

2023

Un camino hacia la educación inclusiva : un análisis acerca de las representaciones sociales del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrita de Mar Chiquita respecto del modelo social de discapacidad en el año 2022

Godoy, Antonella

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/370>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE TRABAJO SOCIAL

Año 2023

TESIS DE GRADO

“Un camino hacia la educación inclusiva: un análisis acerca de las representaciones sociales del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita respecto del Modelo Social de Discapacidad en el año 2022”

Autoras:

- Godoy, Antonella - DNI 41.258.993
Legajo: 18372/17
Mail: godoyanto98@gmail.com
- Ramella, Camila - DNI 41.715.471
Legajo: 18741/17
Mail: camiramella17@hotmail.com
- Valotta, Oriana - DNI 41.715.476
Legajo: 18918/17
Mail: orianavalotta1@gmail.com

Directora:

- Lic. Lalli, Lucia

Co- Directora:

- Lic. De la Iglesia, Ma. Laura



(Bernasconi, 2021)

ÍNDICE¹

Índice.....	3
Agradecimientos.....	7
Introducción.....	8

Capítulos

Capítulo 1. Definición del Problema de Investigación

Construcción del Problema de Investigación y Estado de la

Cuestión.....	10
Objetivos.....	14
<i>Objetivo General</i>	14
<i>Objetivos Particulares</i>	14
Aspectos Sociales e Institucionales del Problema de Investigación.....	15
Metodología, Técnicas y Fuente de Datos a Emplear.....	16

Capítulo 2. Acerca de la Configuración en Términos Históricos y Sociales del Concepto de Discapacidad

Modelos de Discapacidad y Definición de Persona con Discapacidad.....	20
Modelo de Prescendencia.....	21
<i>Submodelo Eugénésico</i>	21
<i>Submodelo de Marginación</i>	22
Modelo Médico-Rehabilitador.....	22

¹La investigación se encuentra redactada bajo las Normas APA, 7ma Edición.

Modelo Social de la Discapacidad.....	22
¿Qué Entendemos por Persona con Discapacidad?	23
Las Representaciones Sociales.....	25
<i>Sobre El Origen del Concepto.....</i>	25
<i>Algunas Perspectivas y Aportes a la Teoría de las Representaciones Sociales.....</i>	29
Capítulo 3. Aspectos Normativos Generales	
De los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	36
Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.....	38
Sistema Educativo Argentino.....	41
Equipos Técnicos y Equipos de Orientación Escolar.....	44
<i>De los Equipos de Orientación Escolar.....</i>	44
<i>De los Equipos Técnicos.....</i>	46
El Campo de Educación como Espacio de Inserción Socio-Ocupacional del Trabajo Social.....	
	49
Capítulo 4. La Educación Inclusiva como Garantía de Derechos	
Sobre la Educación Inclusiva.....	52
Sobre las Propuestas Pedagógicas de Inclusión.....	56
Sobre la Construcción de la Propuesta Pedagógica de Inclusión.....	58
El Trabajo Colaborativo y Corresponsable entre la Modalidad de Educación Especial y el Nivel Secundario.....	60
El trabajo social en el campo educativo.....	63
<i>Inicios del Trabajo Social en el Ámbito Educativo, Intervenciones y Desafíos Actuales.....</i>	64

El Campo de la Discapacidad para (Re)pensar la Educación Inclusiva.....	69
Capítulo 5. Análisis del Trabajo de Campo	
Las Representaciones Sociales en torno a los Estudiantes con PPI: la Realidad en las Aulas.....	72
<i>La Inclusión como Práctica Cotidiana: una Concepción que Supera a la Integración.....</i>	<i>76</i>
Vinculaciones entre lo Normativo y lo Educativo.....	79
<i>Irrupción de le Sujete Inesperade en lo Educativo.....</i>	<i>79</i>
<i>Sobre la Construcción de la Propuesta de Inclusión y la Aplicación de la Normativa.....</i>	<i>83</i>
<i>Cruces y Aportes del EOE y el ET en las Trayectorias Educativas de Estudiantes con PPI.....</i>	<i>91</i>
Dificultades y Oportunidades para el Avance Hacia una Educación Inclusiva.....	95
<i>La Circulación de Saberes como Herramienta para Garantizar Derechos.....</i>	<i>95</i>
<i>Las Repercusiones de la Sobrecarga Laboral de los Docentes.....</i>	<i>102</i>
<i>Sobre el Avasallamiento de las Incumbencias Profesionales.....</i>	<i>103</i>
Reflexiones finales.....	106
Referencias Bibliográficas.....	110
Anexo	
Anexo I.....	119
Anexo II.....	124

Anexo III.....	181
Anexo IV.....	183
Anexo V.....	184
Anexo VI.....	187

Agradecimientos

A nuestras familias, por brindarnos siempre su apoyo incondicional desde el año 2017, cuando comenzó este hermoso y transformador proceso de formación.

A nuestros amigos, por siempre apoyarnos y alentarnos, recordándonos que si podíamos lograrlo.

A nuestros docentes, que nos acompañaron en el proceso de (re)pensar(nos) de forma crítica como futuras profesionales, en pos de la defensa y reivindicación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales.

A nuestra directora y co directora, por aceptar el desafío de formar parte de este trabajo, de manera responsable, brindándonos su orientación, cariño y acompañamiento.

A nuestros compañeros de la carrera, con quienes construimos conocimientos y saberes de manera colectiva.

Al mate, que además de ser un símbolo de identidad nacional, fue nuestro fiel compañero en las tardes de estudio, de escrituras y debates.

A la comunidad educativa de la Escuela Secundaria N° 1 y de la Escuela Especial N°503, que son parte de esta construcción colectiva que es la tesis de grado.

A la Educación Pública, Laica y Gratuita de nuestra querida Argentina.

A la Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar de Plata, que nos abrió las puertas y nos abrazó, permitiéndonos habitar sus espacios.

Antonella, Camila y Oriana

Introducción

El presente trabajo de investigación se inscribe en la necesidad de problematizar y repensar las representaciones sociales que se construyen en torno a la discapacidad y al Modelo Social de la Discapacidad en el equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 de Santa Clara del Mar, distrito de Mar Chiquita.

Para ello, nos proponemos identificar dichas representaciones sociales y las convergencias y divergencias que se presentan en torno a las mismas por parte de diferentes profesionales de ambas instituciones educativas. Como también, estudiar de qué manera las mencionadas representaciones sociales, condicionan las prácticas pedagógicas de los docentes para con los estudiantes con discapacidad.

El enfoque metodológico utilizado es cualitativo y la técnica de recolección de datos que seleccionamos es la entrevista semi-estructurada, complementada con el análisis de documentos.

La tesis consta de cinco capítulos, y una reflexión final:

- En el Capítulo 1, en primer lugar, damos cuenta de diferentes aspectos que hacen a la construcción del problema de investigación: cómo y desde dónde surge y los objetivos -general y particulares-, finalizando con la presentación del estado de la cuestión. En segundo lugar, indagamos acerca de los aspectos sociales e institucionales del problema de investigación: delimitación geográfica de ambas instituciones educativas y cuestiones específicas de cada una: modalidades a la que corresponden, cantidad de estudiantes, entre otras. En tercer lugar, explicitamos la metodología, técnicas y fuentes de datos a emplear en la investigación.
- En el Capítulo 2, damos comienzo al marco teórico que utilizamos como base científica para sustentar la presente investigación. En un primer momento, profundizamos sobre la categoría de discapacidad y sus modelos de comprensión y su evolución histórica; y en

un segundo momento, explicamos que entendemos por la categoría de representaciones sociales.

- En el Capítulo 3, en continuación con el marco teórico, nos centramos en indagar acerca de los aspectos normativos generales que se vinculan al problema de investigación.
- En el Capítulo 4, finalizando con el marco de referencia teórica, analizamos la Educación Inclusiva como garantía de derechos, las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) y su proceso de construcción, como también el trabajo colaborativo y corresponsal entre la Modalidad de Educación Especial y el Nivel Secundario. Por último, exponemos aspectos sobre la intervención del Trabajo Social en el campo de la educación y la discapacidad.
- En el Capítulo 5, nos explayamos detenidamente en el análisis de los datos recabados en función de los marcos normativos vigentes como de los aportes teóricos considerados. En principio, vinculados a las representaciones sociales en torno a les estudiantes con PPI y la realidad en las aulas. En segundo lugar, las cuestiones ligadas a lo normativo y lo educativo y en último lugar, hacemos alusión a las dificultades y oportunidades para el avance hacia la educación inclusiva.

Para finalizar y plasmar las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos recabados, culminamos con una reflexión final. Cabe mencionar, que la presente investigación cuenta con un Anexo, el cuál contiene un modelo del consentimiento informado, los guiones de las entrevistas, como también sus transcripciones y los documentos utilizados correspondientes a cada institución educativa.



CAPÍTULO 1. Definición del Problema de Investigación

En el presente capítulo exploramos diversos aspectos que contribuyen a la formulación del problema de investigación, tal como lo es su origen, los antecedentes de estudio y los objetivos generales y particulares que se plantean para llevar a cabo la tesis. Seguidamente, exponemos los aspectos sociales e institucionales relacionados con el problema de investigación, incluyendo la delimitación geográfica de las instituciones educativas y sus características específicas. Por último, detallamos la metodología, técnicas y fuentes de datos que se utilizaron en el desarrollo de la investigación.

Construcción del Problema de Investigación y Estado de la Cuestión

La construcción del problema surge a partir de nuestras intervenciones sociales supervisadas² llevadas a cabo en el año 2021 en el campo educación, específicamente en instituciones de la modalidad de Educación Especial. Durante el transcurso de dicho proceso de práctica, surgió el interés por la temática a investigar, a partir de la participación en las llamadas “Reuniones de Inclusión”. En las mismas, les³ Maestros de Inclusión se reunían semanalmente con el Equipo Directivo y el Equipo Técnico de la Escuela Especial N°503 “América Latina”, para debatir sobre situaciones emergentes relacionadas a los estudiantes con Propuesta Pedagógica de Inclusión en las escuelas de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS). A partir de escuchar los relatos de los Maestros de Inclusión, comenzamos a dilucidar situaciones que nos desvelaban. Dichas narraciones, apuntaban a que en la modalidad de PCyPS, principalmente en el Nivel Secundario, cuando hay estudiantes con PPI en las aulas, los docentes del nivel -en su mayoría- no reconocen a los mismos como “propies”. De esta forma, recae sobre los Maestros de Inclusión la responsabilidad de construir y llevar adelante las

²Llevadas a cabo en el marco de la asignatura “Supervisión de las Intervenciones Sociales”, ubicada en el quinto año curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, cursada en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

³La investigación se encuentra atravesada por un enfoque de derechos humanos con perspectiva de género y diversidad, por ello hacemos uso del lenguaje inclusivo (se emplea la letra e) y no discriminatorio de la diversidad de identidades de géneros existentes. El uso del lenguaje inclusivo es avalado en la UNMDP por OCS 1245/19.

propuestas pedagógicas, apareciendo de este modo le estudiante como un sujeto inesperado (Carballeda, 2017), encontrándose como ajeno a la institución a pesar de estar dentro.

Por consiguiente, en la investigación se indagan y analizan las representaciones sociales del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita. Entendiendo que las representaciones sociales, según Moscovici (1981), son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, siendo modos de entender y comunicar la realidad. Teniendo como objetivo “(...) mantenernos dentro del sistema social, comunicar, tratar de comprender y dar explicaciones en la realidad que todos los días nos rodea. (...) las representaciones sociales estimulan y modelan nuestra conciencia colectiva, explicando eventos y cosas de formas que sean accesibles a cada uno de nosotros”. (Moscovici, 1981, p. 187, en Banchs, 1986, p. 33)

En función de lo anterior, construimos nuestro problema de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que se dan en torno a la discapacidad en la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita por parte del equipo docente en el año 2022?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las prácticas discursivas y pedagógicas del equipo docente con el Modelo Social de Discapacidad?
- ¿Qué dificultades y oportunidades pueden evidenciarse en las prácticas para avanzar hacia una educación inclusiva plena?

A su vez, los interrogantes que guían esta investigación se inscriben en un campo de debate más amplio que compone los antecedentes de estudio.

Respecto al nivel de educación secundaria en el cual nos situamos en nuestra investigación, recopilamos las siguientes experiencias de investigación. En primer lugar, destacamos aportes de Natalia Barrozo y Pilar Cobeñas (2019), de su artículo “La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta” el cual expone una

investigación que llevan a cabo con el objetivo describir y analizar los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en el marco de la extensión de la obligatoriedad educativa. Las autoras concluyen en que a pesar de que han transcurrido más de diez años de la extensión de la escolaridad obligatoria, aún son muchos los obstáculos que se presentan a la hora de garantizar el derecho a la educación para estudiantes con discapacidad, no pensando en la modificación de las prácticas educativas para construir contextos inclusivos, sino perpetuando la idea de que los estudiantes deben adaptarse a las lógicas institucionales como condición para su escolarización en espacios comunes.

Por otro lado, en una línea de análisis similar a la que apuntamos, Beatriz Elena Hernández Álvarez (2015) realizó una investigación respecto a las representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular en el municipio de Cauca, Colombia. A partir de esto, concluyó en que aún continúan presentes representaciones sociales tradicionales que inscriben a los estudiantes sordos como “deficientes, enfermos y discapacitados”, vinculadas al modelo médico-rehabilitador.

