas las mujeres y los hombres tienen derecho a la educación. Articulado y protegido por la Declaración Universal de Derechos Humanos⁷ y reconocido como uno de los cinco derechos culturales básicos⁸, el derecho a la educación proporciona a los individuos y las sociedades las capacidades y conocimientos críticos necesarios para convertirse en ciudadanos empoderados, capaces de adaptarse al cambio y contribuir a su sociedad, economía y cultura.

La educación es esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras. Se considera que cada año de escolaridad adicional aumenta el promedio anual del producto interno bruto (PIB) en un 0,37%. Una población educada tiene efectos positivos sobre otras áreas clave del desarrollo: menores tasas de mortalidad materna e infantil⁹, reducción de las tasas de infección por VIH y SIDA así como importantes repercusiones en la promoción de la sostenibilidad medioambiental. Además, la educación juega un rol clave a la hora de promover la inclusión social, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Se ha demostrado que los procesos educativos garantizan la construcción y transmisión de valores y actitudes comunes, favorecen la integración y participación de todos, y en particular de las comunidades marginadas, y generan espacios de interacción y conectividad social positivos.

Finalmente, cabe resaltar que los programas escolares están muy influenciados por su contexto cultural: desde las metodologías pedagógicas hasta los libros de texto, las

⁷ Artículo 26 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948): 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

⁸ Según dicha Declaración, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

⁹ Según el Informe Mundial *Invertir en la Diversidad Cultural y el Dialogo Intercultural*. (UNESCO 2009: 227-228).

referencias culturales y sociales permean tanto el contenido como las formas de aprendizaje. Por ello, la educación, y en particular los materiales pedagógicos y las metodologías sensibles a la cultura, ofrecen una iniciación vital a la cultura y la sociedad de un individuo.

Desde otro costado, es posible pensar la escuela como una representación material de la educación, actuaría como la parte visible, el “envase” de la educación. No solo se recrean pautas educativas, sino también se transmiten enseñanzas personales, que se relacionan con nuestra vida íntima, más allá de lo educativo. Se piensa en la escuela, en la institución misma, más allá del componente pedagógico, como ese lugar donde se construye una parte importante de nuestra identidad.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, vamos a entender a la escuela en sí, como uno de los principales canales de socialización. Es el espacio físico, el lugar compartido, de intercambio de prácticas y vivencias, tanto pedagógicas-educacionales, como emocionales que marcan nuestra historia personal.

Legislación

A través de la legislación educativa, se obtienen las normas, reglamentos, códigos, leyes, estatutos y todos los cuerpos legales que afectan la actuación de la administración educativa. Esta disciplina tiene como fin ordenar coherente y lógicamente las actuaciones y gestiones de los actores del proceso educativo. A continuación se mencionan las leyes vigentes en nuestro sistema educativo.

- *Ley de Educación Nacional N° 26.206* (sancionada en el año 2006, deroga a la ley 24195)

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 2^{do} sostiene que la Educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Para lograr este principio, una de las disposiciones generales señalada en el artículo 16, determina la obligatoriedad escolar en todo el país hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos.

Dentro de la Estructura del Sistema Educativo, la Educación Secundaria corresponde al capítulo IV de la Ley de Educación Nacional, en el artículo 29. Allí se indica que la Educación Secundaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria y tiene la finalidad de habilitarlos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios. Una de sus modalidades es la Educación Técnico Profesional, la cual es la responsable de la formación de técnicos/as medios/as en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la mencionada Ley de Educación Nacional.

- *Ley de Educación Técnica N° 26058*

Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

La Ley de Educación Técnico Profesional tiene fines y objetivos propios que apuntan a favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria en la educación formal y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, promocionar niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional y crear conciencia sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales.

Asimismo, estos objetivos incluyen la Igualdad de oportunidades y, en el artículo 40, la Ley agrega que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la Educación Técnico Profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje, este artículo incluye las situaciones en que el estudiante presenta alguna discapacidad, y a ello se refiere el próximo tema. Donde se desarrollará la concepción de la Discapacidad, su evolución histórica hasta la actualidad y su inclusión al sistema educativo vigente.

- Discapacidad

Según la OMS, el término *Discapacidad* es un concepto general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias constituyen problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas; y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales¹⁰. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

El sujeto normal es, entonces, un prototipo de hombre medio, contra el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados. La normalidad es la medida del mundo. A ello remite la dimensión productiva de las normas; que producen cuerpos a su medida, fabrican un tipo de sujetos ajustados a los límites, útiles, productivos y capaces de adaptarse a los requerimientos de la inserción productiva en la vida social (en la vida normal). Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a territorios de exclusión. Esos territorios de exclusión en relación a la “discapacidad” adquieren y significan particularidades: los condicionantes estructurales que la posibilitan aparecen ocultos, no son evidentes como en otros casos en los cuales esas condiciones aparecen evidentes, obvias, como por ejemplo en la pobreza, y esa “invisibilidad” se ve reforzada por una actitud proteccionista hacia los discapacitados que no hacen más que producir mayor exclusión.

En todas las definiciones e indefiniciones sobre inclusión /exclusión aparece la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la inserción en el mercado del trabajo, etc.. Los documentos oficiales traducen muchas veces las relaciones entre inclusión y exclusión en términos de irresponsabilidad/responsabilidad individual y no como un proceso cultural, social y relacional. La exclusión es un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política (Skliar 2002: 36).

¹⁰ Esta noción es el disparador del documento titulado *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*, publicado por la Organización Mundial de la Salud en 2001.

A continuación se realizará un desarrollo de la evolución histórica de la Discapacidad en el ámbito educativo.

Discapacidad en el ámbito educativo. Evolución histórica desde la segregación hasta la integración.

En el texto *¿Integración o segregación?* (Araneda y Ahumada 1990), la investigadora Patricia Araneda relaciona históricamente los conceptos de desarrollo, deficiencia y surgimiento de la Integración Escolar y su base: el principio de la Normalización.

El estudio del niño y las nociones de deficiencia han asociado al aprendizaje conceptos de evolución, maduración, jerarquización; en síntesis: el desarrollo. Pero el aprendizaje refleja la adquisición de comportamientos que no solo comprenden el desarrollo sino también las influencias del medio. A lo largo del tiempo, variadas concepciones sobre el desarrollo han sido estudiadas. El texto mencionado denomina las que considera principales:

El preformismo (predominante en Europa hasta la revolución francesa): la discapacidad es considerada innata y estática. A las personas se las recoge, con miedo, en hospitales y conventos.

El predeterminismo (predominante hasta principios de 1900): la discapacidad es concebida como incurable y la intervención es casi exclusivamente médica. A medida que la medicina se fue profundizando, los estigmas (esto es, la sanción social) proliferaron y se valorizaron actitudes de marginalización y exclusión. En esta época llamada la “era de las Instituciones”, las instituciones se organizaron en las afueras de la ciudad, sin interactuar con el exterior. De esta ideología surgieron diversos modelos institucionales que aún persisten. El más importante de ellos es el llamado Modelo Médico, del cual se deducen las siguientes conductas y actitudes:

- La persona con discapacidad, es un “enfermo” dentro de la categoría médica.
- El enfermo debe residir en un hospital.
- Se habla de pacientes (posibles de mejorar).

- Su biografía es una historia clínica.
- Su programa de vida se llamará *tratamiento*.
- Su trabajo se denomina *terapia ocupacional*.
- A la escuela, *terapia educativa*.
- La persona con “*déficit*” se asume con en su rol de enfermo en forma pasiva, liberándose de la responsabilidad de sí mismo y de su conducta.

El evolucionismo: perspectiva focalizada hacia factores del medio, donde el desarrollo depende sobre todo del ambiente. Nace en 1855 la educación especial, se reconoce la necesidad de su creación como un subsistema dentro del sistema general educativo.

El interaccionismo: el desarrollo es concebido como el resultado de complejas interacciones entre la herencia y el medio. “*La herencia negativa*” o “*con desviaciones*” puede ser significativamente influida a través de intervenciones adecuadas del medio. Surge con el interaccionismo, el principio de Normalización, con tres ideas básicas:

1. El reconocimiento del potencial de desarrollo de todo ser humano.
2. El concepto de *dignidad humana*.
3. El principio de normalización (surgido a principios de los ´60 en Europa y Estados Unidos).

Este principio implica el establecimiento de relaciones íntimas, positivas e interpersonales entre ciudadanos “*ordinarios*” y aquellos que padecen una discapacidad. Consiste en normalizar el entorno, reconociendo y aceptando las diferencias.

Araneda y Ahumada explican que a partir de allí la normalización lleva implícito el principio de *integración*; este concepto no significa solo que las personas discapacitadas se integren a la sociedad, sino también que aquellos que no poseen una discapacidad también se integren a los valores y códigos de las personas discapacitadas. Por ello, la integración implica un cambio social que, según estos autores, “*...deberá pasar al menos una generación de personas que se educaron juntas para que la integración sea*

plena” (Araneda y Ahumada 1990:28). Esta afirmación realizada por los autores a finales de los ’80, principios del los ’90 aun hoy sigue siendo un deseo.

Educación Especial e integración escolar¹¹

La Dirección de Educación Especial fue creada en el año 1949, en el marco de la verdadera Justicia Social, como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de Derechos Humanos en el año 1948. El fundamento filosófico de *Respeto a la Dignidad de la Persona*, impulsó a quienes fueron visionarios en la instrumentación de estrategias de consideración de los entonces llamados niños y jóvenes excepcionales. Desde una perspectiva histórica, ello constituyó una conquista social importantísima e incuestionable para una franja poblacional que, por sus discapacidades, estaba excluida de los beneficios de una educación gratuita y obligatoria.

Durante el transcurso de los años, la educación especial en el ámbito bonaerense no detuvo su marcha. La integración como proceso básico sistémico se inicia en la década del ’60, con estudiantes ciegos y “disminuidos visuales”, en los ’70 con personas con discapacidad auditiva y motora. A partir del 1989 se concreta este aspecto con alumnos con discapacidad intelectual (denominado en ese momento “*retardo mental leve*”) y con el concepto y denominación de “*Necesidades Educativas Especiales*” (es tomado mundialmente en Salamanca, 1994).

El proceso de Transformación Educativa Especial toma como eje los siguientes conceptos:

- Normalización-Integración
- Participación-Aceptación de las diferencias
- Equiparación de oportunidades- igualdad de posibilidades
- Abordaje Transdisciplinario
- Escuela abierta a la comunidad
- Educación Personalizada

¹¹ Según el Informe elaborado por la Dirección de Educación Especial. Provincia de Buenos Aires. Documento de apoyo N° 11 (2016).

Se personaliza la enseñanza a través de dos abordajes. Por un lado, la atención educativa en Centros o Escuelas de Educación Especial, con aquellos alumnos que por su diagnóstico demanden un abordaje pedagógico especial; la educación especial, partiendo de las competencias del estudiante, lo orientará en la construcción de sus aprendizajes hacia el logro del nivel máximo posible en su autonomía personal, promoviendo su integración social, escolar y laboral. Por otra parte, la atención educativa integrada en los distintos niveles del sistema educativo común. La cual recibe la denominación de Propuesta de Integración y se explica a continuación.

Propuesta de Integración

El Proyecto de Integración Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación, implicaba un proceso de cambio que responsabiliza y compromete a todas las ramas técnicas del sistema educativo y se operativiza con la coordinación de la Dirección de Educación Especial. Esta propuesta conlleva un nuevo abordaje de los planeamientos educativos, necesarios para transformar la rigidez en flexibilidad, permitiendo de esta forma, que los/las estudiantes transiten el proceso de aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades.

Alcanzar éxito con esta innovación pedagógica requirió ejes básicos de acción; los principales son los siguientes:

- Difusión comunitaria.
- Adhesión de las instituciones al Programa desde el marco filosófico y pedagógico.
- Acuerdos previos y compromisos de acción entre supervisores, instituciones educativas, docentes y técnicos de los Equipos Institucionales, padres, familia.
- Inclusión del Proyecto de Integración en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de ambas instituciones.

El punto de partida para confeccionar el proyecto es la consideración de las expectativas y realidades familiares e institucionales. El Proyecto de Integración demanda seguimiento constante y sistemático. Los resultados del mismo y la observación objetiva de la conducta del estudiante y su contexto, compromete a todos

los involucrados a tomar decisiones referidas a los ajustes en el proceso de aprendizaje integrado. La Evaluación Diagnóstica es valorada como la etapa básica en el proceso de integración. Implica el conocimiento de los contextos (institucionales-familiares) en los que se producen los aprendizajes; el análisis de los perfiles evolutivos del estudiante; la determinación de existencia de etiología orgánica y ambiental; la selección de los recursos educativos más adecuados.

Desde esta perspectiva, la incorporación de los estudiantes con discapacidad a las aulas lleva a reflexionar que la educación debe ser concebida como un fenómeno pluridisciplinario, en la cual la contribución de las diversas disciplinas y el trabajo cooperativo en equipo adquieren vital importancia para el proceso educativo (Araneda y Ahumada, 1990: 102). La idea de la necesidad de una escuela inclusora se encuentra planteada en la siguiente resolución.

Resolución 2543/03

Esta resolución del año 2003 reflexiona acerca de la necesidad de una escuela inclusora, pero afirma que el concepto de inclusión conduce indefectiblemente al de integración porque no basta con incluir en la escuela, por acumulación, a todos los posibles sujetos de aprendizaje, sino que es necesario integrarlos.

La integración supone un proceso institucional proyectado en cada sujeto de aprendizaje, con intervención profesional. Los propósitos de Formación Ética, contenidos en el Diseño Curricular, se relacionan con la identificación y valoración de sus propias capacidades y limitaciones, la construcción del sentido de pertenencia, la autonomía asumida gradualmente y la apropiación de los valores de la convivencia; todo ello logrado en los procesos de aprendizaje de todas las Áreas Curriculares, favorece la integración.

Por lo dicho, queda establecido que la integración se refiere a la escolarización y da forma al proceso educativo. El sujeto de aprendizaje que se incluye en un determinado nivel del Sistema, puede presentar dificultades en su integración. En la detección de variables que las provocan y siempre en orden a la diversidad, surgen con relieve y haciéndolas evidentes, las *necesidades educativas especiales*.