Otra investigación realizada por Muñoz Villa; López Cruz y Assaél (2015) busca conocer la respuesta a la diversidad educativa que tienen profesores de educación regular y profesores de educación especial, que trabajan de manera conjunta en aula común en establecimientos educativos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar en Chile. Los investigadores concluyen en que existe una predominancia de la perspectiva individual basada en el modelo médico-rehabilitador, y que la misma resulta una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. De igual modo, se resalta que los docentes construyen discursos heterogéneos en los cuales se pueden encontrar manifestaciones más próximas a concepciones educativas inclusivas.

A su vez, encontramos investigaciones vinculadas a nuestro problema de investigación respecto a otros niveles educativos.

En relación a los niveles inicial y primario, tomamos a Alicia Acosta y Thaiz Arráez (2014) quienes investigan acerca de las actitudes docentes ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. El propósito fue determinar cómo las actitudes de los docentes de estos niveles favorecen o limitan el progreso, eficacia y eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora. Los resultados muestran una formación de los docentes descontextualizada sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas así como la carencia de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con la condición de discapacidad motora, lo que incide en el proceso educativo inclusivo.

Respecto al nivel superior, Gutiérrez Torres y Castellanos Daza (2018) investigan las actitudes de docentes hacia la enseñanza a personas con discapacidad en la institución de educación superior privada “Corporación Universitaria Minuto De Dios – Centro Regional Soacha” en Colombia. Sus resultados más significativos apuntan a que persisten prejuicios hacia las personas con discapacidad, uno de ellos en relación a su autonomía, infiriendo que su rendimiento académico es menor que el resto de los estudiantes. Esto imposibilita que algunos docentes realicen ajustes en su metodología, dando cuenta de la persistencia del modelo médico. Asimismo, se resaltan otros discursos de docentes donde existen sentimientos de temor, incertidumbre y a su vez motivación por indagar y hacer efectiva la educación inclusiva.

Otra investigación en el nivel superior fue llevada a cabo por Aldo Ocampo González (2011), quien se sitúa en dos universidades de Santiago de Chile y analiza desde una perspectiva cuantitativa, cómo las principales barreras a la inclusión se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades. A partir de este trabajo pretende discutir cómo la universidad podría tornarse un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes, siendo los objetivos de dicha investigación “explorar los factores que promueven y/o restringen el desarrollo de una formación profesional de calidad

para estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior” y “caracterizar las barreras a la inclusión en el acceso y participación en experiencias de educación común en educación superior para personas en situación de discapacidad”. (p. 6)

Por último, en relación al nivel superior, Kysbel Tovar Puentes (2015) llevó a cabo una investigación con el objetivo de presentar una aproximación a las representaciones sociales que poseen profesores del Instituto Pedagógico de Caracas acerca de los estudiantes con discapacidad visual. Luego de indagar evidenció dos posturas: en la primera, se observó apertura y disposición hacia el trabajo con la persona con discapacidad visual, siendo un escenario positivo que favorece la inclusión del estudiante; en la segunda, advirtió incomodidad y cierto rechazo ante el estudiante con discapacidad visual durante las clases. A partir de esto, el autor concluyó en la importancia de la educación inclusiva y de la diversidad como oportunidad de enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Objetivos

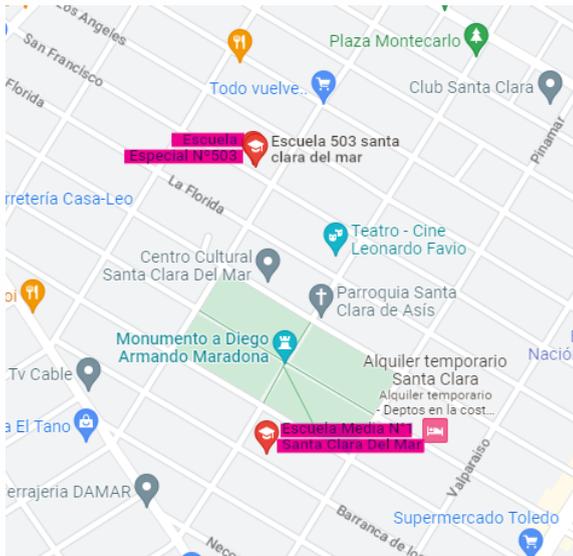
Objetivo general

- Indagar las representaciones sociales que se construyen en torno Modelo Social de Discapacidad por parte del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita en el periodo de tiempo comprendido entre agosto y diciembre del año 2022 .

Objetivos particulares

- Conocer de qué manera las representaciones sociales que el equipo docente construye en torno al Modelo Social de Discapacidad condicionan sus prácticas pedagógicas.
- Identificar las convergencias y divergencias que se presentan en torno a las representaciones sociales sobre la discapacidad entre los docentes de inclusión, los profesores del nivel, el Equipo de Orientación Escolar y el Equipo Técnico.

Aspectos Sociales e Institucionales del Problema de Investigación



La Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 son instituciones del sector público estatal. Se encuentran ubicadas en Santa Clara del Mar, partido de Mar Chiquita, provincia de Buenos Aires; en las direcciones Barranca de los Lobos 401 y San Francisco 625, respectivamente.

Por un lado, la Escuela Especial N°503 “América

Latina”, se encuentra dentro de la modalidad de Educación Especial. Su área de influencia abarca todas las localidades del Pdo. de Mar Chiquita y dos barrios del Pdo. de General Pueyrredón: Felix U. Camet y Colonia Barragán.



A su vez, en la institución convergen:

- Nivel primario
- Centro de Formación Integral secundario (CFI)
- Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI)
- Atención Domiciliaria y Hospitalaria
- Estudiantes con Propuestas Pedagógicas de Inclusión en trabajo de corresponsabilidad con múltiples instituciones educativas de todos los niveles.

Les estudiantes de la matrícula (152 estudiantes⁴) se encuentran transitando diversas situaciones de discapacidad y patologías. Al mismo tiempo, la institución cuenta con doble jornada, cursando en el primer turno áreas académicas y en el segundo áreas técnico profesionales.

⁴ Dato extraído de Planta Orgánico Funcional (EE N°503, 2022).



Por otro lado, la Escuela N°1 es una institución perteneciente a la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que brinda enseñanza de nivel secundario en los turnos mañana y tarde. La misma cuenta con 739⁵ estudiantes que transitan su trayectoria educativa en ambos turnos -de los cuales, 26 tienen PPI-, siendo su área de influencia geográfica Santa Clara del Mar.

Metodología, Técnicas y Fuente de Datos a Emplear

Nos posicionamos desde una perspectiva metodológica cualitativa (Bassi Follari, 2014) y las técnicas de recolección de datos que seleccionamos son la entrevista semi-estructurada (Corbetta, 2010) y el análisis de contenido (Andréu Abela, 2002).

En primer lugar, la selección de la metodología cualitativa como base de la investigación se debe a que, en palabras de Follari (2014), ésta atiende a la cualidad: describe las características de la realidad en términos comprensivos, es decir, con palabras.

Asimismo, coincidimos en que

La investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al/a la observador/a en el mundo. Consiste en un set de prácticas materiales e interpretativas que hacen el mundo visible(...) Transforman el mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos. En este nivel, la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto significa que los/as investigadores cualitativos/as estudian las cosas en sus contextos naturales, procurando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. (Denzin & Lincon, 2005, p5)

⁵ Dato extraído de relevamiento realizado en “Proyecto: conformación de mesa distrital de inclusión educativa en el distrito de Mar Chiquita” (Equipo de Inspectores del distrito de Mar Chiquita, 2021)

Esta perspectiva metodológica que prepondera las perspectivas subjetivas, nos permite centrarnos en las interpretaciones, las experiencias y el significado que se construyen en torno al Modelo Social de la Discapacidad por parte de les entrevistades; ya que

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos, recurriendo a la causalidad local para explicarlos. (Vasilachis,2007, p.33)

Por otro lado, la elección de la entrevista como técnica de recolección de datos, se debe a que la misma “se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos que se pueden moldear en el curso de la interacción” (Corbetta, 2010, p.350). Siguiendo con lo expresado por Corbetta (2010), la flexibilidad puede presentar varios grados según el tipo de entrevista que se escoge, es por ello que seleccionamos a la entrevista semi-estructurada. En la entrevista semi-estructurada, le entrevistadore dispone de un guión que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los decesos temas y el modo de formular las preguntas. Entendemos que trabajar el tipo de entrevista mencionado, nos permite reconocer las representaciones sociales y la perspectiva con la que trabajan quienes integran el equipo docente, acercándonos de este modo al objetivo general de la investigación: indagar las representaciones sociales que se construyen en torno modelo social de discapacidad por parte del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita. Para esto, seleccionamos como universo de estudio un conjunto de unidades de análisis diferenciadas: cuatro docentes de la escuela secundaria (de las asignaturas de Biología, Matemática, Ciencias Sociales y Economía), dos Maestres de Inclusión que trabajan en

corresponsabilidad con estos últimos, a le Orientadore Social (OS) del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y le Asistente Social (AS) del Equipo Técnico (ET) de las instituciones. Por lo tanto, confeccionamos cuatro guiones de entrevista⁶ diferentes: uno para les docentes del nivel; otro para les maestros de inclusión; otro para la OS; y otro para la AS.

Cabe aclarar que a les profesionales entrevistades se les resguardará su identidad, por lo que en el análisis del trabajo de campo serán mencionados por la denominación de sus cargos:

- Docente de Biología
- Docente de Matemática
- Docente de Ciencias Sociales
- Docente de Economía
- Maestres de Inclusión⁷
- Asistente Social (AS)
- Orientadore Social (OS)

En relación al registro de las entrevistas, se utilizó una grabadora de voz para una posterior desgrabación de las mismas⁸. La utilización del recurso de la grabadora de voz tuvo como objetivo que al momento del desarrollo entrevista, sea posible acceder -mediante una observación atenta- a información relacionada al problema en cuestión, brindada por les entrevistades o el contexto inmediato, la cual tal vez no expresan de manera directa, sino por gestos, movimientos, y silencios. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que las entrevistas involucran información personal de les sujetos, tal como mencionamos es esencial el resguardo de dichos datos y el pleno consentimiento de participación en la investigación, por lo cual les entrevistades firmaron un Consentimiento Informado⁹ para dejar asentada su conformidad con formar parte del trabajo de tesis.

⁶ Ver guiones de entrevista en anexo I.

⁷ Mencionades como “Maestre de Inclusión N°1” y “Maestre de Inclusión N°2”

⁸ Ver entrevistas desgrabadas en anexo II.

⁹ Ver en anexo III.

En continuación, consideramos como técnica de análisis datos adecuada para el análisis de la información recabada en las entrevistas a la Teoría Fundamentada de los Datos (Vasilachis, 2006), entendiendola pertinente debido a que la metodología que propone se basa en dos grandes estrategias: el método de la comparación constante, y el muestreo teórico. Dichas características son útiles para nuestra investigación ya que a partir de recolectar datos a través de la entrevista semi-estructuradas, seleccionamos categorías para un muestreo teórico y las sujetamos a la comparación constante permitiéndonos de este modo indagar las representaciones sociales de les entrevistades y sobre qué se sustentan.

Por otro lado, el análisis de contenido cualitativo (Andréu Abela, 2002), nos es útil para recopilar información mediante el estudio de documentos tales como informes pedagógicos que se hayan realizado en las instituciones. Tal como expresa el autor, “es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados (...) el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (p. 2). Siendo una técnica que combina la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. A su vez, no es menor destacar que tanto los datos expresos (lo que le autore dice) como los latentes (lo que dice de forma implícita) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que le lectore puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido. (p. 2) En el caso de la presente investigación, para el muestreo seleccionamos informes¹⁰ escritos por docentes, en el marco de su trabajo en dos instituciones del sistema

¹⁰ Ver anexo IV y V

educativo argentino, una de la modalidad de PCyPS, del nivel secundario; y otra de la modalidad de Educación Especial.

Finalmente, las fuentes de obtención de datos son primarias, conformada por la información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas, y secundarias, las cuales son fuentes documentales (informes pedagógicos).



(Bernasconi, 2021)

CAPÍTULO 2. Acerca de la Configuración en Términos Históricos y Sociales del Concepto de Discapacidad

En este capítulo se aborda la configuración histórica y social del concepto de discapacidad, así como los diferentes modelos que han surgido a lo largo del tiempo para comprenderla. Estos modelos han evolucionado en relación con los contextos históricos, culturales y sociales, y han influido en la forma en que se concibe la discapacidad, destacando el Modelo de Prescendencia, el Modelo Rehabilitador y el Modelo Social de la Discapacidad.

En este contexto, se aborda la definición de persona con discapacidad desde el Modelo Social de Discapacidad. Se resalta la importancia de considerar a la persona en su totalidad, más allá de una etiqueta diagnóstica, y se rechazan términos despectivos o romantizados que no reflejan la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad.

Por último, se introduce el concepto de Representaciones Sociales, las cuales influyen en la forma en que las personas comprenden y se relacionan con la discapacidad y son fundamentales para comprender cómo se construye la realidad social en relación con este tema.