Las *necesidades educativas especiales* se definen como "las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular"¹². La escuela inclusora enseña a todos según sus necesidades atendiendo a las diferencias y garantizando la calidad de la educación más allá de las diversas potencialidades de los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen. Las *necesidades educativas especiales* demandan, por su complejidad, un trabajo de corresponsabilidad profesional ya que compromete una interinstitucionalidad con una dinámica transdisciplinaria y la incorporación de la familia a esta misma dinámica.

Proceso de Integración

En las distintas instancias de decisión, los Equipos intervinientes tendrán que construir acuerdos de diversa índole:

- Pedagógico – didáctico (estado inicial – seguimiento –evaluación).
- Organizativo y de funcionamiento.
- Administrativo.
- Relacional familiar.

La construcción de adaptaciones curriculares integran estos acuerdos, en los diversos niveles de concreción, fundamentalmente el personal. Toda esta problemática deberá estar incluida en el Proyecto Educativo de Integración. La integración implica:

- Un proceso de cambio que responsabiliza y compromete a todos los niveles del sistema educativo.

- La construcción de acuerdos entre Equipos intervinientes con relación al proceso de identificación y valoración de las Necesidades Educativas Especiales del sujeto de aprendizaje.

- Un nuevo abordaje del Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional y los Proyectos Curriculares de aula, una organización escolar flexible, el

¹² Según reza el *Acuerdo Marco para la Educación Especial, documento para la concertación*. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Serie A n° 19 (2003).

trabajo en equipo como mandato inexcusable, con dinámica interinstitucional y transdisciplinaria, la definición de los roles de sus miembros, la intervención didáctica con la peculiaridad de las adaptaciones curriculares, la selección y el uso de los recursos necesarios.

Entre los años 1993 y 2006 la estructura del Sistema Educativo en la Argentina correspondía al EGB-Polimodal de la Ley Federal de Educación. Los/las estudiantes de Tercer Ciclo que concurrían a Trayectos Pre- Profesionales de las Escuelas Agrarias, Técnicas o Centros Polivalentes de Arte, acreditarán sus aprendizajes según lo pautado en las resoluciones respectivas de las Direcciones de Polimodal y TTP y Dirección de Educación Artística. En el Acuerdo Marco para Los Trayectos Técnicos Profesionales del año 1996, no se menciona el acompañamiento realizado en caso de estudiantes con discapacidad. La Ley Federal de Educación N°24195, apenas menciona la Educación Especial y no se habla de los proyectos de integración. El Título XII que se refiere a “Disposiciones transitorias y complementarias”, en el artículo 66 inciso c), indica la implementación gradual de la obligatoriedad y la asistencialidad señaladas para los alumnos/as de la Educación Inicial, la Educación Especial y la Educación General Básica y Obligatoria.

Modelo Social de Discapacidad

El Modelo Social de Discapacidad aporta una nueva mirada que pone el acento en las barreras sociales como causa u origen de la discapacidad, que deja de ser caracterizada como una limitación –física, mental, intelectual o sensorial– de la persona, para pasar a ser concebida como una limitación social. La discapacidad como resultado, entonces de una condición de la persona, que al interactuar con diversas barreras, pasa a convertirse en una situación y posición discapacitante (Brognia, 2006).

El movimiento de personas con discapacidad introdujo, además de la mirada social, el lema “*nada sobre la discapacidad sin las personas con discapacidad*” (García Alonso, 2003:39), enfatizando, de este modo, la necesidad de participación real y efectiva en las políticas públicas en materia de discapacidad y, asimismo, en las decisiones de la vida de las propias personas con discapacidad (Barton, 1998).

El derecho internacional sobre los derechos humanos no ha sido ajeno a esta nueva concepción, que ha marcado un cambio de paradigma. Se comenzó a transitar un nuevo camino, dejando atrás una mirada médico-hegemónica para pasar a otra más holística y transversal, que se ha plasmado definitivamente a partir de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹³. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008, que adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044) e implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social. La Convención es un faro en materia de políticas públicas que cuenta, asimismo, con la legitimidad que le otorga el hecho de haber sido confeccionada garantizando la participación de las personas con discapacidad durante todo el proceso de su elaboración. El artículo 24 de la Convención se relaciona con el derecho a una educación inclusiva (Naciones Unidas 2016b), lo que supone entre otras cuestiones “una educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades” (Naciones Unidas 2016b, párr. 1).

En nuestro país se han seguido realizando modificaciones en el Sistema Educativo en materia de inclusión e integración en las trayectorias escolares de estudiantes con Discapacidad. El artículo 42 de La Ley de Educación Nacional (sancionada en el año 2006), establece a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La educación especial se rige por el principio de inclusión educativa.

Proyectos de Integración. Resolución 4635/11

Esta resolución intenta reformular la resolución de la Dirección General de Cultura y Educación N° 2543/03 “Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una Escuela Inclusiva” y aprueba el documento “La Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”.

¹³ Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, entró en vigencia el día 3 de mayo de 2008.

Resolución 4418/11

La Convención de los derechos de las personas con Discapacidad reorienta el accionar del sistema educativo a fin de que se logre garantizar una “formación integral” que contemple entre otras posibilidades, su preparación laboral. Esta resolución hace referencia a la Resolución 1269/11 y deroga la 6249/03, aprobando la “Propuesta Curricular para la Formación Integral de Adolescente, Jóvenes y Adultos con discapacidad”. Rige en la actualidad junto con la resolución n°1664/17 la cual aprueba el documento: “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”

Resolución 1269/11

Habla de la Modalidad de Educación Especial y una nueva organización institucional. Las Escuelas y los Centros de Educación Especial se organizan de acuerdo con la característica de la matrícula atendida en los distintos niveles educativos. Explica que teniendo en cuenta la necesidad de inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en la propuesta, la escolaridad puede ser:

- Escolaridad con Proyectos de Integración.
- Escolaridad en Centro de Escuela sede de Educación Especial.

Allí se describen las características de la matrícula atendida por la Dirección de la Educación Especial. Aclarando que la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, atiende a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad o en situación de riesgo vinculado a trastorno en el desarrollo, en los diferentes niveles. También se desarrolla el tema de la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes de educación especial atendidos en las escuelas especiales.

Resolución CFE (Consejo Federal de Educación) N° 311/16

Esta resolución se apoya en el artículo 24 de la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad. En su desarrollo, la resolución considera, entre otras cosas,

que en vistas a seguir formulando políticas que avancen en la concreción de los derechos de las personas con discapacidad, de manera que todos los/as estudiantes estén incluidos en el sistema educativo argentino, la Modalidad de Educación Especial toma lo expuesto en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N°26.206:

“Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” (...) “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11, inciso n).

En función de la recomendación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (A/HRC/25/29), “Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”.

La resolución afirma también que el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a *“ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto”* (artículo 126, inciso e). También expresa que a partir de la revisión de las Resoluciones del CFE N°155 y N° 174 se busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación.

Además, la Ley de Educación Nacional dispone que la cartera educativa nacional,

“en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar (...)” (artículo 45 de la LEN).

En cuanto a la Certificación de los títulos, el artículo 39 del Anexo I, de esta resolución dice que el PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir el título y certificado analítico del Nivel o Modalidad, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa. El artículo 40 señala que todos aquellos/as estudiantes con discapacidad, al igual que el resto de la población escolar, cualquiera sea la Modalidad a la que asisten -tal como lo establece la Res. N° 18/07 del CFE- recibirán el título y certificado analítico, que dé cuenta de la trayectoria recorrida en función de su PPI; y el artículo 41 dispone que en caso que el estudiante no alcance la totalidad de las capacidades profesionales correspondientes a un título de una especialidad de la Modalidad de Educación Técnico Profesional, se acreditará en un analítico la trayectoria recorrida, siendo dicha certificación no habilitante para el ejercicio profesional, según la responsabilidad civil que dicha titulación conlleva. El artículo 42 señala que el título y certificado analítico será otorgado por la institución educativa del Nivel en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado su último año.

Ejemplos orientadores para el diseño de las configuraciones prácticas de apoyo:(anexo III Resolución CFE N° 311/16)

De acuerdo a la detección de barreras y obstáculos y en respuesta a la necesidad de eliminarlas, se diseñan las configuraciones de apoyo según sea su tipo. Ejemplos de estas configuraciones son:

- Discapacidad Visual: Necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual. (En el área de la Comunicación - en sus diversas formas-, en su orientación y movilidad, en la necesidad de recursos tecnológicos y apoyos específicos, valoración funcional de la baja visión, entre otros). Determinar las barreras u obstáculos para el acceso, el aprendizaje y la participación (recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docentes, barreras arquitectónicas, modificaciones necesarias para el desplazamiento, necesidad de información a los adultos y pares). Configuraciones prácticas. Condiciones necesarias para la enseñanza: situación de clase, dinámica grupal, participación del estudiante. Asesoramiento y Orientación: asesoramiento sobre el proceso inclusivo del alumno y orientaciones específicas para el/los docentes de grupo, acerca de los recursos y materiales, del desarrollo curricular y los modos y tiempos de aprendizaje,

consideraciones didácticas y metodológicas, del escenario áulico, de los vínculos y la interacción, de la evaluación, entre otros. En relación al contexto local/social del alumno: información sobre instancias de Educación no formal en la comunidad (cultural, recreativa, deportiva) favorable para la participación del estudiante y su familia.

- Discapacidad Auditiva: Sordera/Hipoacusia. Determinar las barreras u obstáculos para el acceso al aprendizaje, a la comunicación y la participación. Consignar grado de pérdida auditiva/tipología. Configuraciones prácticas Equipamiento: indicar equipamiento auditivo: audífono/tipología – implante coclear. Cooperación, acción coordinada especificar el grado de intermediación de la Lengua de Señas Argentina (LSA), junto a los contenidos solamente alcanzados en LSA. Consignar si se realiza en la escuela de Educación Especial, en la escuela del Nivel o en otros espacios de la comunidad, la adquisición de la LSA. Describir claramente el dominio de la lengua oral y escrita por parte del/la estudiante en relación al Diseño Curricular y al conjunto de pares.

- Trastorno del Espectro Autista (TEA): dar cuenta de la tipología del espectro autista según diagnóstico, si lo tuviera. Indicar comportamientos, intereses y/o actividades persistentes desarrolladas. Describir la interacción del estudiante con los pares, con el docente de grupo, con los contenidos curriculares para consignar las configuraciones implementadas para favorecer la comunicación e interacción social. Configuraciones prácticas Asesoramiento y orientación (ejemplo: en forma individual dentro del aula) Planificar la organización del trabajo cooperativo o colaborativo en el aula. Provisión de recursos (ejemplo: medios tecnológicos, materiales didácticos, recursos humanos, concurrencia a contra turno a equipos de apoyo, a sede). Incorporación del profesional privado no docente, intervenciones planificadas del profesional privado no docente en articulación con el Proyecto Pedagógico Individual. Concurrencia a otras instituciones: (consignar la acción coordinada entre las diferentes actividades que desarrolle el alumno en su trayectoria integral y con los diferentes profesionales tratantes). Información: planificar el trabajo con la familia y los docentes para desarrollar el conocimiento sobre el alumno, sus características y estrategias de acompañamiento. Por ejemplo: organización de encuentros, entrevistas.

Anexo IV (Resolución CFE N° 311/16)

De esta resolución se refiere al Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas. Tal como se señala en el cuerpo del documento, los estudiantes con discapacidad que hayan accedido a ajustes razonables para el acceso al currículum, contarán en su analítico final al igual que el resto de la población escolar la trayectoria educativa recorrida y obtendrán su título en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación. La Modalidad de Educación Especial elaborará un “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas” para favorecer la presencia, el aprendizaje y la participación del/la estudiante con discapacidad allí donde desarrolle su trayectoria escolar.

Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires. Resolución 1664/17

El ministro de Educación provincial, firmó la resolución “*Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*”, que constituye un nuevo marco legal para la incorporación de los/las estudiantes a cualquier institución educativa, según el Nivel o Modalidad que corresponda.

La resolución dice que la concepción de inclusión se diferencia respecto de la integración toda vez que la inclusión educativa, como derecho, contiene a todos los sujetos, por lo cual, requiere dispositivo institucionales y áulicos a través de los cuales se pone en acto “*una enseñanza para todos*”, mientras que la integración escolar es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad cuando este lo requiere.

La definición y concreción de dispositivos educativos de inclusión destinados a estudiantes con Discapacidad, requiere que las instituciones propicien en su proyecto institucional la participación de todos los actores institucionales para que su materialización sea lo más beneficiosa desde sus inicios para los/las estudiantes, sus familias y para los actores que la acompañan. Asimismo, el concepto de *trayectoria educativa inclusiva* hace referencia a los diferentes recorridos posibles de transitar en

las instituciones del Sistema Educativo, atendiendo a las necesidades, intereses, deseos, posibilidades y capacidades de cada sujeto.

Así, se piensa en un conjunto de intervenciones organizadas y coordinadas en un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del Sistema Educativo. Para ello, se implementa la incorporación de contenido sobre educación inclusiva, el modelo social de discapacidad y los derechos de la persona con discapacidad en el contexto educativo. En el mismo sentido, se propiciará la organización inicial de Dispositivos Educativos de Inclusión entre los niveles y los equipos de Orientación escolar de la Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social como primera instancia de intervención educativa.

La resolución sostiene que la intervención de la modalidad de Educación Especial tendrá lugar cuando la persona con discapacidad lo requiera en acuerdo con su familia y la Institución educativa de nivel y/o modalidad. Esta intervención podrá asumir algunas de las siguientes estrategias:

- Brindar orientación, sin necesidad de matriculación.
- Intervenir directamente a través de una Propuesta Pedagógica de Inclusión con la presencia y atención de un/a maestro/a de educación especial y/o de los Equipos técnicos desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel. En aquellas situaciones que el/la estudiante realice solamente su trayectoria por el Nivel, su inscripción en Educación Especial será solo a efectos del registro administrativo que justifique la provisión de la/el maestra/o de dicha modalidad.
- Brindar apoyos especializados en la escuela de Educación Especial si el/la estudiante además de cursar en la escuela de nivel, concurriera a una institución de la modalidad para obtener esos apoyos específicos. Se realizará la matriculación en ambas instituciones intervinientes.
- Sostener, con el acuerdo del /la estudiante y/o de su familia, el desarrollo de la trayectoria educativa directamente en la escuela de modalidad especial, garantizando la concreción de experiencias inclusivas en tanto construcción de espacios e instancias de aprendizajes en los niveles.

Desde este marco, los equipos educativos intervinientes deberán evaluar y formular las propuestas sobre dicha trayectoria escolar y en trabajo conjunto con las familias y los /las estudiantes serán adoptados los acuerdos y decisiones para su implementación. En la Propuesta Pedagógica Inclusiva, será la escuela secundaria en conjunto con los actores intervinientes de las Modalidades de Psicología Comunitaria y Psicología Social y de Educación Especial (si correspondiese) quienes corresponsablemente la organicen en su diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación con participación y acuerdo del estudiante y a su familia. Se desea buscar mayor incorporación de los/las estudiantes con discapacidad a las escuelas. Es decir, que la discapacidad no puede constituir un motivo para rechazar la inscripción en cualquier escuela de nivel primario o secundario, sea de gestión estatal o privada.

Por otro lado, dispone que la titulación y la certificación de finalización de estudios contempla las distintas identidades, características, estilos de aprendizajes, potencialidades, necesidades y contextos de cada alumno.

En relación con la Educación Técnica y de acuerdo a lo explicitado por la RM (Resolución Ministerial) 311/16 del CFE-Art 41,

“En caso que el estudiante no alcance el total de las capacidades profesionales correspondientes a un título de la especialidad de la Modalidad de Educación Técnico Profesional se acreditará en un analítico la trayectoria recorrida siendo dicha certificación no habilitante para el ejercicio profesional, según la responsabilidad civil que dicha titulación conlleva”.

El joven con discapacidad no podrá tener una currícula paralela ni una reducción de los contenidos. Según sus características y otras circunstancias que tienen que ver con el contexto del aula, se deberán poner en prácticas distintas estrategias didácticas. Cuando sea necesario la escuela del Nivel (Inicial, Primario o Secundario) pedirá la intervención de los Equipos de Orientación Escolar o Educación Especial.

La reglamentación aclara que para la inscripción en una Escuela Secundaria, los alumnos con discapacidades pueden presentar una certificación emitida por una escuela de Nivel Primario, de Modalidad de Adulto o, bien, de Educación Especial.

Llevar a cabo prácticas educativas inclusivas implica que las escuelas propicien el desarrollo de contenidos transversales como la igualdad de derechos, la convivencia y el respeto por las diferencias a fin de fortalecer el trabajo colaborativo en los ámbitos de

aprendizaje. Supone también una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos de paradigmas históricos. La norma amplía una serie de consideraciones. En este sentido, considera a la educación inclusiva no solo la que incorpora a los estudiantes con discapacidades sino que da cuenta del reconocimiento de las particulares y las necesidades de cada uno de los alumnos.

Por otra parte, es sumamente importante señalar que La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”* (UNESCO, 2005: 12).

Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que las afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

Para concluir este recorrido sobre Discapacidad y Educación inclusiva, resultan atinadas las palabras de Carlos Skliar, sobre todo en cuanto a su planteo de “estar juntos”, de “afectar” y “ser afectado”, y que mucho tiene que ver con la propuesta que enmarca este trabajo. Así se expresaba en una entrevista realizada por la *Revista de Educación Inclusiva “Polyphonía”*:

“...he querido darle a esa expresión, estar juntos, en las escuelas un tinte más filosófico o ético que jurídico o normativo”... “lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos, supone sobre todo la dificultad en pensar una conversación al interior de las escuelas que, como tal, nos plantea dudas, titubeos, controversias, malestares, una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro. Lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde para muchos individuos se juegue la invención y concreción de otros destinos distintos” (Valenzuela, 2017: 151)

Cabe aclarar que esta propuesta de recorrido acerca del concepto de Educación a través de la historia y la actualidad, así como también la referencia del camino transitado por la discapacidad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos, realizada hasta aquí, se encuentran atravesadas por la concepción e intervención del Trabajo Social. Éste es concebido como un elemento fundamental del acompañamiento y de interpelación a cualquier dificultad o vulnerabilidad del pleno ejercicio de los derechos inherentes a las personas y, en este caso en particular, a aquellos que en su integridad se disponen y eligen transitar este camino como lo es el del aprendizaje escolar, más específicamente el de la educación dentro del contexto de la escuela técnica.

Es por ese motivo que a continuación y para culminar con este marco teórico me referiré a la concepción del Trabajo Social como profesión y como parte constitutiva referencial del acompañamiento realizado a los estudiantes que atraviesan una propuesta pedagógica inclusiva.

- Trabajo Social

Como punto de partida, se toma una definición básica de lo que significa el Trabajo Social, como puede ser la siguiente:

“El Trabajo Social es una profesión que busca favorecer el desarrollo de vínculos humanos saludables y fomentar cambios sociales que deriven en un mayor bienestar para las personas. Los trabajadores sociales, de este modo, actúan sobre ciertos factores relacionados a las interacciones de los individuos con el entorno” (FITS 2000)

A partir de aquí, se desprenden una serie de interrogantes, y uno de ellos se refiere al proceso de formación profesional.

Acerca de la Formación Profesional

En principio convendría recordar, como reflexión de encuadre general, que los objetivos que usualmente se plantea la profesión - por lo menos en el plano formal - suelen colisionar con las características y propósitos que guían el funcionamiento de nuestras sociedades.

Cuando las corrientes tradicionales de la profesión se planteaban (y/o se plantean) un Trabajo Social ingenuo o cómplice ante las estructuras de dominación e injusticia, no existe conflicto, no existe contradicción, no existe el tema de la pérdida de la llamada “identidad profesional” (siguiendo a Alayón, 2016). Existe sí, en ese caso, una profesión que, al margen de la conciencia de sus agentes, opera en el simple atenuamiento de los males sociales, en su superficialidad más evidente.

Para este tipo de concepción, que tiene el mérito de contribuir a no cuestionar nada y, a la vez, visualiza cualquier tipo de interpretación crítica como una especie de figura demoníaca cargada de impulsos extraños, no se necesita -desde luego- una formación profesional rigurosa que intente develar los orígenes y significados de las diversas problemáticas sociales. Cuando los trabajadores sociales arriban -de manera balbuceante, producto de la deficiente formación que históricamente se venía recibiendo- a la comprensión profunda de que las problemáticas sobre las que actuamos tienen un origen social y no individual, comienza a cambiar el eje de las preocupaciones y aspiraciones. Cabría, entonces, contribuir a la conformación de una identidad alternativa, contextualizada por lo intra y extra profesional, que contendrá elementos de

la anterior, pero que deberá responder principalmente a las características, necesidades y objetivos de un Trabajo Social idóneo y comprometido con los intereses de los sectores populares en una determinada coyuntura histórica.

La estructura formal de las instituciones y la vigencia de normas y reglamentaciones contradictorias constriñen, en muchos casos, la posibilidad de cambios en su funcionamiento. Asimismo, la concepción mayoritaria que respecto de los problemas y del sujeto tienen los agentes institucionales (en cualquier nivel que se desempeñen) o las prácticas arraigadas y materializadas en estructuras no formales que son difíciles de modificar, constituyen aspectos insoslayables para comprender la suerte de una política y para definir estrategias de intervención.

Cabe recordar que las instituciones son ámbitos de lucha, espacios complejos donde se dirimen posiciones contradictorias, lugares de disputa de poder en pro de la transformación o del mantenimiento de lo existente. Sin un proceso de cuestionamiento maduro y de construcción de propuestas alternativas, los cambios institucionales no llegarán a concretarse. Para ello, será necesario desplegar una práctica profesional, inteligente y fundamentada, llevada a cabo en el propio ámbito específico donde se procesan y atienden las problemáticas sociales.

Paulo Freire, afirmaba: “Para poder mañana lo que hoy es imposible, tenemos que ir haciendo lo que hoy es posible” (Freire, 2002: 164). Y esto no significa claudicación o resignación, sino agudeza política para comprender y enfrentar en concreto los desafíos coyunturales de la historia.

A continuación se referirá la Ley Federal de Trabajo Social, fundamental para el tema que nos ocupa.

Ley Federal de Trabajo Social

La Ley Federal de Trabajo Social N°27072 fue sancionada el 10 de diciembre de 2014 y promulgada el 16 de diciembre de 2016. Tiene por objeto establecer el marco general para el ejercicio profesional de trabajo social en todo el territorio nacional, con el fin de promover la jerarquización de la profesión por su contribución a la vigencia,

defensa y reivindicación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales.

El artículo 4 de la mencionada ley que habla del ejercicio profesional, define al Trabajo Social como una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social.

Finalmente, el artículo 9 describe las Incumbencias profesionales, siempre en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales, el artículo explica que los/as Licenciados/as en Trabajo Social están habilitados para las siguientes actividades profesionales dentro de la especificidad profesional que les aporta el título habilitante:

1. Asesoramiento, diseño, ejecución, auditoría y evaluación de:

a) Políticas públicas vinculadas con los distintos ámbitos de ejercicio profesional, tales como hábitat, salud, desarrollo social, discapacidad, educación, trabajo, medio ambiente, justicia, niñez y adolescencia, economía social, violencias sociales, género, minorías étnicas, ancianidad y adicciones, entre otros;

b) Planes, programas y proyectos sociales;

c) Diagnósticos familiares, institucionales, comunitarios, estudios de impacto social y ambiental;

d) Proyectos institucionales y de organizaciones sociales gubernamentales o no gubernamentales.

2. Integración, coordinación, orientación, capacitación y/o supervisión de equipos de trabajo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, aportando elementos para la lectura e identificación de la situación abordada, incorporando los aspectos socioeconómicos, políticos, ambientales y culturales que influyen en ella, y proponiendo estrategias de intervención.

3. Elaboración de informes sociales, informes socioeconómicos, sociosanitarios y socio-ambientales, informes situacionales y/o periciales.

4. Intervención en contextos domiciliarios, institucionales y/o comunitarios.
5. Elaboración de pericias sociales en el ámbito de la Justicia, ya sea como peritos oficiales, de parte, mandatario y/o consultor técnico.
6. Intervención profesional en instancias o programas de mediación.
7. Intervención profesional como agentes de salud.
8. Dirección y desempeño de funciones de docencia de grado y posgrado, extensión e investigación en el ámbito de las unidades académicas de formación profesional en Trabajo Social y en Ciencias Sociales.
9. Desempeño de tareas de docencia, capacitación, investigación, supervisión e integración de equipos técnicos en diferentes niveles del sistema educativo formal y del campo educativo no formal, en áreas afines a las Ciencias Sociales.
10. Dirección, integración de equipos y desarrollo de líneas y proyectos de investigación en el campo social, que contribuyan a:
 - a) La producción de conocimientos en Trabajo Social y la profundización sobre la especificidad profesional y la teoría social;
 - b) La producción de conocimientos teórico metodológicos para aportar a la intervención profesional en los diferentes campos de acción;
 - c) La producción de conocimiento que posibilite la identificación de factores que inciden en la generación y reproducción de las problemáticas sociales y posibles estrategias de modificación o superación.
11. Participación en asesoramiento, diseño e implementación de nuevas legislaciones de carácter social, integrando foros y consejos de promoción y protección de derechos.
12. Dirección y administración de instituciones públicas y/o privadas en diferentes niveles de funcionamiento y decisión de las políticas públicas.

Detallada la Ley de Trabajo Social, es oportuno comenzar a hablar de una de las incumbencias enumeradas anteriormente y que tiene relación con la investigación llevada a cabo, el Trabajo Social en el ámbito educativo.

El Trabajo Social en el ámbito de la Educación

Las necesidades sociales actuales demandan ofertas educativas amplias no sólo en lo que se refiere al desarrollo de las competencias que se proponen desde el sistema educativo sino, también, en terrenos como la salud, la igualdad de género, la sexualidad, la cooperación, la tolerancia ante la diferencia, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos, la creatividad, las relaciones paterno-filiales, el consumo responsable, la educación medioambiental o el ocio y tiempo libre.

Desde esa perspectiva amplia, se entiende el Trabajo Social como conocimiento y acción útil que facilita dinámicas de expansión de posibilidades, de capacitación de los recursos humanos, de democratización del conocimiento y de conformación de estructuras sociales más avanzadas y libres.

El Trabajo Social Contemporáneo es aquel que forma parte de nuestra historia y de nuestra vida cotidiana, formativa o profesional, es aquel Trabajo Social que nos toca vivir, conocer, desarrollar, criticar, cuestionar o impulsar, en el que podemos intervenir, que podemos ver y que podemos construir, reconstruir, reconfigurar, y se ubica en diferentes dimensiones que coexisten en la realidad de nuestro quehacer profesional, a saber (Evangelista Martínez, 2014: 2)

- ✓ *El Trabajo Social visto como una profesión:* que implica hablar de un campo de actuación profesional reconocido, de un conjunto de conocimientos, metodologías, habilidades y destrezas necesarias para realizar un quehacer o actividad en los espacios laborales a cambio de un salario.
- ✓ *El Trabajo Social visto como disciplina científica:* que tiene relación con un ejercicio intelectual que contrasta teoría y práctica como medio para construir/descubrir conocimientos socialmente benéficos en el ámbito y en articulación con otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

- ✓ *El Trabajo Social visto como un proceso formativo:* que tiene que ver con los espacios educativos y formativos de las y los Trabajadores Sociales, es decir vista como carreras, grados y posgrados, siempre orientados a la formación de profesionales del Trabajo Social.
- ✓ *El Trabajo Social como proceso educativo:* es también proceso educativo, formativo y organizativo entre los sujetos, sectores y actores con los que se trabaja, simultáneamente al desarrollo de servicios o acciones, potenciando aprendizajes y fomentando la construcción de conocimiento social y popular.
- ✓ *El Trabajo Social como compromiso social:* deviene en un ejercicio orientado a construir una sociedad igualitaria, democrática, horizontal, plural, tolerante y comprometida socialmente.

Cotidianamente, a nivel global visualizamos fenómenos, problemas y necesidades sociales que día a día se transforman, redimensionan, redefinen, y por ello, uno de los retos sustantivos y de las prioridades históricas en nuestras sociedades modernas es la posibilidad de construir innovadoras y novedosas respuestas para mejorar la calidad de vida y por ende las condiciones sociales concretas de los sectores mayoritarios de la población. A partir de ese escenario, podemos ubicar al Trabajo Social como una de las profesiones estratégicas, prioritarias y de mayor relevancia en estos momentos históricos, ya que es un quehacer cuyo objetivo esencial es promover y construir respuestas sociales necesarias para transformar las nuevas y viejas formas en que se presentan las necesidades, problemas y demandas sociales.