Modelos de Discapacidad y Definición de Persona con Discapacidad

El concepto de discapacidad ha variado según los diferentes contextos históricos, culturales y sociales. Es posible observar, como en el devenir histórico se han presentado una diversidad de modelos que analizan los modos en que la discapacidad se fue concibiendo. Dichas concepciones pueden resumirse en tres grandes modelos, los cuales serán expuestos a continuación a partir de retomar aportes de Agustina Palacios (2008):

Modelo de Prescindencia

Según la autora, el comienzo de la historia de la discapacidad se remite al Medioevo, en donde se gesta este modelo que establece que las causas que dan origen a la discapacidad son de índole religiosa, consideradas un castigo divino consecuencia de un pecado cometido por los cuidadores responsables de la persona con discapacidad. Al mismo tiempo, parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, siendo un ser improductivo y una carga para su familia y la comunidad.

Dentro del modelo de prescindencia, se distinguen dos submodelos: el eugenésico y el de marginación.

Submodelo Eugenésico: el trato dado a quienes nacían con una discapacidad no era igual que el recibido por aquellos que la adquirían durante la adultez. Se consideraba que la persona con discapacidad era un ser que no merece vivir y por lo tanto, los niños afectados eran sometidos a infanticidios.

En el caso de personas adultas cuyas discapacidades fueran originadas posteriores al nacimiento, el tratamiento era diferente. Se les otorgaba ayudas con fines de subsistencia a las

personas que adquirirían una diversidad funcional a causa de participar en guerras y les demás tenían como medio de subsistencia ser objeto de burla o diversión.

Submodelo de Marginación: este submodelo se basa en la idea de exclusión como consecuencia de considerar a las personas con discapacidad como objeto de compasión, o del temor por considerarlas objeto de maleficios.

A diferencia del submodelo eugenésico, ya no se comente infanticidio, aunque gran parte de los niños con discapacidad fallecen como consecuencia de omisiones relacionadas a considerar a la fe como única vía de salvación, o por la falta de interés y recursos. En cuanto a los adultos, su subsistencia dependía de la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión como bufones.

Modelo Médico Rehabilitador

Siguiendo aportes de Palacios (2008), a principios del siglo XX, a raíz de la Primera Guerra Mundial y de la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social, el concepto de discapacidad atraviesa un cambio de paradigma. Los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas con discapacidad, no necesitaban ser marginadas de la sociedad. Fue así cómo el modelo de prescindencia pasó a ser sustituido por el modelo médico o de rehabilitación, el cual entiende que las causas de la discapacidad son científicas y alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad consecuencia de causas naturales y biológicas. Y a su vez, considera que la persona con discapacidad tiene un problema y debe rehabilitarse para ser integrada en la sociedad.

Modelo Social de la Discapacidad

Según Palacios (2008), surge a fines de 1960 - principios de 1970 en Estados Unidos e Inglaterra y rechaza a los modelos anteriores. Considera que las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales, entendiendo que la discapacidad no es un

problema de la persona ni de sus características, sino que es el resultado del encuentro entre sus características y la forma en que fue diseñada la sociedad. Se considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad de igual manera que las personas sin discapacidad, la diferencia radica en que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Por lo cual, si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad y no a la persona individualmente afectada.

¿Qué Entendemos por Persona con Discapacidad?

En la presente investigación, para entender el concepto de persona con discapacidad nos posicionamos desde el Modelo Social de Discapacidad. Sin embargo, antes de alcanzar una definición, nos interesa hacer mención de la dimensión socio-cultural del término que permiten entenderlo desde su componente social.

Tomando aportes de Flier (2021), la guía de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) reconoce como expresión correcta para referirse al colectivo: “persona/s **con** discapacidad”. Sin embargo, en oposición, hay otras maneras de referirse a las personas con discapacidad consideradas desacertadas tanto por ANDIS como por los marcos normativos vigentes (explicitados en el Capítulo siguiente) como lo son “persona con capacidades diferentes”, “discapacitade”, “minusválide” e “inválide” y aquellos términos que se usan con la intención de insultar como “mogólique” o “retrasade”.

A su vez, hay expresiones que suelen ser usadas en un intento de “empatizar” con las personas con discapacidad pero tampoco son adecuadas como “personas con necesidades especiales”, “personas con capacidades especiales”, “sordite”, “cieguite”, entre otras. En ese intento de empatizar, hay una tendencia a romantizar su discapacidad, a referirse a ellos con un trato infantil o pensar que son “buenites” o “angelites”. También hay casos en los que, en busca

de respeto y de defender su condición, hay personas con discapacidad que prefieren remarcar su diagnóstico, lo cual es respetable pero no correcto. (Flier, 2021)

Podemos ver hasta aquí, que estas concepciones de alguna manera incitan a sostener y seguir creando barreras y mantener al colectivo excluido de la sociedad. Por el contrario, el término “persona con discapacidad” se centra en el sujeto, porque ante todo se es persona y no se reduce a una etiqueta de una condición o diagnóstico, lo cual es fundamental para pensar una sociedad inclusiva y desde una perspectiva de derechos.

Un hecho que influye en esta nueva concepción, acontece en el año 2001, cuando la Organización Mundial de la Salud reestructura la clasificación, planteando a la discapacidad como una construcción social, como “una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales, que incluyen tanto factores personales como factores ambientales” (CIF, 2001, p.12). Dicha definición, comienza a trascender las barreras de la concepción clásica de enfermedad e intenta superar el ámbito de la salud para considerar las consecuencias que la enfermedad tiene en el sujeto, en su cuerpo, en su persona y en su relación con la sociedad.

Entendemos que el término “persona con discapacidad”, según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP) “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. (2006, Art.1. párrafo 2)

En consecuencia, tomando aportes de la Dirección General de Cultura y Educación (2019, p. 15)

La discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad. Entonces, si la discapacidad se da sólo

cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo para el ejercicio de sus derechos.

Desde esta perspectiva, entendemos que la discapacidad no es un estatuto fijo, ni un problema de índole individual, una enfermedad, o una injusticia como podía analizarse desde los modelos anteriormente mencionados. La discapacidad analizada desde la óptica del Modelo Social de Discapacidad, es una condición relacional e interactiva: son los mecanismos y factores del contexto los que discapacitan a las personas con discapacidad. Es por ello, que el no alcanzar una vida digna es el resultado de las barreras de un entorno que les discapacita; de ésta forma, la discapacidad disminuirá o desaparecerá en tanto y en cuanto, se extingan esas barreras u obstáculos, que impiden el desarrollo favorable de su vida cotidiana.

Las Representaciones Sociales

Sobre el Origen del Concepto

Retomando lo expuesto por Villarroel (2007), el término Representaciones Sociales fue desarrollado por Serge Moscovici a mediados del siglo XX a partir de su estudio sobre la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa. Para Moscovici, en las sociedades tradicionales

el vocabulario y las nociones indispensables para describir y explicar la experiencia ordinaria, de todos los días, provenían del lenguaje y la sabiduría acumulada en la memoria comunitaria o profesional. De esa memoria cultural compartida tomaban la ciencia y la filosofía sus materiales constituyentes, los procesaban y reestructuraban y los devolvían a la sociedad convertidos en filosofías o teorías científicas. (Villarroel, 2007, p. 437)

En las sociedades contemporáneas, en cambio, es el desarrollo científico el que inventa y propone “la mayoría de los objetos conceptos, analogías y formas lógicas” (Moscovici, 1979, en Villarroel, 2007, p. 438), por lo tanto, el conocimiento adquirido de la ciencia y la filosofía

influye en la comprensión y forma de actuar de los sujetos en diferentes aspectos de la vida cotidiana.

La originalidad de las representaciones sociales reside en proponer que el sentido común —aquel que nos sirve para nuestros intercambios y acciones cotidianas— se configura, en buena medida, a partir de los modelos y sistemas intelectuales desarrollados por la ciencia y diseminados en una sociedad o cultura dadas; esos sistemas científicos son, a su vez, remodelados o reconstruidos por medio de los intercambios entre sujetos y grupos sociales (Villarreal, 2007, p. 438)

Para pensar esto y definir la Teoría de las Representaciones Sociales, Moscovici, según Araya Umaña (2002), fue influenciado principalmente por cuatro corrientes teóricas. En primer lugar, por la Sociología y Teoría Durkheimiana, a partir de retomar el concepto de representaciones colectivas; en segundo lugar, tomó influencia de la antropología cultural, especialmente a través de los trabajos de Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; en tercer lugar, también fue influenciado por las teorías del desarrollo cognitivo, particularmente por el trabajo de Jean Piaget y sus investigaciones sobre la representación del mundo en niños; y finalmente, del psicoanálisis por las teorías de Sigmund Freud.

Tal como expresa Araya Umaña (2002), Emile Durkheim es el pionero de la noción de representación, a partir de forjar el concepto de representaciones colectivas. Estas últimas, son sistemas de ideas y valores compartidos por los miembros de una sociedad, que funcionan como guías para la acción y contribuyen a la cohesión social. Durkheim establece diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no se reduce a lo individual, dado que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en productos culturales colectivos tales como los mitos, la religión, las creencias, el arte, etc. Apareciendo las representaciones individuales

como variables y efímeras y las representaciones colectivas como universales, impersonales y estables.

Para este sociólogo, las representaciones colectivas son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de “ideación colectiva” que las dota de fijación y objetividad. Por el contrario, frente a la estabilidad de trasmisión y reproducción que caracteriza a las representaciones colectivas, las representaciones individuales serían variables e inestables o, si se prefiere, en tanto que versiones personales de la objetividad colectiva, sujetas a todas las influencias externas e internas que afectan a le individue. (Elejabarrieta, 1991, en Araya Umaña, 2002).

Moscovici retoma estos aportes pero se diferencia de los mismos principalmente, coincidiendo con lo expresado por Perera Pérez (2003), porque a entender de Durkheim, las representaciones colectivas, son modos de conciencia que son impuestos por la sociedad a los individuos. Esto implica que el término posee carácter coercitivo sobre los miembros de una sociedad y trasciende lo individual. Por otro lado, las representaciones sociales son generadas por los propios sujetos sociales y se construyen a través de la interacción social en la realidad en la que viven. A diferencia, Moscovici entiende que “(...) la sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo, los hechos sociales no determinan las representaciones como una fuerza externa (social) que hace impacto sobre los individuos que la componen. La sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales”. (Araya Umaña, 2002, p. 21)

Por otro lado, tal como expresa Araya Umaña (2002), Lévy-Bruhl investigó las diferencias en las formas de pensamiento entre sociedades "primitivas" y "civilizadas". Al momento previo de su investigación, se les atribuía a las personas de sociedades consideradas “no primitivas” incapacidad de razonar, relacionado a que tomaban hechos aislados, como por ejemplo las supersticiones, y eran entendidos como pensamientos absurdos relacionados a

limitaciones de las personas de dichas sociedades. Lévy-Bruhl revierte esta posición al alejarse de la idea de centrarse en los actos y pensamientos individuales aislados, y en su lugar, enfatiza la importancia de estudiar el conjunto de creencias e ideas que poseen una coherencia propia en una sociedad o grupo cultural. De este modo, buscando comprender, cómo estas creencias y conceptos compartidos influyen en el pensamiento y comportamiento colectivo de una comunidad.

Moscovici se inspiró en su trabajo para destacar que las representaciones sociales no son simplemente productos individuales de la cognición, sino que también tienen un carácter colectivo y están arraigadas en la cultura y el contexto social. Asimismo, reconoció que las representaciones sociales son construidas y compartidas dentro de un grupo, reflejando la forma en que las personas interpretan y comprenden el mundo en el que viven.

En cuanto a Jean Piaget, se centró en el desarrollo cognitivo de los niños y en cómo representan y comprenden el mundo que les rodea. Tal como expresa Araya Umaña (2002), Piaget también tuvo influencia de Lévy-Bruhl, dado que del mismo modo que éste, no consideraba inferior el pensamiento primitivo. Por su parte, Piaget proponía que el pensamiento de los niños no era inferior al de los adultos, sino que distinto y a partir de este análisis destaca la particularidad de las representaciones en términos psíquicos, enfatizando el papel del desarrollo cognitivo y la interacción de la individuo con su entorno social en la formación de las representaciones. Tal como expresa Villarreal (2007), Moscovici fue influenciado por éste, en tanto él pone su atención en los aspectos evolutivos y estructurales del pensamiento, centrándose ambos en las transformaciones del pensamiento y otorgan importancia a la sujeto epistémico, quien construye activamente sus representaciones intelectuales. No obstante, el último mencionado introduce un elemento novedoso al enfocarse en la imaginación psicosocial, la cual trasciende los cambios evolutivos analizados por el psicólogo mencionado y sostiene

que dichas transformaciones no se rigen por un objetivo final predeterminado, como lo plantea la teoría de Piaget, sino por las estructuras sociales de interacción.

Moscovici utilizó sus ideas para resaltar que las representaciones sociales son construcciones mentales que se forman a través de la interacción con el entorno social y cultural. Reconoció que las representaciones sociales no son estáticas, sino que evolucionan y se transforman a lo largo del tiempo a medida que las personas adquieren nuevas experiencias y conocimientos.

Por otro lado, retomando los aportes de Araya Umaña (2002), Sigmund Freud en uno de sus trabajos destaca la importancia de las relaciones de los individuos con los demás en su vida psíquica. Para él, la psicología individual y la psicología social están intrínsecamente vinculadas, ya que el otro siempre está presente en la vida mental de los individuos como modelo, objeto, auxiliar o adversario. Esta idea influyó en Moscovici, quien reconoció que el ser humano es un ser social y que las relaciones con los demás tienen un impacto significativo en la formación de las representaciones sociales. Aunque la teoría de las representaciones sociales no se centra en el inconsciente, el análisis de Freud sobre el ser humano como ser social fue una fuente de inspiración para Moscovici. De este modo, este último integra el concepto de representación social retomando aportes de Freud, remitiendo a que toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales.