Para el Trabajo Social, los nuevos y viejos espacios institucionales, independientemente de su alcance y temporalidad, auxiliarán necesariamente en la construcción de nuevas identidades sociales horizontales, plurales, incluyentes, liberadoras, transformadoras. En ese sentido, se considera al Trabajo Social como una profesión que reconoce a los Sujetos Sociales desde un enfoque de Derechos Sociales y de construcción de ciudadanía. Con una dialogicidad sustantiva, una comunicación horizontal, creativa y creadora con fines emancipatorios. Se debe mirar e incidir en la renovación institucional y/u organizacional permanente, continua, inacabable, pero de la misma manera debe proyectarse hacia el diseño de poderes, espacios y organizaciones alternativas.

Articulando miradas y acciones estratégicas de corto, mediano y largo plazo, el Trabajo Social debe ubicar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, así como la estrategia metodológica, que incorpore opciones y las diferentes rutas para lograr sus propósitos y finalidades. Entender, comprender, sentir y vivir al Trabajo Social como ciencia, arte, compromiso, resistencia, transformación, avance, retroceso, riesgo, lucha, pasión y construcción de propuestas sociales innovadoras.

Intervenir desde el Trabajo Social en términos de Educación Inclusiva, no reúne un conjunto cerrado de elementos y criterios, por el contrario, implica una actividad, un modo de apropiación, una toma de conciencia, una transformación personal y grupal que se mantiene durante toda la vida y en diversas esferas. En consecuencia, supondrá una ampliación constante de demandas de reconocimiento, lógicas e instrumentos, para aquellos en situación de vulnerabilidad al derecho educativo.

La respuesta educativa a la diversidad y la atención a grupos vulnerables encierran el peligro de exacerbar el papel de la política, sin por ello dejar de reconocer que la política no asegura el bienestar ni otorga sentido a las cosas. La política puede crear o impedir las condiciones de posibilidad. Prohíbe o permite: hace las cosas posibles o imposibles. Asimismo, el poder y racionalidad profesional, enraizados en espacios educativos burocratizados, raramente contribuyen o se nutren de las redes informales que hacen circular flujos de información, ideas y valores que mantienen la vitalidad de los servicios, es por ello necesario crear espacios de acción.

Una práctica profesional que atienda las demandas de la atención a la diversidad requiere valorar los contextos de práctica, deshacerse de las prácticas asistencialistas y llevar a cabo actividades que por muy pequeñas que parezcan estén orientadas a recuperar e incorporar la gestión de la diversidad y apuntar a la estructura de oportunidades con vistas al empoderamiento. Propiciar la comprensión de la diversidad implica incluir la diversidad en el proceso de intervención, implica reconocer que ahora se presentan nuevas formas de manifestación, expresión y argumentación que afectan el contenido de las demandas educativas y de participación social, de las reivindicaciones y de nuevas movilizaciones de las demandas en consonancia con una mayor articulación entre lo social y lo educativo.

El trabajo social es una de las profesiones que intervienen para que las personas no pierdan su identidad, su autoestima, su dignidad y su poder de ciudadano, ayudándoles a crear procesos internos y fortalezas para desarrollar. La escuela es un espacio público idóneo para repensar nuestro mundo actual, a través de la participación, y el contraste de ideas y pensamiento, fomentando el desarrollo de actitudes críticas ante la realidad cotidiana impuesta, propiciando el trabajo en equipo, el diálogo, el intercambio de ideas y la complementariedad de aptitudes (Evangelista Martínez, 2014: 8).

La incorporación del Trabajo Social en el sistema de educación pública de la Provincia de Buenos Aires.

El texto de Corrosa, Lopez y Monticelli (2006) explica el camino transitado por la profesión en el Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires a través de los años.

En 1817, se crea una Dirección General de Educación, que a partir de Buenos Aires como Provincia Federal (11/02/1820) pasa a denominarse Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Desde su creación hasta la actualidad podemos diferenciar momentos en la “*historia de la rama*”, caracterizados por la relevancia que adquirió el área dentro de la estructura del sistema educativo provincial, por un lado, y el contexto público que la determina, por el otro. Así, podemos hablar de cinco grandes momentos: desde los orígenes hasta los años de la dictadura militar, el retorno de la democracia, la década del '90 y el cambio de paradigma en la primera década del año 2000. Estos períodos muestran hacia su interior particularidades que hacen referencia a diferentes gestiones político-técnicas. El contexto político fue influyendo y modificando tanto los fines y objetivos de la rama como así también sus lineamientos específicos de trabajo.

Comenzaremos hablando del primer momento de este proceso.

Los orígenes

El 17 de enero de 1948 la Dirección General de Escuelas dictó el Decreto 1290/48 por el cual se formó una comisión integrada por miembros de ese organismo y del Ministerio de Salud y Asistencia Social para que proyectara la creación de un Instituto de Orientación Profesional. En plena etapa organizativa de este Instituto se observó la

necesidad de ampliar sus funciones creando un Instituto de Psicología Educativa con un Departamento de Orientación Profesional. Con la gobernación de la Provincia de Buenos Aires a cargo del Dr. Mercante, durante la primera presidencia de Juan D. Perón. La mayor demanda de mano de obra modifica la relación histórica existente entre educación y trabajo.

La investigadora Elena Munin (1991) señala la concepción de la Inspectora Alba Chávez de Vanni, quien permanentemente planteaba su interés por transformar el lugar del alumno dentro del sistema educativo para que fuese considerado como una persona, con necesidades específicas e individuales, lo que de alguna manera llevaba a la concepción de heterogeneidad, implicando un cambio de actitud en maestros/as, directores/as e inspectores/as.

Cabe mencionar cuáles fueron los elementos desfavorables presentes en sus orígenes:

a) La gran mayoría de los docentes de la provincia no acordaban ideológicamente con el gobierno peronista.

b) El personal de las escuelas (docentes y directores) vivió esta situación como una invasión a su espacio de trabajo (escuelas-aulas)

Durante el primer año, 1948, funcionaron conjuntamente la comisión organizadora y el instituto, que se estructuró en cinco departamentos: de orientación vocacional, de reeducación de menores, de reeducación de adultos, de protección de menores y de “niños excepcionales”. En 1950 se abrieron filiales en distintos puntos de la provincia y en 1953 se incorporó el área de asistencia social y asesoría médica. Las primeras circulares técnicas emanadas de la Dirección, señalaban que el aporte del Asistente Social era el de intervenir en el área socio-cultural y económica del estudiante desde una perspectiva individual. En esta primera etapa, la tarea específica asignada al denominado visitador social estaba vinculada al relevamiento sistemático de la información familiar.

Elena Munin define el momento de mayor auge de la Dirección de Psicología hacia mediados de la década del '60, siendo ésta una etapa de desarrollo no solo cuantitativo por el aumento y la extensión de los servicios, sino también cualitativo, con relación a la producción científico-técnica lograda y difundida a través de publicaciones escritas,

trabajos de investigación, etc. En esta etapa, la formación del personal se hace en universidades e institutos superiores de donde egresaban psicopedagogos, sociólogos, asistentes sociales, ingresando a la Dirección si tenían título docente previo. Los servicios se caracterizaban por brindar asistencia directa al escolar, siendo la función principal generar acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia.

La Dictadura Militar

Así como la década del '60 se considera la de mayor desarrollo y auge de la Dirección de Psicología -etapa que se extendió hasta los primeros años de los '70s-, la etapa iniciada a partir del golpe militar de 1976 es reconocida como un período negro de retrocesos. Debido a la pérdida de personal ya formado, se transforma la jornada laboral de 4 a 6 horas de trabajo diario y se reduce casi en un 50% el sueldo del personal. Se produce una desarticulación de la estructura de la Dirección, se termina con la organización por asesorías y el trabajo técnico pasa a realizarse por programas especiales en pequeñas comisiones.

Durante todo el período que abarcó los años entre 1976-1983, prevalece una perspectiva individual sobre lo grupal y comunitario; el fracaso está puesto en el alumno, se habla de falta de adaptación y la necesidad del Asistente Social en las escuelas para lograr la adaptación de los “*chicos-problemas*”. Hubo también en la Dirección de Psicología, como en todo el sistema educativo, actitudes persecutorias, desaparición de trabajadores de la educación, prohibición de utilizar ciertos enfoques.

El retorno a la democracia

En el año 1984, convocado por el gobierno del Dr. Alfonsín, se realizó el Congreso Pedagógico Nacional. Se convalida la función de apoyo técnico al sistema educativo de la Dirección de Psicología, se vuelve a las 4 horas de trabajo, planteándose desde el gobierno provincial la participación democrática de la comunidad y de los actores vinculados al sistema educativo.

La Circular 20/86 puede considerarse la más importante del período 1984-1987, ya que redimensiona lo social como aspecto fundamental de la educación, reubicando la función de la escuela en la comunidad y por lo tanto del equipo asistencial y del

Trabajador Social en particular, corriéndolo del rol administrativo y de control que se le adjudicaba tradicionalmente, proponiendo una mirada más amplia donde lo grupal adquiere centralidad para la intervención. En todos los documentos se plantea la importancia de la familia y la comunidad, la apertura de la escuela y la necesidad de encarar toda la tarea educativa como un proceso integrado e integrador de los diferentes niveles: lo pedagógico, lo social, lo psicológico; y distintos ámbitos: áulico, familiar, institucional y comunitario.

El equipo psicopedagógico (ya no equipo asistencial), si bien confirma su lugar como rama de apoyo, forma parte de un proyecto único: PEI (Proyecto Educativo Institucional). El acento puesto en el proyecto indica una tensión de poner racionalidad en la acción, intensifica la tarea preventiva sin dejar de lado lo asistencial que se presenta ante urgencias coyunturales.

A finales de los '80 la gestión del gobernador Antonio Cafiero se planteaba el objetivo de fomentar una real participación y protagonismo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, durante todo el proceso educativo. En función de eso se impulsó la formación de los consejos de Escuela, Consejos de Aula y Centros Zonales, estos últimos con activa participación del personal de la Dirección de Psicología.

Década del '90

En un primer momento de esta década se puso el acento en el trabajo “inter-rama”, en el encuadre de la tarea de los equipos con relación al hecho educativo, y en la importancia de la articulación y el consenso en la elaboración de proyectos institucionales. Se ubicó a los “*Asistentes Sociales*” como trabajadores de la educación pautando la función del equipo a partir de este encuadre y puntualizando las acciones dentro del PEI.

Fue en esta etapa que se modifica el nombre de Asistente Social por el de Orientador Social, y el Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) pasa a denominarse Equipo de Orientación Escolar (EOE). Este cambio es consecuencia de la modificación de enfoque, fines y objetivos de la rama, que planteaba desde su estructura formal privilegiar las intervenciones desde un enfoque preventivo e interdisciplinario,

llevando a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación y articulación, atención de la diversidad, investigación y promoción de la comunidad.

Finalizada la gestión como directora de la “rama de Psicología” de la licenciada Lydia Pallavicini (Corrosa, Lopez, Monticelli, 2006: 94), se inició un tiempo de retorno a la concepción burocrática-administrativa. Se prohíben las reuniones fuera de las escuelas y los grupos zonales, se suspenden las reuniones plenarias y se vuelve a poner la mirada desde los niveles jerárquicos en el legajo individual.

Primera década del 2000

Con nuevos escenarios sociales, se crean los primeros Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID), los cuales se multiplicaron con el transcurso de los años. En 2002, se conforma el primer Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA); en 2005, el primer Centro de Orientación Familiar (COF); y en 2006, el primer Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI).

A partir de la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (N°13298/05) y la Ley Provincial de Educación (N°13688/07), se inicia un proceso de revisión, continuidad y profundización de este nuevo paradigma sentando las bases por el posicionamiento y la construcción de las normativas de la Dirección que permitieron enmarcar las intervenciones pensando en los/las estudiantes como sujetos plenos de derechos.

En 2007, se modifica la denominación de la Modalidad a Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dando continuidad al cambio de paradigma iniciado. En esta línea se avanza hacia el abordaje de la realidad educativa-comunitaria desde la complejidad, la interdisciplina y la corresponsabilidad. Este cambio de denominación queda plasmado en la Ley Provincial de Educación (cap. XII, art. 43) donde se enmarcan los objetivos y funciones de la Modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, haciendo especial mención al carácter transversal de la Modalidad respecto de los Niveles educativos y de las demás Modalidades educativas. Se profundizan los ejes de intervención, siendo estos: las practicas participativas la promoción de derechos y la inclusión con aprendizaje y convivencia. En palabras de Teriggi,

“el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos Trayectorias Escolares teóricas, las que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (...) y por otra parte, las Trayectorias Escolares reales expresan los modos en que gran cantidad de los niños y jóvenes transitan su escolarización, modos heterogéneos, variables y contingentes” (Teriggi, 2007: 2-6).

Al hablar de acciones que garanticen el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la Educación Técnico Profesional, se hace referencia a la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que garanticen una trayectoria educativa como parte constitutiva de la construcción de proyectos de vida; es posible pensar que a lo largo de los años de escolaridad, los modos de transitar la escuela pueden no ser los mismos para todos los alumnos.

En 2010, se crean los Equipos Distritales de Inclusión (EDI), en el marco de la implementación de la Asignación Universal por Hijo. Desde la Dirección General de Cultura y Educación se crea el Reglamento general de escuelas N° 2299/11, que propone lo siguiente:

- Capítulo 2.- Marco General del Trabajo Docente y la tarea docente

Artículo 36°. Se entiende por trabajo docente el realizado por el personal docente y que constituya actos educativos conforme el presente Reglamento, la normativa vigente y el Proyecto Institucional.

Artículo 37°. El marco general de trabajo de todo el personal docente responde a los siguientes fines:

1. Cumplir los fines y objetivos fijados por el artículo 16 de la ley N° 13.688 y los lineamientos de la política educativa provincial.
2. Evitar todo tipo de discriminación en el acceso, la permanencia, la promoción, la trayectoria y la terminalidad educativa de los alumnos.
3. Cumplir con el cuidado integral de los alumnos, conforme con las prescripciones legales vigentes.
4. Concretar prácticas democráticas en el marco del Proyecto Institucional, en las vinculaciones inter-sectoriales e inter-institucionales que la Institución realice.
5. Mejorar las prácticas pedagógicas en forma constante.
6. Propiciar la integración y cooperación con el conjunto de la comunidad educativa.