Algunas Perspectivas y Aportes a la Teoría de las Representaciones Sociales

Existen numerosas definiciones acerca de las Representaciones Sociales concebidas por variedad de autores, las cuales han ido evolucionando a lo largo de los años encontrándose en permanente debate. En esta oportunidad, retomamos los dichos de Moscovici y luego de algunos autores que enriquecieron su teoría. Por lo tanto, en primer lugar, destacamos que Serge Moscovici entiende a las Representaciones Sociales como “un corpus organizado de

conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (Moscovici, 1979, p. 18). Entendiendo que las Representaciones Sociales, son además, construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales, siendo modos de entender y comunicar la realidad. Estas, tienen como objetivo "mantenernos dentro del sistema social, comunicar, tratar de comprender y dar explicaciones en la realidad que todos los días nos rodea. (...) las representaciones sociales estimulan y modelan nuestra conciencia colectiva, explicando eventos y cosas de formas que sean accesibles a cada uno de nosotros" (Moscovici, 1981, p. 187, en Banchs, 1986, p. 33). Asimismo, el autor sostiene que las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas con dos funciones dobles: primero, establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo, y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo (Moscovici, 1973, p. 13). Desde esta perspectiva, las mismas son capaces de convertir una percepción o un aspecto abstracto en un concepto concreto que se presenta en la mente de todas las personas, siendo un conjunto de conocimientos que le permiten al ser humano comprender e interpretar el mundo.

Pereira de Sá (1998, en Araya Umaña, 2002) expresa que posterior a los estudios de Moscovici aparecieron a lo largo del tiempo tres líneas principales de investigación de las representaciones sociales:

- La Escuela clásica desarrollada por Denise Jodelet, se acerca de manera estrecha a la propuesta de Serge Moscovici. Su enfoque se centra más en el proceso de construcción de las representaciones que en su contenido. En términos metodológicos, se apoya

principalmente en técnicas cualitativas, como las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.

- La Escuela de Aix-en-Provence, desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric se enfoca en los procesos cognitivos de las representaciones sociales. Se le conoce como el enfoque estructural de las representaciones sociales y emplea principalmente técnicas experimentales.
- La Escuela de Ginebra, representada principalmente por Willen Doise, se destaca por su enfoque sociológico en relación con las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

En cuanto a Denise Jodelet, ofrece un concepto más amplio sobre las representaciones sociales, tal como expresa Cuevas (2016),

Designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1986, en Cuevas 2016)

Por lo tanto, a lo expresado por Moscovici, la autora agrega que las representaciones sociales son el resultado de una construcción social, donde el contexto y las condiciones sociohistóricas desempeñan un papel fundamental en su formación, siendo expresadas por un sector social particular sobre algo o alguien y convirtiéndose en un medio para interpretar la realidad. Asimismo, determinan el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto, persona o hecho representado. En síntesis, son “una forma

de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet, 1989, p.36)

Posicionado desde un enfoque estructural, Jean Claude Abric complementa el concepto de representación social. Según Abric, todos los autores que definen las representaciones sociales coinciden en la definición de la representación como conjunto organizado. No obstante, como explica Perera Pérez (2003) quienes se inscriben en el enfoque estructural se posicionan a partir de entender que una representación está organizada en dos sistemas: uno sistema central y otro periférico, los cuales poseen características y funciones específicas y diferentes.

De tal modo los elementos cognitivos del núcleo se caracterizan por mayor estabilidad, rigidez y consensualidad; en tanto el sistema periférico adopta mayor dinamismo, flexibilidad e individualización. La representación se estructura en torno al núcleo, que la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permiten una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad. (p. 13)

A su vez, encontramos a Willen Doise, quien lidera la escuela sociológica, la cual se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales. Tal como expresa Araya Umaña (2002) quien retoma lo explicado por Diaz (1998), Doise destaca la estrecha relación entre la representación social y los factores socioestructurales, como los roles sociales establecidos. El autor enfatiza, en consecuencia, la conexión directa entre las representaciones sociales y la posición social de las personas que las comparten.

En relación a esto, es interesante destacar, tal como expresa Cuevas (2016), que en la década de 1990 María Auxiliadora Banchs, llevó a cabo una revisión de estudios sobre las representaciones sociales a nivel internacional a fin de reconocer las tendencias metodológicas de estos trabajos. Por lo cual, la autora expresa que la representación social

(...) constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación. (Banchs, 2000, p.1)

Según Banchs, al utilizar la teoría de las representaciones sociales, los investigadores le dan una orientación acorde con el objeto de estudio y sus intereses. Esta autora identifica dos enfoques principales en estas investigaciones: el enfoque procesual y el enfoque estructural. Al respecto, Villarroel (2007) ofrece un resumen muy claro

(...) de acuerdo a Banchs, las y los investigadores que trabajan bajo la perspectiva procesual estudian las representaciones a partir de los procesos sociales que constituyen o conforman sus contenidos, mientras que la escuela estructural se inclina por la investigación de los procesos cognoscitivos que organizan y estructuran dichos contenidos. Ambos enfoques, desde luego, estudian procesos y contenidos sólo que persiguen objetivos diferentes. De un lado, se procura comprender la forma en que una representación social se constituye, se produce; del otro, se procura comprender las funciones, dimensiones y componentes de una representación. (p.451)

Estas diferencias no significan que ambas aproximaciones teóricas sean diferenciadas y excluyentes, sino que tienen en común como perspectiva fundadora: la teoría de Moscovici, donde rige entender a grandes rasgos que las representaciones articulan lo social y lo individual.

Por otro lado, existen otros autores que enriquecen la propuesta de Moscovici, como por ejemplo Robert Farr (1984), quien agrega cuestiones interesantes. Por un lado, expresa que las representaciones sociales tienen una doble función: “hace que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo.” (p. 503) Por otro lado, tal como resume Araya Umaña (2002), Farr propone que las representaciones sociales emergen cuando las personas

discuten temas de interés mutuo o cuando los eventos considerados significativos o interesantes por aquellos que controlan los medios de comunicación generan un eco en la sociedad.

Por otro lado, Ivana Marková (1996) desde una perspectiva dialéctica, expresa que las representaciones sociales tienen dos componentes, uno social y otro individual, los cuales son mutuamente interdependientes. El entorno social es en el que viven las personas y en individual tiene que ver con cómo ese entorno social se reconstruye a partir de las actividades de los sujetos, sobre todo a partir del lenguaje.

Por lo que, Marková (1996) afirma que la teoría de las representaciones sociales es fundamentalmente una teoría del conocimiento ingenuo. Busca descubrir cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y estudia cómo a partir de ahí los sujetos 'van más allá de la información dada' y qué lógica utilizan en tales tareas (...) La teoría de las representaciones sociales se ocupa de la interdependencia de los procesos de pensamiento conscientes (reflexivos) y no conscientes (habituales, automatizados).
(p.163)

Por último, destacamos a Di Giacomo (1987) quien expresa que "el uso de la noción de R.S. no se refiere a comprender el universo de los procesos cognitivos, sino el de lo simbólico, de esta imbricación curiosa entre pertenencia al grupo, emociones y procesos cognitivos. Observar una representación social, es observar el proceso por el cual un grupo se define, regula y compara con otros". (p. 295) Agregando los componentes cognitivos y emocionales como fundamentales para definir una representación social y además destaca "su papel práctico en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales" (Araya Umaña, 2002, p.29). En este sentido, Dario Páez (1987, en Araya Umaña, 2002) entiende a las representaciones sociales como

(...) estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales. Si bien todo conocimiento es social, al ser una resultante de la socialización, las representaciones sociales, en particular, son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y que sirven para orientar las interacciones (Páez, 1987, en Araya Umaña, 2002, p.29)

Hemos visto hasta aquí como la teoría de las Representaciones Sociales ha sido objeto de análisis de diversos autores posicionados desde distintos enfoques a lo largo del tiempo. En este apartado recopilamos algunos de los debates más significativos a fin de brindar un acercamiento a la misma, que nos servirán de insumos para comprender y adentrarnos en las representaciones sociales que se construyen en torno Modelo Social de Discapacidad por parte del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita, en el análisis de la presente investigación.



(Bernasconi, 2021)

CAPÍTULO 3. Aspectos Normativos Generales

El presente capítulo aborda aspectos normativos generales relacionados con los derechos de las personas con discapacidad y los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Argentina. Destacando la adopción de convenciones internacionales, la existencia de leyes vigentes y la discusión sobre nuevas leyes que buscan garantizar la inclusión y el respeto de los derechos de estos grupos.

Por otro lado, se abordan componentes legales del sistema educativo argentino, junto con las disposiciones existentes respecto a los Equipos de Orientación Escolar y los Equipos Técnicos, culminando con la regulación del ejercicio del Trabajo Social en el campo de educación.

De los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención Internacional de las Personas con Discapacidad adopta el Modelo Social de la Discapacidad y fue aprobada por Naciones Unidas el 13 de diciembre del año 2006 y ratificada en Argentina por la Ley N°26.378 en 2008, donde la norma adquiere rango constitucional. (CN art.75 inc 22)

Dentro de los principios generales de la CDPD, la misma hace mención de “a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad” (2006, Art. 3)

Asimismo, establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre

la base de la igualdad de oportunidades, por lo que deberan asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, 2006, Art.24)

Argentina, tal como mencionamos, ratificó la Convención y se comprometió a garantizar sistemas educativos inclusivos, pero tomando aportes de la Dirección General de Cultura y Educación (2019) la implementación de este derecho está limitado por barreras normativas, institucionales, económicas, culturales y actitudinales (p.11) y estas limitan las oportunidades de aprender, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Por su parte, no es menor tener en cuenta que en Argentina aún rige la Ley N°22.431 sancionada en el año 1981 durante el gobierno de facto de Jorge Rafael Videla, que instituyó el “Sistema de Protección Integral de Discapitados”, una normativa que da cuenta de una concepción de la discapacidad de anclaje eminentemente médico, proteccionista y asistencialista. Dicha ley no fue derogada, y hoy en día observamos como sus lineamientos siguen persistiendo por parte de profesionales e instituciones que adoptan desde la concepción mencionada, el modelo médico-rehabilitador, entendiendo a la persona con discapacidad como sujeto de cuidado y no de derechos, y como un partícipe inactivo en la sociedad. Desde este modelo, la persona con discapacidad se entiende como “discapacitada”, siendo quien “padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. (Ley N°22.431, 1981. Art. 2)

Asimismo, consideramos importante destacar la nueva Ley de Discapacidad que se encuentra en discusión en la actualidad. Tomando aportes de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) dicha Ley tiene el objetivo de efectivizar el cambio de paradigma desde el cual se aborda la discapacidad en nuestro país, y consolidar un marco normativo que interpele

a la sociedad en su conjunto para lograr la inclusión plena. Esta Ley de Derechos Humanos, se fundará en las bases de igualdad, autonomía y equidad, adoptando la perspectiva de género, interseccional e intercultural. La misma se posiciona a partir de los lineamientos del Modelo Social de Discapacidad que entiende a la persona con discapacidad primero como persona en el reconocimiento de sus derechos humanos, civiles, políticos y de libertades fundamentales, siendo considerada como sujeto activo de la vida en sociedad en todas sus esferas. (Agencia Nacional de Discapacidad, 2022)

Así, a través de la Resolución N° 249/22 (ANDIS) se inició la referida convocatoria desde el 21 de marzo de 2022 y hasta el 25 de mayo de 2022; extendido hasta el 31 de mayo de 2022 mediante Resolución N° 455/22 (ANDIS), plazo que se amplió por medio de la Resolución N° 719/22 (ANDIS) hasta el 15 de junio de 2022 para la recepción de aportes, opiniones, e informaciones por parte de las personas y organizaciones.

Una cuestión que irrumpe un cambio con la Ley vigente, tomando aportes de Tagliani (2022) es el modo de discusión e intercambio con dicha política, donde el colectivo de las personas con discapacidad se pronunció de este modo el "Nada sobre nosotros sin nosotros". Cuando pensamos en las personas con discapacidad como sujetos de derecho, se vincula estrechamente con la participación completa y directa de los miembros del grupo afectado por dicha política y que sean partícipes de la Ley que se elevará al Poder Legislativo. Es por ello que, se generaron instancias de diálogo e intercambios plurales y federales, activos hasta fines de mayo, con participación multimodal que garantiza aportes diversos y accesibilidad.

Actualmente, se instruyó a la Dirección Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad¹¹, para que por su intermedio se elabore un informe integral que recepte el devenir de toda la Consulta Federal impulsada por ANDIS, que tuvo lugar desde el 21 de marzo y hasta el 15 de junio del 2022, a fines de la conformación de la Nueva Ley de Discapacidad.

¹¹ Fomenta el desarrollo y la aplicación de políticas que consoliden los derechos de las personas con discapacidad, potenciando la transformación social y la inclusión. (Argentina.gob.ar)

Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho. Este tratado, promulgado el 16 de octubre de 1990, establece los derechos en sus 54 artículos y protocolos facultativos, definiendo los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños, las niñas y adolescentes. Fue firmado por 190 países, con excepción de Estados Unidos.