7. Facilitar la generación de experiencias de aprendizaje dentro y fuera del espacio escolar, con el fin de proporcionar distintas perspectivas desde la acción educativa, que acerque al alumno a otras vivencias de la cultura en todas sus manifestaciones.

8. Impulsar la participación de los alumnos y sus padres y/o responsables en la formulación de proyectos.

En cuanto a la organización de la Actividad Institucional, postula:

Capítulo 1.- Equipos de Trabajo de la Institución

Cargos técnico-docentes de base

Artículo 82°: Es el personal docente de base que, habiendo cumplido los requisitos de ingreso específicos, cumple tareas docentes vinculadas a su habilitación profesional, en los siguientes cargos:

1. Médico.
2. Psicólogo de la Modalidad Especial.
3. Fonoaudiólogo de la Modalidad Especial.
4. Fonoaudiólogo de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. 5. Asistente Educacional de la Modalidad Especial.
6. Orientador Educacional de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
7. Asistente Social de la Modalidad Especial.
8. Maestro Recuperador de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
9. Orientador Social de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
10. De los Equipos de Orientación Escolar: Orientador Social y/u Educacional en otros Niveles y Modalidades.
11. Terapeuta Ocupacional.
12. Kinesiólogo de la Modalidad Especial
13. Kinesiólogo de la Modalidad Educación Física.

Artículo 83°: El marco general de trabajo del personal enunciado en el artículo anterior está definido por los artículos 36 y 37 del presente Reglamento y sus tareas sin perjuicio de las prescriptas por los artículos 38 al 41, serán las siguientes:

1. Actuar en el ámbito de su competencia con el fin de promover el derecho a la educación en los términos establecidos por la Ley N° 13.688 y los diseños curriculares vigentes.

2. Efectuar las intervenciones necesarias y las derivaciones de los alumnos si correspondiere, para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los mismos.

3. Participar en la elaboración, implementación y ajuste del Proyecto Institucional y en las acciones destinadas a realizar autoevaluación institucional.

4. Efectuar los aportes al Proyecto Institucional que correspondan desde su especificidad, con especial énfasis a lo previsto por el Capítulo 2 del Título III de este Reglamento.

5. Articular su tarea con los otros técnicos integrantes del equipo docente institucional favoreciendo la trayectoria escolar de los alumnos.

6. Planificar, organizar y preparar su tarea en coordinación con el equipo docente y atendiendo a las indicaciones del equipo de conducción y la del nivel de supervisión correspondiente.

7. Presentar por escrito sus planificaciones, a fin de facilitar su conocimiento y evaluación.

8. Realizar las evaluaciones diagnósticas según sus tareas específicas.

9. Participar en la evaluación, seguimiento, promoción, acreditación y egreso de los alumnos.

10. Participar en la elaboración e implementación del Proyecto Institucional, efectuando aportes desde su formación para favorecer adquisiciones pedagógicas.

11. Orientar a los demás integrantes del equipo docente y a los padres o responsables de los alumnos, desde el área específica a su cargo, en función del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

12. Impulsar acuerdos con los adultos responsables de los alumnos que afiancen la participación en las propuestas pedagógicas, socioeducativas y sociocomunitarias.

13. Concretar las acciones necesarias para dar cumplimiento a las propuestas de naturaleza socioeducativa y comunitaria de este Reglamento y del Proyecto Institucional.

14. Cumplir y hacer cumplir las normas de seguridad/bioseguridad del área a su cargo y articular las mismas con el Plan de Prevención del Riesgo.

15. Hacerse cargo de las acciones acordadas en el marco del Plan de Continuidad Pedagógica.

16. Registrar sistemáticamente sus intervenciones.

17. Cumplir las tareas que se le asignen en el marco del Proyecto Institucional y en tanto guarden relación con la naturaleza y competencia de su cargo y se funden en razones de promoción de derechos de los alumnos.

A partir del 2012, se afianza el trabajo desde una perspectiva de derechos y se profundizan entre otros, los ejes sobre Educación Sexual Integral (ESI) y las familias, relaciones violentas de noviazgos y las violencias de género, fortalecimiento de las trayectorias educativas, implementación de la unidad pedagógica, propuestas de Inclusión Educativa en el Nivel Secundario, entre otras.

Se puede pensar la intervención de los EOE como integral y estratégica. Es integral dado que abarca las dimensiones áulica, institucional y comunitaria, y estratégica porque toma puntos nodales de las trayectorias escolares de los estudiantes, de los procesos de enseñanza desplegados en la institución escolar, con lo cual la intervención se define, también, en términos pedagógicos. Se trabaja de manera conjunta y articulada, en el marco de la corresponsabilidad con los demás actores institucionales: docentes de todas las áreas curriculares, maestros bibliotecarios y equipos de conducción, como así también con las familias, la comunidad y otros sectores como salud, justicia, niñez, entre otros.

Intervenciones del EOE determinadas por la Resolución 1664/17

Esta resolución determina que los EOE que desarrollan sus intervenciones, en los niveles del sistema educativo provincial, participaran en los procesos de indagación pedagógica y social, dentro y fuera del aula a los fines de producir un informe situacional que dé cuenta de las historias grupales e individuales. En el contenido de los mismos deberán existir datos sobre las peculiaridades de la experiencia educativa de cada grupo áulico y de la situación pedagógica particular de un/a estudiante, la que obra como parte integrante del legajo de trayectoria escolar y en el que se resguardan todas aquellas informaciones que pertenecen a la vida personal de cada estudiante y de su familia, las que adquieren carácter confidencial.

En este marco, la toma de decisiones pedagógicas respecto de una trayectoria escolar de un/a estudiante contiene la producción de informes de las intervenciones a

través de los cuales es posible esbozar hipótesis de carácter provisorio respecto de la situación pedagógica de un/una niño/a, joven en particular e incluye la correspondiente “emisión de criterio pedagógico”.

Pensar el diseño de un “Dispositivo Educativo para la inclusión” requiere de algunas indagaciones en torno al sentido del mismo respecto a los siguientes interrogantes (siguiendo la Resolución 1664/17 - DGCyE 2018: 13).

- ¿De qué forma la organización e implementación de una propuesta pedagógica promueve el trabajo corresponsable entre los equipos intervinientes?
- ¿Es la propuesta pedagógica particular parte del Proyecto Institucional en términos de acuerdos intrainstitucionales e interinstitucionales y del Proyecto Curricular del Aula?
- ¿Al momento de la implementación, se han considerado aspectos referidos con la realidad personal, grupal, familiar, institucional y contextual para definir escenarios posibles a las trayectorias de estudiantes con discapacidad?
- ¿Las Instituciones educativas cuentan con las formas organizativas, las condiciones materiales y los recursos que los alumnos necesitan para el desarrollo de la propuesta educativa diseñada?

En función de ello, se requiere de una evaluación personalizada previa para que, a partir de ella sea posible avanzar en el análisis de las necesidades educativas y las barreras para una participación efectiva y así asegurar la equidad en el acceso, el proceso y los resultados con miras a garantizar el derecho a una educación de calidad.

Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su autonomía y su participación plena en la sociedad. La relevancia del modelo social apunta a la eliminación o reducción de las barreras que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y alcanzar un resultado personal. De acuerdo con el Documento de Orientación para la aplicación de la resolución 1664/17, ‘Educación Inclusiva de niñas,

niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires', (DGCyE, 2018: 13), las más frecuentes y significativas son:

- Socio comunicativas: la forma que tenga de comunicarse y relacionarse un determinado grupo influye en la posibilidad de relación social de una persona con discapacidad.

- Actitudinales: La disposición que las personas del entorno tengan a relacionarse, aceptar o incluir a la persona con discapacidad es fundamental.

- Formativas: El nivel de conocimiento que tenga una persona o grupo para dar un apoyo eficaz a la persona con discapacidad.

- Físicas: Aquellos obstáculos o barreras que dificulten el acceso a diferentes espacios.

- Psicológicas y cognitivas: La dificultad o complejidad de las tareas o demandas del entorno tiene una función decisiva, en muchos casos. Puede ser de una tarea escolar, a usar el transporte público o comprar en un mercado.

- Culturales: El conjunto de creencias compartidas que un colectivo tenga acerca de diversos temas como la discapacidad, la educación o la igualdad, entre otros, influyen significativamente en las personas con discapacidad. Motivo por el cual es relevante que este aspecto se constituya central en el Proyecto Institucional.

- Socioeconómicas: El grado de desarrollo social y económico de una familia, una escuela o un país son decisivos también en la vida de las personas con discapacidad.

- Materiales: la existencia de los recursos humanos y materiales que se necesitan, y los recursos didácticos y tecnológicos requeridos.

El informe de la situación actual del estudiante es el resultante de un proceso de indagación, análisis y valoración de la información en los diferentes entornos en que se desenvuelve y de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje identificando las necesidades vinculadas a la situación de discapacidad del sujeto, para tomar decisiones acerca de la organización y diseño de la enseñanza y su inclusión con apoyos.

Para concluir esta exposición teórica donde la intención es relacionar los conceptos de Educación, Discapacidad y Trabajo Social en un camino referido específicamente a jóvenes estudiantes del Nivel Secundario de la escuela Técnica que están siendo acompañados en sus trayectorias, se refuerza el fin de demostrar que la educación y el trabajo es un derecho adquirido para todas las personas y que debe ser respetado. La libertad de tomar decisiones, la importancia de pensar un proyecto de vida y concretar un sueño, de ninguna manera debe truncarse por la existencia de barreras sociales o de la imposibilidad de apreciar el valor y las potencialidades humanas a pesar de las dificultades.

DISEÑO METODOLÓGICO

Objetivo General:

- Describir los dispositivos de intervención del Equipo de Orientación Escolar que apuntan a lograr la inclusión educativa de los/las jóvenes con proyectos de integración de la Escuela Técnica n°3 de la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos Específicos:

- Conocer las propuestas pedagógicas de inclusión que se desarrollan actualmente en la Escuela Técnica n°3 de la ciudad de Mar del Plata.

- Describir el trabajo de articulación e intersectorialidad institucional que se desarrolla en esta concepción de la “inclusión con continuidad pedagógica” que contienen las propuestas pedagógicas de inclusión en la Escuela Técnica n° 3 de la ciudad de Mar del Plata.

- Identificar las estrategias del Equipo de Orientación Escolar en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las jóvenes con propuesta pedagógica de inclusión.

La presente investigación se desarrolla en el marco de la propuesta de la docente e investigadora Alicia Gurdían-Fernández (2007) sobre el Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa, de la que se desprende que la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. Se postula el rescate del sujeto en la investigación socio-educativa y su importancia, la valoración de las prácticas cotidianas particulares, la ética ambiental y la comprensión de lo humano desde la inter-subjetividad y la interdisciplinariedad. Según la autora, asistimos a lo que Denzin y Lincoln (1994) denominan el período pos moderno de la investigación cualitativa. Donde la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar; atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. Los que la practican están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo

tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.

Este trabajo se inscribe dentro de los lineamientos metodológicos de la investigación cualitativa de tipo exploratorio descriptivo. Por *metodología* se entiende a la lógica interna de la investigación y los métodos utilizados son aquellos que sirven como “*pasos para producir una contribución al conocimiento*” (Sautu 2005: 38). Es por este motivo que dichos conceptos no tienen el mismo significado, pero se encuentran mutuamente relacionados y cabe destacar que según la metodología escogida corresponden determinados métodos de investigación.

Por ello, en una primera etapa se efectuó una recopilación del material bibliográfico pertinente, consistente en fuentes documentales y bibliográficas, con su consecuente aplicación de la técnica de análisis de contenido, entendido como una técnica de interpretación de textos, fundamentalmente documentos u otra forma de registros de datos. Luego se dio lugar a la lectura de documentación y trayectorias escolares de cuatro estudiantes que se encuentran atravesando la experiencia de ser acompañados a través de una propuesta educativa de inclusión, dos de ellos se encuentran en segundo año y los otros dos en sexto año.

El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para instalar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los mismos. La realización de este procedimiento se cumple a través de la lectura, análisis y el desarrollo de núcleos conceptuales fundamentales. Con la acumulación de información se llega a los resultados finales obtenidos y la realización del análisis. Este último paso habilita la extracción de conclusiones y las propuestas que aportan a la profesión.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a estos jóvenes estudiantes que fueron y están siendo acompañados en su trayecto educativo con una propuesta e implementación de dispositivos educativos para la inclusión en la escuela Técnica N° 3 de la ciudad de Mar del Plata, durante el ciclo lectivo 2018. Asimismo, se efectuaron entrevistas a preceptoras, maestras inclusoras, integrantes del Equipo de Orientación Escolar de la Institución mencionada y familiares de los jóvenes con el fin de

determinar el aporte y la experiencia de cada una y cada uno, en relación con la realización y puesta en práctica de estas propuestas.

En el caso de la investigación cualitativa, es importante puntualizar que la realidad social, en general, y la educativa en particular dependen del contexto, por lo tanto, los resultados de una investigación cualitativa no son ni generalizables ni repetibles. Los testimonios brindados durante las mismas pueden enmarcarse en el concepto de trayectorias, el cual hace referencia a “los caminos que se recorren, se construyen y que implican a sujetos en situación” (Nicastro y Greco, 2009:23).

Entendiendo que la realidad es subjetiva y múltiple, se considera de suma importancia el relato en primera persona de los entrevistados y las entrevistadas. Además, las trayectorias de vida deben ser valorizadas como

“relatos de vida que sujetos reconstruyen discursivamente, y exponen formas de actuar, sentidos, valores, formas de concebir la sociedad, puede resultar un insumo fértil en la intervención profesional con la intervención de prevenir, anticipar, afianzar procesos singulares inscriptos en tramas sociales” (Lera y otros, 2007:33).

ANÁLISIS DE DATOS

Como explica la autora, Alicia Gurdián-Fernández (2007), la forma de presentar los datos cualitativos, es simplemente descriptiva, como fueron expresados por las o los sujetos actuantes o como se encontraron en las diversas fuentes de información. Sin expresar juicios de valor, los datos simplemente describen lo que pasó. Este es un proceso mixto porque implica separar y juntar los datos (proceso de entrar y salir entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia), para encontrarle sentido a los datos-significados y hacerlos inteligibles.