Establece que los Estados que lo ratifiquen deben asegurar de manera obligatoria que todos los menores de 18 años gocen de los derechos contenidos en él sin distinción de raza, color, idioma, nacimiento o cualquier otra condición de la niñez, de sus madres y padres o de sus representantes legales. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son el interés superior de la niñez, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación. (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990)

Argentina ratificó la Convención en 1990 y en 1994 le otorgó rango constitucional. Desde entonces, el Estado argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en la Convención a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en nuestro país. De este modo, la Ley N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en 2006, establece la aplicación obligatoria de la Convención.

Las personas menores de edad tienen derecho:

- A que se proteja su vida y se respete su intimidad.
- A la salud.
- A hacer deporte, a jugar y disfrutar de un ambiente sano.
- A no sufrir humillaciones ni abusos de ningún tipo.
- A que se respete su honor y se proteja su imagen.
- A tener su documento, su nombre, su nacionalidad y su propio idioma.

- A que se respete la forma de ser de su lugar de origen.
- A conocer a sus padres biológicos y mantener un vínculo con ellos aunque estén separados o alguno se encuentre en prisión, salvo que ese vínculo pueda provocarle daño.
- A tener una familia alternativa o adoptiva que los críe cuando no puedan tener contacto directo con sus padres.
- A recibir educación pública y gratuita en todos los niveles, respetando su derecho a ingresar y permanecer en una escuela cerca del lugar donde viven.
- A gozar de los beneficios de la seguridad social.
- A expresar sus opiniones en la familia y que sean tenidas en cuenta tanto en la familia como en la escuela, considerando su grado de madurez.
- A asociarse con fines culturales, deportivos o políticos siempre y cuando esas asociaciones o grupos estén sólo integradas por niños, niñas o adolescentes.

A partir de los 13 años, tienen derecho a:

- Trabajar, siempre que no esté en peligro cualquier aspecto de su salud.
- Casarse. Si tiene menos de 16 años necesita autorización judicial. Si ya cumplió 16 años, sólo hace falta la autorización de sus representantes legales.

Entre los 13 y 16 años puede decidir por sí mismo sobre la realización de cualquier tratamiento, siempre que no sea de tipo invasivo y no se ponga en riesgo su vida ni su integridad física. Si el tratamiento pone en riesgo su salud deben intervenir sus cuidadores responsables. Si es mayor de 16 años se lo considera como un adulto para todas las decisiones que se refieren al cuidado de su cuerpo.

Si es madre o padre a partir de los 13 años, puede decidir y realizar por sí mismo todas las tareas necesarias para el cuidado de sus propios hijos. Está prohibido que cualquier

institución educativa, sea pública o privada, les sancione o discrimine por atravesar un embarazo o haber sido mamá o papá adolescente. (Ley N°26.061, 2006)

Hay quienes están obligados a efectivizar los derechos mencionados anteriormente. Los contemplados por la Ley N°26.061 (2006) son las familias, que deben asegurarles el disfrute pleno de sus derechos; todos los organismos del Estado que tienen como prioridad protegerlos y auxiliarlos en cualquier situación y deben hacerlo con preferencia al resto de la sociedad; y la comunidad en general por razones de solidaridad. Es por ello, que la ley permite que cualquier ciudadane que sepa que no se respeta la Ley, se presente a la justicia para pedir que se tomen medidas urgentes para que los niños y adolescentes afectados puedan gozar de sus derechos. Asimismo, quienes trabajan en escuelas públicas, privadas y centros de salud deben comunicar cualquier violación a sus derechos a la autoridad más cercana.

Sistema Educativo Argentino

Según la Ley Provincial de Educación N°13.688 (2007), la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado. La Provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa. (Ley N°13.688, 2007, Art. 1-5)

Tal como se plantea en el Art. 21 de la mencionada ley, la estructura del Sistema Educativo Provincial cuenta con 4 niveles: Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Secundaria; y Educación Superior. A su vez de acuerdo con el Art. 17 de la Ley N°26.206 de Educación Nacional (2006) , hay previstas ocho modalidades: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente

de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Para el desarrollo de esta investigación es importante destacar a las modalidades de Educación Especial y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCyPS) y el Nivel Secundario.

La modalidad de PCyPS establece un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementan, enriqueciéndola. (Ley Provincial N°13.688, 2007, Art. 43)

Destacando entre sus objetivos y funciones: dinamizar el carácter transversal de esta modalidad, respecto de los niveles educativos y de las demás modalidades educativas; orientar y acompañar a los docentes que conforman los equipos de trabajo en las instituciones educativas, reconociendo la complejidad y competencia de sus tareas; valorar y fortalecer la orientación educativa a través de estrategias de concientización, reflexión y producción docente especializada que permitan perfeccionar y jerarquizar la tarea de todos los recursos y establecimientos específicos de esta modalidad; prevenir y acompañar desde lo psicopedagógico social, las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar; conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren estudiantes de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial; entre otras. (Ley Provincial N°13.688, 2007)

En cuanto a la Educación Especial

Es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. Se rige por el principio de inclusión educativa (...) para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. (Ley Provincial N°13.688, 2007, Art. 39)

Entre sus objetivos y funciones destacamos: aportar propuestas curriculares para una Educación Especial que garantice los derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todas las personas con discapacidades que componen la comunidad educativa; formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas, articulando organizativamente con las respectivas direcciones de nivel, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas; plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica de todos los niveles educativos con aquellos ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo que puedan aportar recursos materiales y simbólicos para el completo desarrollo de la Educación Especial a través de mecanismos que garanticen el carácter pedagógico y formador de toda práctica, entre otras.

Por último, en relación al Nivel de Educación Secundaria, es el último nivel obligatorio y en todas sus modalidades tiene la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Ley de Educación Nacional N° 26.026, 2006, Art. 30), siendo algunos de sus objetivos dar una formación ética que genere conciencia en los estudiantes de sus derechos y obligaciones, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y les prepare para el ejercicio de la ciudadanía

democrática. Formando sujetos responsables, capaces de comprender y transformar su entorno social, económico, ambiental y cultural y preparados para el mundo adulte.

A su vez, tal como se expresa en la Comunicación Conjunta N°1/17, el desafío de lograr la inclusión y la permanencia para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, acreditando sus aprendizajes. Asegura los conocimientos y herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. (p. 12)

Equipos Técnicos y Equipos de Orientación Escolar

De los EOE

Tal como se expresa en la disposición N° 76/08, los EOE están conformados actualmente por: Orientadore Educacional; Orientadore Social; Maestre Recuperadore u Orientador de Aprendizaje; Fonoaudiólogo u Orientadore Fonoaudiológico; y Orientadore Médico. Tode les profesionales trabajan articulada e interdisciplinariamente, en relación de igualdad y complementariedad. Destacando que “la interdisciplinariedad no es la yuxtaposición ni una suma de saberes sino una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de un saber con otro u otros” (p.1). A partir de los conocimientos que devienen de la intersección de saberes, entienden y abordan un hecho o una problemática. Además, realizan intervenciones interinstitucionales e intersectoriales, en pos de lograr los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de les estudiantes, de manera conjunta con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad. Siendo responsabilidad de los EOE la atención, orientación y acompañamiento de les estudiantes para contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Al mismo tiempo, intervienen de forma individual, grupal, institucional y comunitaria a fin de fortalecer las

trayectorias escolares de los estudiantes, articulando en los acuerdos pedagógicos entre los niveles y modalidades.

Entre las múltiples incumbencias de los EOE, destacamos en relación a lo que esta investigación desarrolla el:

- Definir las acciones a realizar para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos educativos pertenecientes a la Modalidad Educación Especial que se encuentran en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias, acompañando los procedimientos, aportando formalmente datos, información relevante y orientación a padres, docentes y equipos directivos.
- Elaborar estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para la permanencia escolar, en conjunto con otras instancias formales del sistema educativo. (Art 7, inc. I y M)

Las funciones de cada profesional del equipo se despliegan en el marco de un trabajo interdisciplinario y a su vez se delimitan incumbencias específicas para cada función. A efectos de esta investigación nos explayamos sobre el Orientador Social, siendo el cargo que ocupan los Trabajadores Sociales.

El Orientador Social (OS), genera vínculos entre la institución educativa y la comunidad, a partir de la realización de un análisis diagnóstico de la situación institucional, socioeducativa y comunitaria. A su vez, aporta la dimensión social al abordaje de los estudiantes, estableciendo vínculos con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente. Al mismo tiempo promueve el trabajo en red con otras instituciones que existen en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional, con el propósito de garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con esto último, también aporta a la articulación y promover acuerdos intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y

espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con todos los profesionales mencionados, en el caso del EOE de la ES N°1 se encuentra integrado actualmente por un Orientador Social (Lic. en Servicio Social) y un Orientador Educativo (Lic. en Psicopedagogía).

De los ET

En la disposición N° 15/03 se regulan las funciones de los integrantes del Equipo Transdisciplinario, es decir, de todos los actores que trabajan en las Escuelas Especiales. En este momento, dicho documento está en proceso de actualización, encontrándose en redacción a modo de borrador. A efectos de esta investigación, tomamos dicho documento borrador dado que incorpora el Modelo Social de la Discapacidad, llamándose así, “Tareas de los integrantes del equipo transdisciplinario en el marco del Modelo Social de Discapacidad”.

En esta actualización, encontramos al Equipo Transdisciplinario integrado por: Maestros Especializados; Maestros de Trayectos Técnicos Profesionales; Maestra Sorde; Intérprete de LSA¹²; Maestra de Lengua Oral; Maestra de la Formación Técnico Específica; Maestra de Apoyo; Maestra de Integración Laboral; Maestra de área Pre-profesional; Maestra de Iniciación a la Formación Técnico Específica; Preceptores; Equipo Técnico (Asistente Educativo, Fonoaudiólogo, Médico, Terapeuta Ocupacional, Kinesiólogo, Psicólogo y Asistente Social); y Equipo Directivo. La tarea del Equipo, está relacionada con asegurar mayor accesibilidad y eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje en los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva y de calidad para todos.

Con el propósito de esta investigación, únicamente desarrollamos las incumbencias del Equipo Técnico. Los integrantes del mismo tienen incumbencias en común a las cuales aportan

¹² Lengua de Señas Argentina

desde su especificidad profesional, sus saberes y experiencias. Entre estas incumbencias encontramos por ejemplo la construcción de espacios de participación activa entre los actores intervinientes en la toma de decisiones en relación a la trayectoria integral de le estudiante. A su vez, deben acompañar dicha trayectoria, brindando orientaciones e interviniendo en pos de la eliminación de barreras que obstaculicen el pleno desarrollo del recorrido educativo, participando en la toma de decisiones referidas a las trayectorias educativas y emisión de criterio acerca de la continuidad pedagógica de le estudiante.

A su vez, deben colaborar en el fortalecimiento del vínculo con las familias de los estudiantes y promover la construcción de redes intersectoriales e interinstitucionales para favorecer el trabajo conjunto. Por otro lado, deben participar transdisciplinariamente en la elaboración y la evaluación de las PPI a partir del análisis y evaluación de las trayectorias escolares de cada estudiante, de su contexto socio-familiar y comunitario en el marco del Modelo Social de Discapacidad. Como también, participar de forma articulada con los Equipos de Conducción, EOE, docentes, profesores especiales, maestros bibliotecarios, preceptores, etc. de los niveles y modalidades donde se encuentra transitando su escolaridad le estudiante con PPI.

Además de lo mencionado, algunas de las tareas específicas de le Asistente social (AS) -cargo que ocupan los Trabajadores Sociales- son favorecer el acceso a la información sobre el mercado laboral y las propuestas de formación laboral para brindar orientación a le future egresado y su familia; al mismo tiempo, en función de garantizar su inclusión socio laboral, generar acuerdos previos con instituciones afines; llevar a cabo el seguimiento de le estudiante cuando exista un cambio de institución educativa; promover espacios de supervisión y capacitación permanente y trabajo distrital entre las A.S. de la modalidad; elaborar Informes Sociales de cada estudiante de la institución donde se incluya el contexto familiar, como instrumento necesario para pensar la estrategia pedagógica de cada estudiante y su trayectoria

escolar; realizar acompañamiento a la familia, favoreciendo el empoderamiento de las mismas; articular de forma transdisciplinaria y permanente con otros organismos de Infancias y Juventudes (Servicio Local, Fuero de Responsabilidad Juvenil, Asesorías Judiciales, Dirección de Discapacidad, Consejo Local de Niñez, entre otras)

No obstante, como mencionamos, no todas las instituciones cuentan con todos los profesionales mencionados, el ET de la EE N°503 se encuentra conformado por una Asistente Social (Lic. en Servicio Social), una Asistente Educacional (Lic. en Psicopedagogía) y una Fonoaudióloga (Lic. en Fonoaudiología).

Por último, consideramos relevante hacer mención de las incumbencias de los Maestros Especializados desarrolladas en la disposición N°15/03, dado que el cargo mencionado atañe a los docentes de las sedes de instituciones de Educación Especial y a los Maestros de Inclusión. En este caso, enumeramos algunas de las tareas específicas de los Maestros de Inclusión.