Desde esta perspectiva, se realizaron las entrevistas en forma personal e individual a cuatro estudiantes, dos de los jóvenes poseen Propuesta Pedagógica Inclusiva por una dificultad visual, otro posee una dificultad auditiva y el otro joven es acompañado con esta propuesta por presentar Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así mismo se efectuaron las entrevistas a las familias, parejas pedagógicas, preceptoras y al Equipo de Orientación Escolar.

Las entrevistas fueron realizadas durante el ciclo lectivo 2018 entre los meses de junio y septiembre. Se llevaron a cabo en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 3 con autorización de las autoridades correspondientes y en horario escolar. Las entrevistas se efectuaron sobre la base de 8 (ocho) preguntas a los estudiantes y sus familiares, cuestiones que tienen que ver con la decisión de asistir a la escuela técnica, con el tránsito por el proceso de adaptación, con la conformidad o la disconformidad con respecto al acompañamiento realizado desde la Institución, con el nivel de socialización logrado y el sentido de pertenencia hacia la escuela, con el sostenimiento de la motivación, con los cambios registrados en la personalidad de los estudiantes durante el proceso de acompañamiento, con su situación actual y, finalmente, con las perspectivas futuras y expectativas.

En cuanto a las entrevistas de los/las preceptoras, se consultó en qué sentido favorecen a los estudiantes estas propuestas pedagógicas de inclusión y cuál es su intervención en este proceso.

En el mismo sentido, se realizaron las entrevistas a las maestras inclusoras y, en última instancia, al Equipo de Orientación Escolar.

A los cuatro estudiantes y demás entrevistados/das se les explicó el objetivo de dichas entrevistas y todos/as accedieron con buena predisposición a ser entrevistados/das.

Los estudiantes entrevistados se denominarán en forma numérica:

- Estudiante 1 (E1): 18 años. Cursando 6° año, especialidad: informática. Dificultades auditivas, con diagnóstico de “Hipoacusia bilateral” con audífonos en ambos oídos.

- Estudiante 2 (E2): 18 años. Cursando 6° año, especialidad: electromecánica. Dificultades visuales, con diagnóstico de “Enfermedad corneal, queratocono bilateral, con pérdida progresiva de la visión”.

- Estudiante 3 (E3): 13 años. Cursando 2° año. Dificultades en la vista con diagnóstico de “Miopía-astigmatismo-nistagmus. Fotofobia, vista albina”.

- Estudiante 4 (E4): 13 años. Cursando 2° año. Su diagnóstico es Síndrome pragmático semántico.

Las entrevistas fueron individuales, en horario escolar, durante el turno tarde. Se solicitó permiso a las preceptoras y a los/las docentes. Se les explicó a los jóvenes el objetivo de la entrevista, quienes accedieron con muy buena predisposición.

En las cuatro entrevistas realizadas se dio un dialogo fluido, tratando de que el estudiante se sienta cómodo con la situación y con las preguntas realizadas. Se logró un clima de cierta confianza lo que permitió acceder a la información de una manera cordial y espontánea.

Estas entrevistas no fueron grabadas por lo cual, las respuestas textuales citadas tienen un contenido concreto.

Los datos obtenidos son los siguientes:

En cuanto a la elección de la escuela Técnica, realizada en el último año de la escuela de educación primaria, hubo respuestas diversas:

-E1: *“Mi papá me quiso anotar y cuando empecé a venir me gustó”*

-E2: *“fue una decisión personal. Me apoyaron mi madre y mi hermano”*.

-E3: *“A mí me anotó mi mamá, pero yo no estoy arrepentido de estar en esta escuela”*.

-E4: *“Elegí esta escuela porque quería ir a una escuela especializada y porque venía con otros amigos”*.

En ellos estuvo presente el deseo de concurrir a la escuela Técnica y a medida que transcurrió el primer año se fueron entusiasmando y sintiéndose más cómodos y a gusto con esta elección. En algunos casos fueron motivados por amigos o compañeros de la escuela primaria y en otros por interés propio o por algún familiar.

Los cuatro estudiantes experimentaron dificultades en algún momento de su experiencia con respecto al aprendizaje y en todos los casos desaprobaron materias, pero ninguno repitió de año. Al respecto explicaban:

-E1: *“me llevó tiempo y el primer año me llevé tres materias”*.

-E2: *“Hasta mediados del primer año venía bárbaro, después se me complicó”*.

En esta experiencia, se dio una buena adaptación, pero a mediados del primer año de trayectoria comenzó a tener dificultades en su visión, donde hubo que llevar a cabo los dispositivos para seguir avanzando en su año escolar.

-E4: *“me costó adaptarme, principalmente porque me costó mucho entender las materias físico química y biología”*.

En lo que atañe al grupo:

-E3: *“segundo año me cuesta más que primero, pero con mis compañeros me llevo bien”*.

-E4: *“me molesta un poco el ruido, mis compañeros no me dejan concentrarme”*, pero al mismo tiempo dice, *“la maestra integradora y mis compañeros me ayudan, ellos me explican las preguntas que yo no entiendo”*.

Si bien a algunos de ellos les costó aceptar la ayuda ofrecida, también manifestaron que ese acompañamiento es importante en el logro de sus objetivos. Algunos de ellos inclusive pusieron en relevancia haber percibido el cariño y la dedicación brindada, lo cual los hace sentirse más seguros y más a gusto en la escuela:

-E1: *“me sentí cómodo en el acompañamiento y cuando necesité algo siempre fui a consultarles a ellas”*.

-E2: *“En el equipo me ayudaron mucho, me sentía acompañado y querido”*.

Como se mencionó dos de los jóvenes entrevistados se encuentran en sexto año y han recorrido un camino de más años en comparación con los otros dos estudiantes que se encuentran en segundo año, pero los cuatro tienen una asistencia satisfactoria. Han logrado socializar y hacer amistades dentro de su grupo. Así mismo, se los observa recorrer la instalación edilicia con total confianza y desenvolvimiento.

Algunos registran cambios en sus personalidades:

-E2: *“Pude tomar conciencia del respeto hacia los demás y también de hacerme respetar en mis ideas”*

-E3: *“entendí que todo pasa a su debido tiempo”*.

Algunos de ellos expresaron haber cambiado sus gustos e intereses y también que han decidido terminar con algunas amistades y continuar con otras.

En cuanto al sostenimiento de la motivación, los estudiantes se han manifestado con distintas opiniones:

-E1: *“en cierto momento tuve el deseo de cambiarme de escuela por la carga horaria ya que no me permitía seguir jugando al fútbol”*.

-E2: *“en un momento pensé que quería ser médico, entonces no sabía si esta escuela me servía”*

-E3 y 4: *“a veces me siento muy cansado”*.

Sin embargo, al momento de la entrevista los cuatro sostuvieron que desean continuar y alcanzar el objetivo de *“ser técnicos”*. En cuanto a sus deseos y expectativas sobre el futuro expresan:

-E1: *“quiero obtener el título de analista de sistemas pero no sé qué camino voy a seguir”*.

-E2: *“yo quiero terminar y seguir estudiando, podría ser medicina, arquitectura o ingeniería”*

-E3: *“A mí me gustaría ser arquitecto aunque también podría elegir automotores”.*

-E4: *“me gustaría ser informático”.*

En segunda instancia, fueron entrevistadas las madres de los estudiantes. Son denominadas de la siguiente manera:

Madre 1: madre de estudiante n°1, Ama de casa. 40 años

Madre 2: madre de estudiante n°2, trabaja en administración de edificios. 42 años

Madre 3: madre del estudiante n°3, empleada de comercio. 35 años.

Madre 4: madre de estudiante n°4, trabaja en forma independiente en taller de costura en su casa. 40 años.

La reacción de la familia en este proceso fue diversa. En algunas experiencias, como lo fue en los casos de los estudiantes n°1, 3 y 4 el acompañamiento ya venía del primer o segundo ciclo. En el caso del estudiante n° 2, el acompañamiento se propuso luego de comenzar la escuela secundaria por lo cual el impacto por el cambio a la escuela secundaria con doble turno no fue tan intenso en el primer caso como en aquellos casos en que las dificultades surgieron luego de empezar la Escuela Secundaria Técnica.

-Madre1: *“la decisión la tomó él”*

-Madre 3: *“yo decidí que viniera a esta escuela e insistí en ello, como no sé si va a seguir una carrera quiero que tenga un oficio y pueda trabajar de lo que estudió” (...)*
“el proceso de adaptación fue muy bueno ya que le gusta la modalidad de la escuela”

En el caso del estudiante n° 4, la familia decidió dar de baja el proyecto de inclusión desarrollado desde el nivel inicial debido a que recorrieron varias escuelas previamente y las mismas no aceptaban al joven justamente por tener proyecto de integración.

-Madre 4: *“me cansé de recorrer escuelas y todas me pedían disculpas pero que no podían aceptar a mi hijo, hasta que una amiga me dijo que le diera de baja el proyecto*

de integración, que no dijera nada y que lo anotara en la escuela que iba su hijo” (...)
“y así fue, lo anotaron y a los dos meses me llamaron del equipo”.

La familia se presentó a la entrevista informando todo el trabajo realizado por su hijo hasta entonces y explicando que decidió darle de baja a la integración porque no lo querían anotar en ninguna escuela.

-Madre 4: *“las chicas me dijeron que en esta escuela aceptaban a todos los estudiantes que quisieran estudiar y ser técnicos” (...)* *“esta escuela incluye chicos, un chico con cualquier dificultad puede seguir la escuela, la escuela lo ayuda, en eso no tengo ninguna duda”*

Se solicitó dar el alta a la integración, la cual llevó varios meses en concretarse. Pero actualmente la situación se encuentra regularizada y el joven comenzó a ser acompañado en su trayecto pedagógico.

-Madre 4: *“El primer año fue bastante difícil porque no teníamos maestra integradora y nos ayudó el gabinete que es extraordinario para mi, ellas intentaron hablarle a los profesores, decirle como tomarle examen a él, fue difícil porque mi hijo desaprobaba todas las pruebas, por más que estudiaba mucho desaprobaba todo, después le volvían a tomar oral y aprobaba, fue frustrante y cansador” (...)* *“ya al finalizar el primer año llegó la maestra integradora, que es una genia, extraordinaria, por su vocación y como hace su trabajo, le explicó todo a los profesores, como tomarle examen a mi hijo, de qué forma, como hablarle, que lo mejor es tomarle oral o hacer preguntas concretas”*

En todos los casos, el compromiso de la familia se encuentra presente. Y se demuestra en el acompañamiento a sus hijos: concurren a las reuniones con el EOE y las maestras inclusoras, mantienen comunicación con los preceptores y aceptan las sugerencias con respecto a la orientación brindada. En algunas ocasiones han sentido que sus hijos sufrían *“discriminación”* o faltas de respeto por parte de algún docente.

-Madre 1: *“al principio fue muy difícil” (...)* *“fue difícil por los chicos, porque se burlaban de él porque era gordito, por el papá policía, algunos docentes que no se interesaron en su condición y se la hacían difícil pero gracias a Dios se superó hubo mucho más docentes que lo integraron y lo acompañaron” (...)* *“Hoy en día sigue*

siendo difícil él se enoja pero no es fácil integrarse con los chicos, pero lo maneja bien solo tiene un amigo, la adolescencia es difícil”

-Madre 2: “Tuve problemas con algunos docentes porque le faltaban el respeto a mi hijo, y esto se fue repitiendo a través de los años”

Han recurrido al EOE, donde han sido escuchados/as y respetados/as, según ellos/as mismos lo expresaron. Incluso se han acercado personalmente al docente para hablar de sus hijos, siempre atentos a las necesidades de sus hijos y apoyándolos en sus avances y dificultades. También expresan que entre los mismos estudiantes se dan situaciones de discriminación y faltas de respeto con frases ofensivas.

-Madre 1: “Pasando los años mejoró, yo personalmente al principio sentía que no le daban la importancia que yo le daba a lo que le pasaba a mi hijo, con el gabinete y la integradora, pero con los años fueron cambiando integradoras y excelente la importancia que le daban igual que el gabinete. Ahora muy conforme”

-Madre 2: “la verdad, con el colegio, especialmente, con el equipo, estoy muy agradecida, la verdad que no tengo palabras, en cuanto necesité del colegio, siempre estuvieron, en los buenos y en los malos momentos de mi hijo, fue muy duro este proceso, de la espera del trasplante y el trasplante”...”siempre estuvieron ahí, al pie del cañón, cualquier cosa que necesitamos, sus inconvenientes con algún compañero o con algún profesor, siempre que fui a hablar y estuvieron ahí”(…) “me he sentido contenida en la escuela y mi hijo también” (...) “muy agradecida a los directivos del colegio que estuvieron siempre, más que agradecida al equipo, sin palabras”

-Madre 3: “la verdad es que nos sentimos muy acompañados por la escuela desde el primer día que ingresó al colegio hasta el momento” (...) “estoy super agradecida con sus docentes y con su integradora por como lo ayudan y acompañan”

-Madre 4: “ha venido mi hijo a decirme que le dicen que es especial y yo le explico que él es especial para mí, para sus compañeros él debe ser llamado por su nombre y no de otra manera”.

Al mismo tiempo comentaron que los amigos de estos jóvenes los han defendido en esas situaciones y que se han llegado a acuerdos de convivencia reflexionando junto a

los estudiantes y el Equipo de Orientación Escolar, los preceptores o los mismos docentes.

-Madre 2: *“sus compañeros lo ayudaron muchísimo”*

-Madre 3: *“desde el primer día ha logrado socializar y sentirse cómodo en la escuela”*

Algunas de las madres entrevistadas expresaron que estos estudiantes se han ido superando año tras año, sobre todo aquellos que están por terminar su escolaridad. Aceptaron que han pasado por momentos difíciles pero siempre fueron y son acompañados y comprendidos. En ningún caso se mencionó haber pasado por la situación de que sus hijos le plantearan la intención de cambiarse de Institución Educativa. Sí se dio esta conversación entre los padres de algunos de los estudiantes, en los momentos más difíciles del proceso.

-Madre 1: *“fui varias veces a decir que esta escuela no era para mí hijo, porque lo veía esforzándose tanto, además es un colegio tan grande, no quería que me lo lastimen pero él me demostró como siempre que se supera y ya está en sexto año” (...)* *“aprendió a tomar decisiones, siempre logra su objetivo, no se rinde”*

-Madre 3: *“lo note especialmente desmotivado cuando le fue muy mal en el primer trimestre”* al mismo tiempo pueden notar que *“lo vemos más independiente y mucho mas resuelto aunque el hecho de querer pertenecer a un grupo, considerados los más vivos del curso, lo ha afectado en su rendimiento”*

-Madre 4: *“este segundo año es mucho mejor que el año pasado, tuvo mejores notas, el gabinete y la maestra integradora que hacen un papel extraordinario junto con los docentes en acompañarlo, dejarlo retirarse cuando esta abrumado, mandarlo al patio cuando ya está demasiado cansado, la escuela es exigente por tener doble escolaridad pero ellos se encargan de que para él sea más liviano, que se tome su tiempo, lo dejan ir a la biblioteca a estudiar cuando los chicos hablan muy fuerte y le duele mucho la cabeza” (...)* *“las notas y el promedio que él tiene se basa prácticamente en la ayuda constante que se le tiene que dar, tanto sea gabinete como la maestra integradora, los docentes y nosotros, si él no tiene esa ayuda, por lo menos por ahora, lo necesita para seguir estudiando”*

Finalmente reconocieron que aún no tienen del todo claro el camino que desean seguir sus hijos luego del egreso, sobre todo los estudiantes más avanzados.

-Madre 1 *“yo deseo que logre su objetivo y sea feliz”*

-Madre 3: *“yo espero que finalice el secundario y tenga un futuro ya sea con un oficio por lo que estudió o una carrera universitaria”*

Los/las preceptores/as son un nexo fundamental entre los profesores, los familiares, los estudiantes y las maestras inclusoras. Informan al EOE ante cualquier situación planteada por ellos. Las entrevistas se realizan a cuatro preceptoras y un preceptor. Serán denominados/as de la siguiente manera:

-Preceptora 1 (P1): Preceptora de estudiante n° 1 y n° 2, correspondiente al actual ciclo lectivo del turno tarde (área pedagógica)

-Preceptora 2 (P2): Preceptora de estudiante n°3 y n° 4, correspondiente al actual ciclo lectivo del turno tarde (área pedagógica)

-Preceptora 3 (P3): Preceptora de estudiantes n° 3 y n° 4, correspondiente al actual ciclo lectivo del turno mañana (talleres)

-Preceptora 4 (P4): Preceptora de estudiante n° 2. Correspondiente al actual ciclo lectivo del turno mañana (taller)

-Preceptor 5 (P5): Preceptor de estudiante n° 1. Correspondiente al actual ciclo lectivo de turno mañana (taller)

En cuanto a cómo se considera el acompañamiento de las propuestas pedagógicas de inclusión los/las entrevistados/as refieren:

-P1: *“el acompañamiento y el trabajo realizado por estas propuestas pedagógicas de Inclusión tienen un notable efecto favorable en el desempeño de los estudiantes, incluso en las actitudes ante los profesores y sus propios compañeros”*

-P2: *“este acompañamiento tiene una profundidad más allá de lo pedagógico ya que responde a todas las necesidades de su cotidianidad dentro del ámbito educativo”.*

-P3: *“Ante las dificultades, los estudiantes se sienten solos y este acompañamiento hace que se sientan contenidos, más motivados, sienten que hay adultos que se*

interesan y lo ayudan en situaciones que son difíciles para él (...) “a veces la familia no sabe qué hacer, así que ellos también son acompañadas”

-P4: “el acompañamiento es fundamental y que la información sea transmitida de manera instantánea es indispensable. El trabajo debe ser cada vez más integrado”

-P5: “lo conocí este año y no encuentro diferencia con el resto del grupo, lo cual demuestra que el acompañamiento ha sido muy satisfactorio”

En la entrevista, se pone de relieve cómo estas propuestas benefician indirectamente al grupo en general:

-P1: “los cuatro estudiantes son muy queridos en el ámbito escolar, por su manera de ser y la responsabilidad que han ido demostrando durante estos años, en particular los estudiantes de más edad”.

-P3: “El apoyo del grupo es satisfactorio sobre todo si el estudiante demuestra una actitud positiva con respecto a recibir la ayuda y el apoyo de sus compañeros y la valoran” (...) “estos acompañamientos refuerzan el autoestima de los estudiantes y logran una integración muy interesante en el grupo donde todos aprendemos”

-P4: “su grupo es muy humano” (...) “que le haya pasado esta situación tal vez lo haya hecho madurar de otra manera y no solo para él fue significativa esta experiencia, seguramente también lo fue para el grupo, la familia incluso para los/las docentes”

Los/las entrevistados/as también hablaron sobre la incidencia que tiene este trabajo en las funciones que ellos/ellas cumplen a diario:

-P3: “es importante, porque podemos tener en cuenta detalles de los estudiantes que sin este trabajo tal vez no nos enteraríamos y no podríamos ayudarlos, incluso sobre su estado de salud y tratamientos realizados”

-P4: “es fundamental conocer la historia del estudiante” (...) “en su caso, siempre he estado al tanto de su situación y esto me ayuda a comprenderlo y a acompañarlo” (...) “para mí el contacto fluido con la maestra inclusora es muy importante”

En las entrevistas realizadas a las maestras inclusoras, se explicó cómo se llevan a cabo estas propuestas pedagógicas de inclusión. Las tres maestras inclusoras entrevistadas son denominadas de la siguiente manera:

MAI 1: Maestra inclusora de estudiante n° 2 y n° 3, realiza propuesta pedagógica de Inclusión desde Escuela de Educación Especial N° 504

MAI 2: Maestra inclusora de estudiante 1, realiza propuesta pedagógica de inclusión desde Escuela de Educación Especial N° 515.

MAI 3: Maestra inclusora de estudiante 4, realiza propuesta pedagógica de inclusión desde Escuela de Educación Especial N° 503

En la primera pregunta donde se hace referencia a la propuesta pedagógica de inclusión en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°3, las entrevistadas responden:

-MAI 1: *“este acompañamiento, es diferente a la escuela primaria, ya que las maestras integradoras en el nivel secundario no ingresan al aula, ni acompañan al alumno durante la clase. Lo que se busca en el nivel secundario es generar autonomía. Y otro aspecto a considerar es que al ser una escuela Técnica, se duplica el horario de asistencia” (...)* *“buscamos las diferentes configuraciones de apoyo según la personalidad y necesidades del estudiante, según su propia expresión”.*

-MAI 2: *“en el apoyo que se le hace al estudiante en esta escuela es importante la relación con los profesores, sobre todo con los profesores de los talleres, a quienes se les brindan las configuración, en este caso con respecto a informática” (...)* *“el equipo de orientación me acompañó un montón, organizó las reuniones con los profesores del taller, lo que agilizó mucho mas el proceso” (...)* *“esta propuesta en particular tiene como fin que el estudiante pueda acceder a la información, teniendo en cuenta su discapacidad auditiva”*

-MAI 3: *“en este caso se trabaja desde el trastorno específico del lenguaje, con los docente de las distintas áreas, dándoles los apoyos específicos para la adquisición del aprendizaje y como el estudiante accede a estos aprendizajes y los docentes trabajan junto al inclusor, manifestando cuáles son los objetivos a los que quieren llegar para enseñar esas propuestas que ellos tienen”*

Siguiendo con las entrevistas se apunta a reflexionar con la pregunta número 2, al deseo del estudiante que realiza el esfuerzo a pesar de sus dificultades por continuar en su trayecto escolar en la escuela técnica. Al respecto las inclusoras responden:

-MAI 1: *“podemos sentir en estos jóvenes el deseo de continuar en esta escuela, más allá de la aceptación y el esfuerzo por terminar esta etapa obligatoria que es la educación secundaria”*

-MAI 2: *“la verdad es que si, él tiene muchas ganas de estar acá, la pelea mucho. Se esfuerza un montón, de hecho, no era la orientación que se le había dado desde la escuela 515, se creía que por ahí eran muchas horas y mucho esfuerzo, pero bueno, la familia lo apoya un montón y él realmente lo desea asique yo creo que lo va a lograr y le falta muy poquito”*

-MAI 3: *“el que transita por la escuela técnica es porque la elige y quiere ser técnico” (...) “los chicos con proyecto de inclusión le ponen mucho más esfuerzo que un chico que no tuviera, incluso esto se observa en las notas, ya que llegan a tener mayor puntaje q otros estudiantes”*

Para finalizar con las entrevistas a las maestras inclusoras, se interroga con respecto al trabajo de articulación e intersectorialidad institucional, con respecto al cual ellas refieren:

-MAI 1: *“nuestro trabajo se realiza en un marco de diálogo fluido, participación, compromiso e interés por parte de los actores intervinientes a fin de lograr el objetivo”.*

-MAI 2: *“el trabajo si o si tiene que ser institucional y en equipo, en mi caso yo voy verlo una vez por semana, hablo con la preceptora, me pasa las novedades, luego con los profesores, con él. Recibí mucho apoyo de los directivos. En especial en el caso de inglés que como es una lengua extranjera, a él le cuesta un montón por no tener bien estructurada la lengua materna, el español, le cuesta mucho más una segunda lengua. Así mismo por no tener bien definidos los sonidos que escucha, la pronunciación. Nos reunimos con el director, la jefa de área y la docente, pensamos una propuesta para él”*

-MAI 3: *“nosotros trabajamos con el equipo para que pueda transmitir a los profesores que no podemos ver, con los preceptores y con los profesores que vemos ese día, si bien se trabaja indirectamente con respecto al estudiante, si se plantea alguna duda hay que trabajarla, porque el objetivo es que el estudiante logre un aprendizaje significativo”*

En la actualidad, las docentes se refieren a esta nueva mirada en la educación inclusiva donde lo que se observa es el entorno, a diferencia del concepto de integración donde la mirada esta puesta directamente sobre el estudiante.

Más allá de que la mirada esté puesta en el entorno, las características personales influyen, los estudiantes mismos terminan definiendo lo que es efectivo para ellos:

MAI 1: *“en muchos casos la inteligencia suple la discapacidad”*.

Por último se realizó entrevista a las integrantes del Equipo de Orientación Escolar. La Orientadora Social (O.S.) manifiesta:

“se pueden dar dos formas de acompañamiento de estas trayectorias con propuesta pedagógica de inclusión. Una es que la propuesta venga dada desde el Nivel Primario, donde se recupera el legajo del estudiante de su escuela de educación primaria y se continúa con las modificaciones que sean necesarias. Otra forma es que ésta propuesta surja luego de comenzar el Nivel Secundario durante su trayecto escolar, por alguna dificultad del estudiante”.

Esta última situación corresponde al caso del estudiante n°2, contrajo un virus a pocos meses de iniciadas las clases, que afectaba progresivamente su visión, por lo cual debió ponerse en marcha el armado y desarrollo de la propuesta que lo acompañó desde el primer año hasta la actualidad. El estudiante se encuentra en 6° año y fue operado recientemente de la vista, por lo cual es probable que el año próximo no necesite de este acompañamiento.

La entrevista al equipo continuó con la siguiente explicación por parte de la O.S.:

“Cada una de las propuestas es diferente y se tiene en cuenta cada detalle que las necesidades del estudiante requiera, desde tomar contacto con la Escuela Especial para llevar a cabo el PPI, reunirse con la familia, con el Equipo Directivo de ambas escuelas, transmitir la situación a los/las preceptores/as, a cada docente e incluso poder brindar información al grupo de estudiantes y lograr una modificación del entorno”.

De esta manera profundizó:

“Porque, en definitiva, el objetivo debe estar dirigido al acompañamiento y a darle el valor al estudiante por lo que puede lograr. Mantener la motivación es fundamental, ya que esta es un motor muy grande para aprender y esforzarse”

Las profesionales conocen la Institución y su funcionamiento perfectamente, ya que cada una trabaja en ella hace más de 15 años; este conocimiento les permite poder resolver las situaciones con mayor agilidad y en general con los mejores resultados. La experiencia resulta ser positiva en el acompañamiento realizado a estos jóvenes.

Como fue mencionado anteriormente, en este proceso vivido por cada uno de los estudiantes surgen permanentemente situaciones diversas de enfrentamientos, dificultades, desmotivaciones, dudas; y es el EOE el que en la mayoría de estos casos pone en juego diversos dispositivos con el fin de resolverlas. Ese proceso como lo informan la Orientadora Social:

“implica pensar en diferentes estrategias y concretar un determinado plan de acción en cada situación en pos del logro de los objetivos del estudiante”.