- Representar a la Institución de Educación Especial en los diversos Niveles o Modalidades de la enseñanza, posicionándose desde los enfoques técnico-pedagógicos de la Dirección de Educación Especial en el marco de las políticas educativas provinciales;
- Participar activamente de los procesos institucionales definiendo apoyos inter e intrainstitucionales que faciliten el proceso de inclusión educativa. intrainstitucionales que faciliten el proceso de inclusión educativa
- Participar en la elaboración e implementación del Proyecto Institucional
- Construir conjuntamente con los docentes de Nivel o Modalidad, en un marco de responsabilidad compartida, y con el aporte de los actores intervinientes la propuesta pedagógica individual en el marco de la trayectoria educativa definida para cada estudiante. cuenta los intereses, las características individuales y la palabra de cada estudiante.

- Planificar las previsiones didácticas curriculares, según las necesidades del estudiante y los diseños curriculares de cada nivel
- Elaborar y presentar por escrito los proyectos pedagógicos a fin de favorecer la memoria didáctica de las trayectorias escolares
- Participar como equipo transdisciplinario en el seguimiento y la evaluación sobre el estado de avance del aprendizaje del estudiante en virtud de los procesos de enseñanza.
- Construir colaborativamente la trayectoria educativa integral del estudiante ,participando activamente junto a los otros actores intervinientes (instituciones educativas, familia, estudiante, entornos).
- Asesoramiento y orientación sobre las situaciones de enseñanza e intervención docentes requeridas. requeridas.
- Seleccionar Apoyos y/o Ayudas, junto con los demás integrantes del equipo.
- Generar espacios de participación activa junto a todos los actores intervinientes en la toma de decisiones en relación a la trayectoria integral del estudiante en lo que refiere a ingreso, propuesta pedagógica, promoción y terminalidad de la trayectoria educativa
- Seleccionar, construir estrategias de abordaje pedagógico y modos de intervención adecuados a las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.
- Participar con el resto del Equipo Técnico en la revisión de las estrategias de enseñanza, actividades, experiencias de aprendizaje, materiales didácticos, etc.
- Escuchar, acompañar y orientar a las familias acerca de propuesta generada para el estudiante, como participantes naturales de la planificación centrada en la persona. (pp. 2-3)

El Campo de Educación como Espacio de Inserción Socio-Ocupacional del Trabajo Social

La inserción profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo se encuentra regulada por la Ley N° 10.579 que establece el Estatuto Docente, el cual en su artículo N°2 expresa que

se considera docente a aquellas personas que colaboran directamente con los educadores y guían el proceso educativo de los estudiantes, así como aquellos que dirigen, supervisan u orientan la enseñanza en todos los niveles, modalidades y especialidades. En base a esta definición, se reconoce a los profesionales del Trabajo Social como docentes, a pesar de que desempeñen funciones específicas inherentes a su profesión, las cuales son definidas por disposiciones y resoluciones en cada uno de los posibles ámbitos laborales donde se inserten.

Al mismo tiempo, el Decreto 441/95 establece que, en el caso de títulos que solo acrediten formación específica tal como el de la Lic. En Trabajo Social, es necesario presentar un título de una capacitación docente aprobada por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En consecuencia, aquellos profesionales que trabajan en este ámbito socio-ocupacional y desean titularizar un cargo de Asistente Social u Orientadore Social, deben realizar el Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos, a pesar de que su desempeño esté respaldado por las incumbencias profesionales establecidas por la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072.

A su vez, tal como expresa el CATSPBA (2023), y como ya mencionamos anteriormente en este capítulo, la inserción profesional del Trabajo Social en la Dirección General de Cultura Educación se efectúa principalmente en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PCYPS) en los EOE y en la Modalidad de Educación Especial como integrantes de los equipos transdisciplinarios llamados Equipos Técnicos.

Cabe aclarar que, los lineamientos de la Modalidad de PCYPS, se encuentran definidos por el artículo N° 43 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, donde se expresa que quienes son OS forman parte de los EOE que son espacios de carácter interdisciplinario, que a su vez coexisten con los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID): Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI) y Centros de Orientación Familiar (COF). Por su parte, el Documento de trabajo 3/2010 hace

referencia a la conformación y funcionamiento de los Equipos de Inclusión (EDI), cuya función específica se orienta a contribuir a la inclusión educativa de las infancias y adolescencias que por diversas causas presentan una interrupción en sus trayectorias escolares.

Por último, en la Modalidad de Educación Especial, las personas que ejercen el Trabajo Social forman parte de los Equipos Técnicos regulados por la Disposición 15/03. Esta disposición define la misión, función y roles en el Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial, y establece que el rol de Asistente Social (AS) será ocupado por profesionales del Trabajo Social. En relación a esto, se definen acciones a desarrollar considerando variables como las características de las personas estudiantes, sus contextos educativos, familiares y socio-comunitarios.

Por lo tanto, la inserción en los diferentes espacios educativos puede ocurrir a través de la conformación de la Planta Orgánico Funcional de una institución o en Equipos de Distrito. En cuanto a estos últimos, la inspección de la modalidad tiene la facultad de asignar a los miembros de estos equipos extensiones institucionales en otros establecimientos educativos.



(Bernasconi, 2019)

CAPÍTULO 4. La Educación Inclusiva como Garantía de Derechos

En este capítulo, nos adentramos en la Educación Inclusiva como un pilar fundamental para garantizar los derechos de todas las personas, exploramos las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) y examinamos el proceso de construcción de las mismas, destacando su importancia en el contexto educativo actual.

Además, abordamos el tema del trabajo colaborativo y corresponsable entre la Modalidad de Educación Especial y el Nivel Secundario, resaltando la necesidad generar acciones conjuntas para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todes les estudiantes.

Finalmente, exploramos la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo, abordando sus orígenes y desafíos actuales, como también nos adentramos en el campo de la discapacidad como espacio de inserción de los trabajadores sociales.

Sobre la Educación Inclusiva

Previo a pensar la educación inclusiva como garantía de derechos, resulta necesario aclarar determinados conceptos que se prestan a confusión. A partir de los aportes de la Dirección General de Cultura y Educación (2019), entendemos que la “integración” responde al principio de “normalización”, estableciendo una concepción implícita de que sólo algunos tienen posibilidades de ser integrados, siendo la persona quien debe adecuarse al medio, el cual permanece inalterable.

Por otro lado, el concepto de “inclusión” propone transformar esta lógica a partir de la idea de que todes somos diferentes, -independientemente de encontrarnos en una situación de discapacidad o no- y por lo tanto, no se espera que todes actuemos de la misma manera. De modo que, en la educación no se espera menos de alguene estudiante, sino que por el contrario se espera lo máximo de cada une, otorgandoles todos los apoyos necesarios para que transiten sus

trayectorias educativas libres de discriminación. Desde esta concepción, es la escuela la responsable de transformarse, para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Según el Ministerio de Educación (2009), la inclusión es una visión de la educación basada en la diversidad. Es un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para

- La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- Una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes. (p.18)

Por consiguiente, la educación inclusiva refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos los estudiantes independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Asegurando su participación y garantizando el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define a la educación inclusiva como una “estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (2008, p. 11).

Tomando los aportes de la Resolución conjunta de la Provincia de Buenos Aires N°1664/17, la educación inclusiva es un derecho de todas las personas que no se limita a estudiantes con discapacidad, reconociendo las particularidades de todos y cada uno de los

estudiantes. Por lo tanto, el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, se compromete a garantizar los derechos humanos:

- El derecho a una educación sin discriminación, a través de propuestas que contemplen las identidades, características, estilos de aprendizaje, potencialidades, intereses y estilos motivacionales, necesidades y contextos de cada alumno;
- La educación en el respeto por la igualdad de géneros, el reconocimiento y la valoración de las diferencias y la diversidad cultural;
- El acceso y participación de todos los estudiantes como condición para una educación de calidad y sin discriminación, lo cual no se reduce al acceso a una educación obligatoria, sino que implica la participación efectiva para apropiarse de los contenidos que circulan en la escuela contando con prácticas pedagógicas inclusivas. (p. 1)

Para ello, “un sistema educativo que se rige por el principio de educación inclusiva debe trabajar de modo articulado y corresponsablemente, para lo cual habrá de definir, construir y sostener acciones conjuntas hacia el interior y exterior del mismo” (Ministerio de Educación, 2009, p. 27). Este trabajo corresponsable incluye a los distintos niveles y modalidades, a los organismos nacionales, provinciales y municipales que garantizan los derechos, como también es de relevancia la participación plena de las familias, de los estudiantes dentro de sus posibilidades y de los docentes. Tal como se expresa en la comunicación conjunta N°11/7, los docentes no deben trabajar en solitario, dado que construir una escuela inclusiva no es un objetivo individual, sino es un objetivo colectivo, “una escuela inclusiva se logra con aportes de todos (...) trabajar la convivencia, fortalecer los vínculos grupales, dar participación a las familias, entre otras tantas cuestiones, solo se logra desde un equipo de trabajo que favorecerá el clima institucional” (p.7). En este sentido, los equipos directivos, los equipos técnicos, los EOE, los bibliotecarios, los docentes de las distintas áreas, etc; deben aportar en este trabajo su especificidad y riqueza para el abordaje colectivo.

La educación inclusiva, entonces, implica

- Transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todo el estudiantado, incluyendo a los estudiantes con discapacidad;
- Diseñar y desarrollar la enseñanza en función de las características de los estudiantes y no obligar ni esperar que los estudiantes se adapten a un modelo de enseñanza estandarizado;
- Reemplazar las evaluaciones estandarizadas por métodos de evaluación flexibles y múltiples que permitan reconocer los progresos individuales hacia objetivos generales;
- Eliminar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprender, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p. 21-22)

Es decir, implica eliminar las barreras del aprendizaje y la participación, las cuales, según la Dirección General de Cultura y Educación (2019), 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 participación plena en la sociedad. La relevancia del Modelo Social de Discapacidad, 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.

Se sostiene que además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que impiden el acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras. Éstas son

- Barreras de acceso físico;
- Barreras de la comunicación;

- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Barreras sociales-actitudinales.

A partir de reconocer estas barreras y de adherir a la idea de educación inclusiva como horizonte pedagógico, es que destacamos que las trayectorias educativas de los estudiantes (Nicastro, 2018) son un camino en construcción permanente, que supera la idea de un recorrido lineal llevado a cabo mecánicamente. No es un protocolo que se sigue, sino por el contrario, al pensar la trayectoria a partir de la idea de camino, aparecen interrupciones, atajos, desvíos, etc. En este mismo sentido, el Ministerio de Educación de la Nación (2009), hace mención al concepto de trayectoria educativa integral, haciendo referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Asimismo, se piensa a las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Siendo recorridos singulares, pero en el seno del sistema educativo, deben ser articulados, acompañados e historizados.

Sobre las Propuestas Pedagógicas de Inclusión

Para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas y la inclusión educativa, algunas veces es necesario elaborar Dispositivos Educativos de Inclusión (DEI). Estos últimos, son dispositivos institucionales y áulicos que se diseñan como estrategia en caso de ser necesarios para el estudiante que “lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción” (Res. 1664/17, Anexo I). Por lo tanto, se establecen de modo singular para derribar las barreras existentes entre el sujeto y el conocimiento y contemplar sus posibilidades y limitaciones. Buscan propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los estudiantes en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos para favorecer su trayectoria educativa.

Es en el marco de estos dispositivos, que se encuentran como estrategias las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI). Las mismas son instrumentos donde se plasman estrategias de planificación y actuación de los docentes respecto de la trayectoria educativa de los estudiantes. Es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere.

(...) Las PPI se elaborarán en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo de la PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro (Resolución 311/2016, Consejo Federal de Educación)

Entonces, en las PPI se utilizan diversas estrategias y se realizan configuraciones de apoyo. Siendo estas últimas, las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras de aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Acompañan con estrategias pedagógicas a personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Por lo tanto, las PPI son elaboradas en base a las posibilidades y potencialidades de cada estudiante que las requiera, ya que no todos los estudiantes con discapacidad necesitan apoyos. Con la PPI se busca que cada uno de ellos alcance objetivos que, en consonancia con el art. 24

de la CDPD, desarrollen al máximo “la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas”.

Tal como expresa el Ministerio de Educación de la Nación (2019), las PPI son un instrumento donde se plasma la estrategia de planificación y de actuación les docente¹³.

Es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere. Para ello, el equipo educativo interviniente deberá realizar adaptaciones que flexibilicen las prescripciones del currículum, en vistas a lograr la accesibilidad de los contenidos a abordar. (p. 46)

Dichas adaptaciones pueden encontrarse en distintas dimensiones:

- Los objetivos.
- Los contenidos.
- Los tiempos de enseñanza.
- La evaluación de los aprendizajes.

Sobre la Construcción de las PPI

En primera instancia, cabe destacar que

Las/os docentes de la Modalidad de Educación Especial y del Nivel Secundario, trabajan conjuntamente en la construcción de la propuesta pedagógica, estableciendo las estrategias, los modos de intervención y los criterios de evaluación sobre aquello que efectivamente fue enseñado. Esta propuesta de trabajo pedagógico colaborativo requiere un tiempo de interacción que posibilita la tarea conjunta y el logro de acuerdos, siendo los equipos de conducción quienes guían la elaboración de la planificación conjunta, ya que es el marco general que utilizarán para llevar adelante el proceso de enseñanza de manera activa y dinámica. (Comunicación Conjunta 2/22, p.8)

¹³ Ver ejemplo de PPI en anexo VI.

Por otra parte, en la resolución 1664/17 encontramos la descripción de un circuito de intervención organizativa-pedagógica para definir la necesidad de una PPI. El mismo comienza a partir de la confección de un informe de la situación actual de aprendizaje de le estudiante que se considera que requiere una PPI, por parte de, en el caso de esta investigación, el nivel secundario. Dicho informe debe constar de: informes y emisión de criterio de los docentes y el EOE y una emisión de criterio del equipo directivo.

Posteriormente, el equipo directivo debe entregar dicha documentación a le inspectore del Nivel quien lleva a cabo una primera instancia de análisis y supervisión y de considerarse necesario, se plantea la situación a la “Mesa Distrital de Inclusión Educativa”¹⁴. Al mismo tiempo, se informa a la familia de le estudiante sobre el DEI y se anticipan las acciones llevadas a cabo por los equipos intervinientes.

La Mesa de Inclusión realiza lectura y análisis del legajo presentado considerando la participación de los equipos docentes de la escuela de origen, del EOE y/o de actores de la modalidad de Educación Especial, a fin de contemplar la evaluación/valoración de las necesidades de le estudiante a efectos de la toma de decisiones conjuntas. En el caso de evaluarse que se requiere la organización de una PPI se considerarán dos opciones:

- No requiere articulación directa de Educación Especial: la escuela de origen realizará una propuesta pedagógica situada, de ser necesario con orientaciones de la educación especial, el equipo docente y el EOE, con la participación y conformidad de la familia. Que no se considere necesaria la intervención de educación especial significa que la PPI no fue avalada y la institución de educación común debe buscar otras estrategias dentro del DEI.

¹⁴ “Son Mesas Distritales de Inclusión Educativa porque las conforman actores sociales y educativos (... que asumen conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los niños/as, adolescentes y jóvenes” (Equipo de Inspectores del distrito de Mar Chiquita, p.2, 2021)

- Requiere articulación pedagógica con Educación Especial: de acuerdo a las necesidades del estudiante con discapacidad y con la participación y conformidad de la familia, la mesa de inclusión indicará la escuela o centro educación especial con la que se articulará y brindará orientaciones a los equipos intervinientes para el diseño del dispositivo educativo de inclusión en el marco de la corresponsabilidad.

Una vez que la PPI es avalada, la institución de Educación Especial asigna un(a) Maestre de Inclusión, quien deberá conformar una “pareja pedagógica” con el docente del nivel. La concreción de una pareja pedagógica significa trabajar en equipo, en el marco de la responsabilidad compartida. En conjunto deben modificar la planificación anual de contenidos del aula, generando estrategias en conjunto en base a las posibilidades, potencialidades y deseos de los estudiantes con PPI. A su vez, el Maestre de Inclusión le brinda al docente de la escuela común orientaciones y herramientas para llevar a cabo configuraciones en sus planificaciones de actividades y evaluaciones, teniendo en cuenta las características de cada estudiante.

El Trabajo Colaborativo y Corresponsable entre la Modalidad de Educación Especial y el Nivel Secundario

En este ítem es fundamental destacar la Comunicación Conjunta N° 2/22, llamada “La construcción de los procesos educativos entre escuelas del Nivel Secundario y la Modalidad de Educación Especial”, la cual expone acerca de la corresponsabilidad del nivel secundario y la modalidad de educación especial sobre las trayectorias educativas compartidas. El documento expresa que

la responsabilidad de la Modalidad de Educación Especial y los niveles del Sistema Educativo es política y pedagógica, por lo tanto ambos equipos institucionales diseñan, llevan adelante y evalúan propuestas de enseñanza conjuntas visibilizando saberes, haciéndolos públicos en lo grupal, en planificaciones concretas de enseñanza para las trayectorias compartidas (p.4)

Generando propuestas de trabajo compartidas y acuerdos interinstitucionales, es decir, acuerdos para garantizar la enseñanza y lograr aprendizajes significativos.

El diseño de la propuesta de enseñanza de cada estudiante demanda ser planificada en un marco de co enseñanza, lo que implica la necesidad de construir modos conjuntos de intervención, aunando criterios sobre los contenidos en relación a aquello que a cada estudiante y a su grupo les permita avanzar en sus aprendizajes. (p.3)

Por lo tanto, para garantizar la co-enseñanza, deben involucrarse ambas instituciones en la construcción de la PPI, estableciendo a su vez tiempos y espacios de encuentro para planificar, intervenciones, dinámicas y/o dispositivos que favorezcan la tarea de enseñar, acordar modos de intervenir pedagógicamente, reconocer los intereses de los estudiantes, conocer los modos de comunicación e interacción con su grupo de referencia y sus docentes, historizar cada trayectoria para comprender su singularidad etc.

Por lo tanto, en los casos de estudiantes con PPI, el trabajo entre ambas instituciones es en corresponsabilidad. En este caso, dichos estudiantes transitan su trayectoria educativa en la ES N°1, la cual articula con la EE N°503 para el acompañamiento de la misma. Se puede conocer la dinámica de funcionamiento específica de estas instituciones en la información aportada por los Maestros de Inclusión de la EE N°503, en las entrevistas realizadas.

Tal como explica el Maestro de Inclusión N°2, los Maestros de Inclusión en la secundaria trabajan de forma indirecta, es decir, trabajan con los profesores del nivel en la configuración de actividades y orientaciones de como pensar estrategias a la hora de dar clases y armar las actividades, como también observan las clases y detectan dinámicas que podrían ser modificadas. Por lo tanto, el trabajo de los Maestros de Inclusión en este punto es el de brindar orientaciones a los profesores del nivel y promover la coenseñanza y la planificación compartida. Cómo acontece la dinámica de trabajo varía en cada caso, según las particularidades de cada situación, no existe una única manera de trabajo.

Le Maestre de Inclusión N°1 indica que el trabajo comienza cuando se le asignan a los Maestros de Inclusión los estudiantes que requieren de la construcción de una PPI, por lo cual, comienzan con el contacto con los docentes del nivel que se encuentren acompañando la trayectoria educativa del estudiantado. En el caso puntual de le Maestre de Inclusión mencionade, él suele comenzar su contacto con los profesores de las distintas áreas a través de WhatsApp y habla con el Equipo Directivo para presentarse. Luego, acude a las clases para realizar observaciones y comienza a trabajar en conjunto con los profesores para diseñar y construir estrategias para garantizar el aprendizaje de toda el aula con modos de enseñar inclusivos para todos, no únicamente para el estudiante con discapacidad. Esto se relaciona con entender a la diversidad como un valor, como una fortaleza, dado que “el aula está formada por alumnos con diferentes recorridos escolares, con distintos puntos de inicio respecto al aprendizaje, donde las pautas de crianza y culturales se expresan con particularidad (...) alumnos con dispositivos de apoyo en articulación con educación especial, alumnos con acompañantes externos(...)” (Comunicación Conjunta N°1, 2017, p.8).

Posteriormente, se procede con el armado de la PPI en donde quedan plasmados los objetivos de trabajo para el estudiante y los propósitos de enseñanza.

Durante el ciclo lectivo, en la EE N°503 se realizan semanalmente las llamadas “Reuniones de Inclusión”, siendo un espacio de encuentro entre todos los Maestros de Inclusión de la institución, el Equipo Técnico y el Equipo Directivo. Este lugar de reunión, se encuentra destinado a hablar de las trayectorias educativas de los estudiantes con PPI, exponer avances, barreras, plantear dudas, situaciones emergentes, expresar sentimientos y emociones, etc. A partir de que se expone cada situación particular de cada estudiante, se generan distintos intercambios entre los participantes de la reunión: entre docentes pueden apoyarse, pensar estrategias en conjunto, compartir experiencias comunes, etc; el Equipo Directivo acompaña y brinda

orientaciones; y el Equipo Técnico brinda orientaciones, acompaña e interviene ante las situaciones emergentes.

El Trabajo Social en el Campo Educativo

En primera instancia, cabe destacar que tal como mencionan Burgardt, Spina y Valenzuela (2021), partimos de considerar que “existe un déficit en la producción escrita sobre los procesos de intervención profesional en este campo de la política pública” (p.13). No obstante, entendemos que es un tema relevante, innovador e interesante de investigar desde la profesión debido a que numerosos colegas desempeñan su labor en el campo de la educación. Tal como se expresa en un relevamiento realizado por Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires (CATSPBA) en el año 2011

(...) el 24, 1 % del total de colegas que respondieron la encuesta se hallaban empleadas/os en Equipos de Orientación Escolar dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, según la información emitida en forma oral por dirigentes de SUTEBA Central en julio de 2020, la modalidad de Pedagogía Comunitaria y Psicología Social contaría con aproximadamente 6300 profesionales que ocupan el cargo” (Burgardt, Spina y Valenzuela, 2021, p.13).

Asimismo, resulta relevante mencionar que además de la existencia de un área de vacancia de producciones desde el Trabajo Social sobre el campo de la educación en general, también es escasa la información acerca de los Equipos Técnicos de la modalidad de Educación Especial en particular. En su mayoría, los textos se centran en la modalidad de Pedagogía Comunitaria y la Psicología Social, dejando un vacío teórico en relación a la intervención profesional en una modalidad tan compleja como lo es la Educación Especial. Entendemos que esto último se vincula con lo expresado por Paula Danel (2018) quien identifica como problema la carencia de reflexión en forma sistemática de la interrelación entre discapacidad e

intervención del Trabajo Social. Afirmando que si bien desde el Trabajo Social existen exponentes teóricos vinculados a la discapacidad desde una mirada social, hay un vacío de aportes intelectuales relacionados a la intervención profesional en el ámbito, a pesar de que el campo de la discapacidad se ha constituido como un espacio de inserción laboral de los trabajadores sociales.

Inicios del Trabajo Social en el Ámbito Educativo, Intervenciones y Desafíos Actuales

Como antecedente a la intervención del Trabajo Social en el campo educativo, tal como tal como menciona Avellaneda (2012) destacamos que en el año 1922, el Consejo Nacional de Educación, creó el llamado “Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar”, quienes en lo relativo a lo educativo, se enfocaban su atención en la mejora del bienestar y la salud de los estudiantes. Para ello, sus tareas con los estudiantes y sus familias se centraban en temas relacionados a la higiene, la alimentación y en el manejo de los comedores escolares y campañas de vacunación.

En continuidad, se destaca que en el año 1948 se crea una institución llamada “Instituto de Orientación Profesional” con el propósito de brindar orientación y asesoramiento a los estudiantes en su transición hacia el mundo laboral. Siendo su objetivo principal proporcionar apoyo a los estudiantes que finalizaban la educación primaria en la elección de una carrera o profesión adecuada a sus intereses, habilidades y aptitudes.

Posteriormente, tal como expresa Corrosa (2006, en Calvo, s/f), en el año 1949 se crea la llamada “Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional”, donde las primeras circulares técnicas confeccionadas por esta Dirección, describían que los trabajadores sociales debían intervenir en el área socio cultural y económica de los estudiantes, desde una perspectiva individual, debiendo relevar la realidad socio ambiental de sus familias.

Seguidamente, tomando aportes de Avellaneda (2012), en el año 1955 con el derrocamiento al Gobierno Peronista a raíz de un Golpe de Estado, suceden algunos cambios en el ámbito de la educación, destacando que la Dirección de Psicología enfrenta transformaciones

y una reestructuración interna, pasando a llamarse “Dirección de Psicología y Asistencia Escolar”. En este contexto se comprendía, se analizaba y se abordaba lo social a través de los problemas individuales de los sujetos, y era responsabilidad del trabajador social medir y diagnosticar dichos problemas. En este sentido, desde la perspectiva del caso individual se sostenía que “el fracaso está puesto en el alumno y consecuentemente la tarea del asistente social se centra en la readaptación de los alumnos problema”. (p.204)

En continuación, tal como explica Avellaneda (2012), en los años 90 las reformas se caracterizaron por ser de corte neoliberal, basadas en la libertad de mercado y la promoción del individualismo y la competencia, teniendo consecuencias como el aumento del desempleo, la precarización y flexibilidad laboral, así como la fragmentación social en términos territoriales y comunitarios. Esto se manifestó en la privatización del espacio público y la ruptura de los vínculos sociales. Durante aquel período, la implementación de la Ley Federal de Educación N°24.195¹⁵ tuvo lugar en un contexto de empobrecimiento laboral y surgimiento de situaciones problemáticas derivadas del conflicto social en las escuelas. Estos elementos se convirtieron en factores determinantes que influyeron en las acciones llevadas a cabo por los EOE. En consecuencia, las intervenciones de los profesionales del Trabajo Social en el entorno educativo se caracterizaron por enfocarse en la resolución de problemas que tenían su origen en dicho conflicto social. En coincidencia, Calvo (s/f) expresa que en esta época la escuela pública experimentó un cambio en su función pedagógica al asumir un papel asistencial de apoyo social para aquellos grupos de la población que se encontraban en desventaja o en situaciones de vulnerabilidad social.

Cabe destacar que el EOE no siempre tuvo esa denominación, llamándose anteriormente “gabinete”, el cual se estima que surgió dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires entre 1976 y 1984. Esto no es menor, dado que junto al cambio de denominación hubo

¹⁵ La Ley Federal de Educación N° 24.195 fue una legislación argentina que regulaba el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional. Fue sancionada el 14 de abril de 1993 durante la primera presidencia de Carlos Menem y derogada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206

un cambio de sus objetivos. Mientras que los EOE -el cual surge en 2007- se ocupan de “la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2010, p.1); los gabinetes se ocupaban -de manera individual- de los problemas de aprendizaje y de conducta de los estudiantes, siendo el “gabinete” “(...) una denominación de la cual queremos salir, ya que alude a un concepto de paradigma médico. En cambio el Equipo habla de un paradigma de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes” (Claudia Bello, en Dirección General de Cultura y Educación, 2010).