En la entrevista, la Orientadora Educacional (O.E.) mencionaba con detalle el trabajo realizado:

“este proceso comienza con el contacto con la escuela especial ya que muchas veces vienen incluidos desde la escuela de educación primaria, si lo tenemos que plantear desde nuestra escuela, se elabora un legajo, donde tiene que ser aceptado para la inclusión” (...) “el acompañamiento va desde las reuniones con las maestras inclusoras, la evaluación del estudiante y a partir de ahí se hacen las adecuaciones de acuerdo a la materia y a la dificultad del estudiante” (...) “ a veces cuando no está la escuela especial, es el docente el primero que registra la dificultad y es allí cuando se empieza a evaluar, se observa, se piden informes a los docentes, las entrevistas con la familia, con los preceptores” (...) “ se elaboran desde el equipo las estrategias para los profesores, hasta que se da la inclusión”

Se consulta a que se refieren o en qué consisten estas estrategias:

“se elaboran orientaciones, se elevan al preceptor y el preceptor a los profesores, además el equipo está abierto a que el profesor pueda venir a aclarar sus dudas”

En cuanto al objetivo:

“que el estudiante pueda transitar en una escuela secundaria que eligió, con la menor dificultad posible, si no existieran estas propuesta y estas orientaciones es probable que el estudiante no logre sostener su trayectoria en una escuela técnica como esta”

También se habló sobre el acompañamiento y la orientación a la familia y al grupo de compañeros/as:

“no hemos tenido casos en que la familia no acepte la inclusión, pero puede pasar y en esos casos es porque los padres no logran entender en qué consiste esta propuesta o lo que le pasa a su hijo/a, también se puede deber al temor de los padres que su hijo sea estigmatizado, pero esa es otra de nuestras tareas, trabajar la subjetividad, comprendiendo el momento que está pasando el estudiante” (...) “también nos ha pasado que el grupo funciona perfectamente y al año siguiente se incorpora un nuevo estudiante que no llega a comprender esta dinámica y se rompe con la armonía lograda y se debe volver a empezar”

El trabajo con los profesores también es intenso y fundamental:

“es un trabajo de todos los días, de insistir, explicarle de diferentes formas para que el profesor lo pueda entender y lo pueda aceptar, porque el profesor está preparado para trabajar con todos los/las estudiantes de igual manera y no es así, somos todos diferentes, aunque no haya una dificultad en particular, podemos tener distintos tiempos” (...) “el aprendizaje no es estático, vivimos permanentemente incorporando conocimiento y acomodando las estructuras que tenemos, un aprendizaje nuevo acomoda al anterior como un elemento más que hace a esa estructura”

Por último consideran que es un tema muy importante el compromiso y la responsabilidad que han demostrado las maestras inclusoras en estos procesos. Así lo mencionaba la Orientadora Social:

“desde nuestra experiencia, el trabajo que han hecho las MAI con nosotras ha sido excelente, con un nivel de compromiso con cada uno de los chicos, porque es una interpretación, un trabajo con la subjetividad individual de cada pibe, cómo ese pibe estudia y que es lo que necesita específicamente” (...) “ellas también entienden que acá

la forma en que se mueve la escuela es a través de nosotras con respecto a estos estudiantes, porque es un trabajo que hemos hecho nosotras, de entender que hay roles que nos corresponden y no tienen porque asumirlo el preceptor, la jefa de preceptores y demás” (...) “ *en esta escuela se entiende esa parte, entonces nos ponemos de acuerdo, y si es necesario se llama a la preceptora, o al jefe de departamento, pero es todo a través del trabajo coordinado entre nosotras y cuál es el objetivo que queremos conseguir, para transmitirlo a aquellos agentes que van a poder de otra manera encontrar otras soluciones pero juntos”*

Finalmente agregó:

“ hay, además, un trabajo intersectorial que tiene que ver en estos casos con el sector de la salud, se mantiene contacto sobre todo con los profesionales en salud que atienden a los estudiantes que siguen tratamientos médicos y terapéuticos, de los cuales también debemos estar al tanto ”

CONCLUSIONES

A partir del proceso de análisis de datos, hacemos visibles mecanismos de unión e interconexión en los que estas fases se van entremezclando progresivamente para llegar a producir conclusiones (Gurdián-Fernández 2007). La presente tesis tuvo por objetivo principal describir los dispositivos de intervención del Equipo de Orientación Escolar que apuntan a lograr la inclusión educativa de los/las jóvenes con proyectos de integración de la Escuela de Enseñanza Secundaria Técnica n°3 de la ciudad de Mar del Plata.

El EOE pone en marcha los dispositivos de intervención a fin de lograr el desarrollo de las propuestas pedagógicas de inclusión que surjan en las trayectorias escolares de los estudiantes. El EOE cita a las familias para tomar contacto con ellas y profundizar en las diversas áreas de las vidas de sus hijos, en ese contacto también surge la necesidad de llevar a cabo la comunicación con la Institución educativa que ponga en disponibilidad la maestra inclusora que acompañe al estudiante en su trayectoria con las diversas configuraciones de apoyos propuestas. Asimismo, una vez firmado el acuerdo, denominado “*Propuesta pedagógica de Inclusión*” entre la familia, la escuela de educación especial de quien depende la maestra inclusora y el EOE de la Escuela de Educación Secundaria Técnica (EEST), se pone en marcha y es el EOE quien comunica a los/las preceptores/as de esta situación nueva y quien mantiene contacto con los docentes ante cualquier inquietud que pueda surgir.

El deseo de permanecer en esta escuela es clave para apoyar a los alumnos en su continuidad pedagógica. También el poder brindar motivación en los momentos de estrés o bajo rendimiento de los estudiantes. La relación con la familia de estos estudiantes es constante a fin de informar y ser informados ante cualquier situación que genere algún cambio o modificación en la propuesta. De la misma manera es continuo el contacto con la maestra inclusora. El EOE es el lugar donde el estudiante puede acudir cuando siente que las cosas no van bien o surgen dudas. De la misma manera es quien interviene cuando se registran problemas de convivencia entre los/las estudiantes a fin de crear espacios de reflexión donde tienen participación los/las jóvenes que se encuentran involucrados.

Se considera de gran importancia el conocimiento institucional que posee el EOE, la experiencia de sus integrantes en esta escuela es un elemento fundamental que permite resolver cualquier situación, además de tener claro el objetivo de acompañar y orientar al estudiante y a su familia. De esta manera, se observan estas trayectorias recorridas de los estudiantes acompañados que han logrado superar todas las dificultades, hacer valer su esfuerzo y lograr su objetivo hasta el momento.

Mediante el análisis realizado es posible pensar la intervención del EOE de la Escuela Técnica N°3, desde su constitución y movilidad, como una *red* o *trama*, conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados y proposiciones filosóficas y morales en pos de lograr la inclusión educativa de todas y todos sus estudiantes.

Los procesos evolutivos de la educación a través del tiempo, nos demuestra un gran avance desde la educación normalizadora del siglo XIX al sistema educativo que rige en nuestro país actualmente. Este sistema contempla a la educación como un derecho personal y social, y a la educación inclusiva, como derecho que alcanza a todos los sujetos. El lugar de la formación técnica se consolida y específicamente en el artículo 40 de la Ley de Educación Técnica, se informa que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la Educación Técnico Profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje, este artículo incluye las situaciones en que el estudiante presenta alguna discapacidad. Estos constituyen los ejes conductores en la labor del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Técnica N° 3 de esta ciudad.

El Modelo Social de Discapacidad aporta una nueva mirada que pone el acento en las barreras sociales como causa u origen de la discapacidad, que deja de ser caracterizada como una limitación –física, mental, intelectual o sensorial– de la persona, para pasar a ser concebida como una limitación social. El artículo 24 de la Convención se relaciona con el derecho a una educación inclusiva y supone entre otras cuestiones “*una educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades*”.

Durante el transcurso del tiempo han ido surgiendo resoluciones y disposiciones donde el acompañamiento debió adaptarse, según lo establecido. De hecho en el transcurso de esta investigación, hubo un cambio de resolución. Cuando se hablaba de

integración y “*Proyectos de Integración*” luego se comenzó a hacer referencia al concepto de inclusión y de “*Propuesta Pedagógica Individual de Inclusión*”. Esta nueva resolución dice que la concepción de inclusión se diferencia respecto de la integración toda vez que la inclusión educativa, como derecho, contiene a todos los sujetos, por lo cual, requiere dispositivos institucionales y áulicos a través de los cuales se pone en acto “*una enseñanza para todos*”, mientras que la integración escolar es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad cuando este lo requiere.

El EOE coordina las formas y condiciones de la enseñanza para que los/las estudiantes aprendan desde su individualidad en un contexto grupal. Es así que los apoyos implican, entonces, al aula, a la escuela, a la familia, a la comunidad y a otras instituciones del Estado.

El trabajo con cada estudiante consiste en apoyarlo, escucharlo y en ciertos casos defenderlo ante determinadas situaciones institucionales que se observan como injustas. Con las familias, brindando contención, orientación e información según las necesidades de cada grupo familiar. Entonces podemos concluir que si bien la concepción y el enfoque se refiere a una enseñanza para todos. Cada persona necesita ser escuchada y reconocida individualmente.

Se ha logrado también poder apreciar en esta investigación un abordaje interdisciplinario, donde se respetan las opiniones de cada disciplina dentro del equipo. Actualmente el equipo está integrado por dos Orientadoras Sociales y una Orientadora Educacional, donde cada una puede poner en discusión su visión y se llega a acuerdos de intervención. La intervención interinstitucional tiene que ver con estar en contacto permanente con las Instituciones de Educación Especial intervinientes con su PPI correspondiente. De esta manera también se lleva a cabo un trabajo intersectorial cuando se trata de estar al tanto de la salud de los estudiantes y la comunicación con sus tratamientos y terapias, tal como sucede con la mayoría de los estudiantes entrevistados.

Lo diverso abre lugar a estas intervenciones, el poder pensar en estas trayectorias no lineales donde hay propuestas diferentes en pos de un mismo objetivo resulta una intervención que enriquece a toda la comunidad educativa en particular y a la comunidad en general. Los dispositivos de intervención descritos son los que apuntan a lograr la inclusión educativa de los jóvenes con Propuesta Pedagógica de Inclusión en

la Escuela de Enseñanza Secundaria Técnica N° 3 de la ciudad de Mar del Plata, los cuales van variando de acuerdo a los resultados observados.

En las intervenciones se tiene en cuenta lo que atraviesa la historia de cada estudiante, siempre con una perspectiva emancipadora. Por ello, a través de la presente investigación, se aprecia que efectivamente la Escuela de Enseñanza Secundaria Técnica N°3 de la ciudad de Mar del Plata se constituye para estos estudiantes como un espacio público donde se da, además de la adquisición conocimientos pedagógicos y técnicos, una interrelación grupal, un ámbito de socialización secundaria y un lugar donde se integran valores, sentimientos de pertenencia e identificaciones,.

En resumen: podemos afirmar que se ha logrado conocer las propuestas pedagógicas de inclusión que se desarrollan actualmente en la escuela Técnica N° 3 de la ciudad de Mar del Plata, se ha descrito el trabajo de articulación e intersectorialidad institucional y se han identificado las estrategias del Equipo de Orientación Escolar en el acompañamiento de las trayectorias escolares con propuesta de inclusión.

Finalmente, al describir los dispositivos de intervención del Equipo de Orientación Escolar y observar que estos dispositivos apuntan efectivamente a lograr la inclusión educativa de los estudiantes, se puede afirmar que se han cumplimentado el objetivo general y los objetivos específicos propuestos de una manera satisfactoria y contundente, ya que desde la mirada de los actores intervinientes que fueron entrevistados y sobre la documentación observada, se puede encontrar el mismo punto de coincidencia. Este punto es el que evidencia el trabajo permanente, sumamente activo, responsable y con una mirada absolutamente humana; así, queda demostrado que la vocación, el interés y la convicción de que todos/as tenemos el derecho inalienable de la educación, de elegir nuestro camino y de ser apoyados/as en esa decisión, conforman la bandera que flamea como estandarte en el trabajo que realiza este Equipo de Orientación Escolar perteneciente a la Escuela de Enseñanza Secundaria Técnica N° 3, en pos de una verdadera y sentida EDUCACIÓN INCLUSIVA.

BIBLIOGRAFÍA

- Alayón, Norberto (2016) "Desafíos para el Trabajo Social en América Latina en los momentos decisivos de capital y el avance del conservadurismo" en *Textos & Contextos*, Porto Alegre, Vol 15(1).
- Araneda, Patricia y Ahumada, Hernán (1990). *¿Integración o segregación? [guía para integrar niños discapacitados a la educación regular]*. Chile: Banco Concepción.
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil (1966). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Tomado de: *Class, Codes and control, Vol.1 Towards a Theory of Educational Transmissions* London: Routledge and Kegan Paul, 1974 y traducido con permiso del autor por Mario Diaz
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C. (1970) *Reproducción dans l Education la societe et la culture*. Paris: Editions du Minuit.
- Brogna, P. (2006). *La discapacidad, ¿una obra escrita por los actores de reparto?* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Carballeda, Alfredo (2010). "La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales" en *Trabajo Social UNAM*. Ciudad de México, VI Época, Número 1, diciembre 2010, p. 46 - 59.
- Corrosa, Norma; López, Edith; Monticelli, Juan Martín (2006). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Davini, María Cristina (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd Edition) Londres: Sage Publications.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). Documento de Orientación para la aplicación de la resolución 1664/17 'Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires'.
- Durkheim, Emile (1996). "*La educación, su naturaleza y su papel*" en *Educación y pedagogía*. Trad. De Janine Muls. Barcelona: Península, p 43-72.

- Evangelista Martínez, Elí (2014). "El Trabajo Social Contemporáneo: Retos, Desafíos y Alternativas" en *Gaceta Educación Especial*. Morelos, Año1, N°1, Marzo 2014.
- FITS (Federación Internacional de Trabajadores Sociales) (2000). *Definición de Trabajo Social*. Canadá: Asamblea General de Montreal.
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población*. Bs. As.: FCE.
- Foucault, Michel (2003). *El poder psiquiátrico*. Bs. As.: FCE.
- Foucault, Michel (1977). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México DF: Siglo XXI.
- García Alonso, J. V. (Coord.). (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Greco Maria Beatriz, Levaggi Gabriela (2009). "Acerca de la intervención en los equipos de Orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales". Ciclo de desarrollo profesional para equipos de apoyo y orientación a las escuelas 2009/2010.
- Gurdian-Fernandez, Alicia (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.
- Ley 13688. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Provincia de Bs As.
- Ley de Educación Técnico Profesional(2005). Ley 26058.
- Ley de Educación Nacional. (2007). Buenos Aires, Argentina.
- Lera, Carmen; Genolet, V.; Schoenfeld, Z.; Guerriera, L.; y Volcatto, S. (2007). *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social*. Revista Cátedra Paralela N°4.
- Lopresti, Hugo (2012, 24 oct). *Historia de la Escuela Técnica Argentina* (archivo de video). Recuperado de <https://youtu.be/4cp4PiU6SbM>
- Miller, P. y Rose, N. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*. London: London School of Economics and Political Science, vol. 43, N° 2.
- Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Ed. Sapiens.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*. Ginebra: O.M.S.

- Payà Rico, Andrés (2010). "Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro" en *Revista Educacion Inclusiva* vol. 3, N° 2, p. 125-142.
- Resolución nro. 4635(2011). La Inclusión de alumnos y alumnas con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Resolución nro. 1664/17 (2017). *Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Resolución nro. 311 (2016). Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba.
- Sautu, Ruth; Boniolo, Paula y otros (2005). *Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elaboración de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Skliar, Carlos (2002) ¿Y si el otro no estuviera allí?. Notas para una pedagogía(improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Teriggi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares" en *III Foro Lationamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, Ediciones de la UNESCO.
- UNESCO (2009). *Invertir en la Diversidad Cultural y el Dialogo Intercultural*. París, Ediciones de la UNESCO.
- Valenzuela, B. (2017) "Entrevista a Carlos Skliar". *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.