Por lo tanto, el cambio en la designación es acertado, al igual que la nueva concepción que busca transmitir. Anteriormente, la palabra "gabinete" se asociaba con intervenciones dirigidas a los estudiantes considerados "problema", a los cuales se debía "atender". Sin embargo, el término "equipo de orientación" evoca intervenciones interdisciplinarias y en equipo, basadas en el diálogo con la comunidad educativa, buscando favorecer la participación y el trabajo en conjunto en pos de favorecer la inclusión educativa y social. Hablar de Equipo de Orientación Escolar conlleva el pasaje de prácticas centradas en el “alumno-problema” al tratamiento de las problemáticas de modo interdisciplinario y en equipo, entendiendo a le estudiante en contexto y en situación pedagógica.

Teniendo en cuenta la importancia de entender a los sujetos en contexto, destacamos lo expresado por Avellaneda (2012), respecto a que los trabajadores sociales en la escuela pública se encuentran permanentemente con manifestaciones de la cuestión social que afectan a gran parte de la sociedad, incidiendo en su vida cotidiana. Dichas manifestaciones son por ejemplo: la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la desocupación, la precarización del trabajo, la marginación, etc. Por lo que la autora destaca que

todas estas manifestaciones encuentran un correlato en la escuela y deben involucrar un compromiso ético. Las intervenciones del trabajador social siempre deben estar

orientadas a la promoción, generando en el otro el espacio para la revalorización de su condición de sujeto. (p.6)

Esto se vincula con lo expresado por la UBA (s/f) en su página web oficial, respecto a que

(...) el trabajo Social como profesión que forma parte de las Cs. Sociales, ha constituido objeto de intervención disciplinar a lo largo de más de 100 años en torno a lo que hoy definimos como cuestión social y la acción social del Estado para enfrentarla. Su campo de intervención, por lo tanto, se desarrolla a partir de las variadas manifestaciones de dicha cuestión social, las que expresan un conjunto de desigualdades sociales que afectan las condiciones de reproducción material y social de los sujetos individuales y colectivos.

Estas manifestaciones de la cuestión social, son expresadas en la cotidianidad de los sujetos con los que intervenimos, por lo cual, la clave para comprenderlas radica en lograr una cercanía con dicha cotidianidad. Según Roselló (2009), la Federación Internacional de Trabajo Social afirma que la escuela es uno de los pilares de prevención dado que es uno de los primeros espacios en los que se pueden detectar problemáticas familiares y sociales, lo cual brinda la posibilidad de una intervención temprana.

A su vez, tal como desarrollamos anteriormente, los trabajadores sociales (Disposición 76/08), entre sus acciones tienen la responsabilidad de establecer conexiones entre la institución educativa y la comunidad. Aportando de este modo, una perspectiva social estableciendo lazos con los estudiantes y sus familias y valorando los saberes socialmente significativos de la comunidad. Fomentando la colaboración con otras instituciones a nivel local, regional, provincial y nacional, con el objetivo de asegurar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes, creando relaciones y espacios de corresponsabilidad que optimicen los recursos y generen propuestas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que las

diferentes estrategias de intervención que puedan desarrollarse desde el Trabajo Social en el marco de los EOE, serán posibles en el contexto educativo a partir de la posibilidad de construir lazos con toda la comunidad educativa, acompañando desde el sostenimiento a las familias con una escucha activa en pos de mejorar su cotidianidad.

A su vez, dichas manifestaciones de la cuestión social atraviesan la cotidianidad del ejercicio profesional de los trabajadores sociales, vislumbrando lo que la mesa ejecutiva CATSPBA (2021) llama “el avasallamiento de las incumbencias profesionales”. Con este término explican que existe una situación que nos expone al mismo, siendo que en el campo educativo, nos encontramos con un espacio

(...) habituado a escribir y registrar lo que acontece en las instituciones educativas, formalizándose de esta forma la intervención a partir de informes, actas, legajos, entre otros, pero donde la urgencia de la demanda cotidiana muchas veces deja escaso margen para revisar con criticidad la intervención profesional (...). (p .11)

Sumado a esto, al referirnos a este avasallamiento de las incumbencias profesionales, consideramos pertinente retomar lo desarrollado por Fernández Moreno (2021), quien explica que se produce una situación de precarización laboral donde los profesionales son sometidos a una sobrecarga de tareas. Asimismo destaca otras cuestiones como lo es el pluriempleo, el cual “da lugar a una jornada extenuante de trabajo, sin contar con viáticos (por ej. de traslado)” (Fernández Moreno, 2021, p.39) y la dificultad de no contar con protección al momento de llevarse a cabo entrevistas domiciliarias, no existiendo ninguna normativa que preserve la integridad física de los profesionales.

Por último, la autora menciona otro desafío vinculado a las demandas institucionales, donde se observa presión hacia la inmediatez y expectativas de multitarea, donde “se privilegia y espera que una misma profesional pueda resolver varias cuestiones, aunque estén por fuera de sus incumbencias profesionales o no sea idónea para intervenir en estas situaciones” (Fernández

Moreno, 2021, p.39). Dando lugar a una ausencia de planificación de objetivos y estrategias de intervención y en vinculación, dificultades para establecer espacios de reunión del EOE y de éste con el Equipo Directivo y el equipo docente.

El Campo de la Discapacidad como Espacio para (Re)pensar la Educación Inclusiva

En primer lugar, para entender al campo de la discapacidad retomamos a Paula Danel y Sandra Katz (2011) quienes citan a Bourdieu entendiendo al campo como “una porción del espacio social delimitada a partir de una red de relaciones, intrínsecamente conflictivas, entre posiciones ocupadas por agentes sociales que se disputan nominaciones, clasificaciones y acciones sobre la discapacidad” (Danel y Katz, 2011, p.80). En vinculación, las autoras exponen la existencia de agentes sociales diferenciados dentro del campo de la discapacidad, siendo los mismos: las personas con discapacidad y sus familias; el Estado, a través de sus instituciones sanitarias, educativas, de acción social o seguridad social, y en ellas, les profesionales que ejercen sus disciplinas en vinculación con esta población (trabajadores sociales, médicos, psicólogos, abogades, terapeutas ocupacionales, etc.); y por último, el tercer sector, conformados por aquellos organismos no gubernamentales, el sector empresarial, sea desde el ámbito laboral, como empleador de las personas con discapacidad, o como propietarios de las instituciones educativas, sanitarias, etc. (Danel y Katz, 2011,p.89)

En correlacion, destacamos los dichos de Álava Barreiro y Calero Zambrano (2020), quienes expresan que el Trabajo Social desempeña un papel crucial en el apoyo a las personas con discapacidad, ya que su enfoque se basa en valores como la dignidad, autonomía y no discriminación. Busca promover la participación e inclusión, así como la igualdad de oportunidades para lograr una verdadera inclusión social sin limitar a las personas por su condición. Entendiendo que, los trabajadores sociales intervienen en las dimensiones sociales que influyen en la calidad de vida de las personas, con el objetivo de reducir o eliminar obstáculos sociales.

Asimismo, destacamos lo desarrollado por Sanchez y Salas (2018), vinculado a que el Trabajo Social para un abordaje integral en discapacidad debe desarrollar acciones que se enfoquen en la interdisciplina, la intersectorialidad y la integración de saberes diversos. Dando un lugar prioritario a la planificación centrada en el sujeto de intervención, y su entorno relacional y social. A su vez, tal como expresan estos autores, intervenir desde el Trabajo Social implica “(...) reconocer al sujeto con discapacidad y su familia como verdaderos protagonistas y sujetos de derecho, que junto al equipo interdisciplinario, intersectorial e intersubjetivo puedan desnaturalizar discursos y prácticas instituidas que permitan correr el eje de atención en el “déficit” para apuntar a que la Sociedad sea inclusiva para todos los ciudadanos”. (Sanchez y Salas, 2018. p. 98) Por lo que resulta necesario, desde el Trabajo Social, promover la autonomía de los sujetos y el uso de sus redes relacionales (familiares, amistades e institucionales), al considerar que poseen la capacidad de tomar decisiones, proyectar y llevar a cabo acciones reflexivas para superar los obstáculos que puedan suceder.

Por lo tanto, entendemos que este recorrido acerca del campo de la discapacidad resulta valioso para pensar la intervención del Trabajo Social en las instituciones educativas en pos de garantizar una educación inclusiva. Nuestra labor no se limita únicamente a trabajar con los estudiantes, sino que también debemos establecer vínculos y colaborar estrechamente con toda la comunidad educativa. Esto implica trabajar de manera colaborativa con los educadores, brindando apoyo y asesoramiento en el diseño e implementación de estrategias inclusivas en el aula, promover prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades y potencialidades de cada estudiante, fomentar el respeto a la diversidad, y garantizar el igual acceso a los recursos y oportunidades educativas.

Para finalizar, como trabajadores sociales, podemos contribuir a sensibilizar(nos) y concientizar(nos) sobre la importancia de la inclusión, desafiando estereotipos y prejuicios, y promoviendo una cultura de respeto y valoración de la diversidad. Trabajando interdisciplinaria

e intersectorialmente en la construcción de estos espacios educativos inclusivos que brinden igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.



(Bernasconi, 2021)

CAPÍTULO 5. Análisis del Trabajo de Campo

En el presente capítulo, se analizan los datos recabados mediante las entrevistas y los informes obtenidos, en relación a las Representaciones Sociales que el equipo docente construye en torno a la discapacidad y el Modelo Social de Discapacidad y cómo ello condiciona las prácticas educativas. Por lo tanto, se lleva a cabo un análisis de los dichos de los entrevistados con base en los aportes teóricos y marcos normativos desarrollados en los capítulos precedentes.

En relación a las entrevistas, fueron realizadas a docentes que cuentan con una trayectoria profesional en ambas instituciones. Respecto de la Escuela Secundaria N° 1, le Docente de Matemática ejerce desde hace más de diecisiete años en la institución, acompañando la trayectoria educativa de tres estudiantes con PPI; le Docente de Ciencias Sociales, pertenece a la institución hace quince años aproximadamente y tiene a su cargo ocho estudiantes con PPI; le Docente de Economía, trabaja en la escuela hace quince años y acompaña a cuatro estudiantes con PPI; por su parte, le docente de Biología, trabaja en la institución educativa desde hace seis años y actualmente tiene dos estudiantes con PPI a su

cargo; y por último le Orientadore Social de la institución, forma parte del Equipo de Orientación escolar hace aproximadamente seis años.

Por otro lado, en relación a los profesionales de la Escuela Especial N° 503, entrevistamos a dos Maestros de Inclusión, el Maestro de Inclusión N°1 trabaja en la institución desde el año 2014. Actualmente tiene dos estudiantes con PPI en la ES N°1; el Maestro de Inclusión N°2 trabaja en la escuela hace aproximadamente diez años y tiene a cargo seis estudiantes con PPI; y el Asistente Social, trabaja en la institución desde hace un año.

A su vez, los documentos que se analizan, están conformados por un informe medio y un informe final de valoración de estudiantes con PPI, realizados por docentes del nivel, y por Maestros de Inclusión respectivamente. Los mismos, fueron concedidos por los Maestros de Inclusión.

Las Representaciones Sociales en torno a los Estudiantes con PPI: La Realidad en las Aulas

Al inicio de las entrevistas, optamos por indagar si los docentes de la ES N°1 tienen a su cargo en los cursos en los que dan clases, estudiantes con discapacidad. Los mismos expresaron

“eh, no, ¿discapacidad motriz te referís? o ¿qué discapacidad? tenemos chicos de inclusión. O sea, con los que trabajamos con maestros de inclusión” (Docente de Economía de ES N°1)

“Con discapacidad, eh...cuando hablamos de discapacidad hablamos de todo, ¿no?, no solamente físico” (Docente de Biología de ES N°1)

Desde estos dichos, podemos analizar cómo la representación social que la mayoría de los docentes de la Escuela Secundaria N°1 construyen sobre la discapacidad, alude únicamente a la discapacidad “visible” (físicas, motrices), pasando por desapercibida a la discapacidad “no visible” (intelectual, sensorial, etc.). Al respecto, destacamos otros dichos que dan cuenta de lo mencionado

“No, lo que pasa es que nosotros generalmente, sacando este año una nena que está en silla de ruedas, después no tenemos discapacidades visibles. Entonces es como que hace que se oculte un poco la discapacidad.” (Docente de Matemática, ES N°1) “(...) cuando la discapacidad es mínima, o imperceptible, no pasa nada. (...) Hay algunos que tienen discapacidades muy agudas, y otros que no te das cuenta si no te lo dicen. Es muy común.” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

Luego, respecto al Modelo Social de la Discapacidad, se manifiesta desde los testimonios de las entrevistadas un desconocimiento del mismo, puesto que algunas de sus respuestas al preguntar por este, fueron

“Si tengo que dar una explicación, no tengo una definición al respecto” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

“ No, la verdad que no conozco” (Docente de Matemáticas, ES N°1)

“No, la verdad ni idea” (Docente de Economía, ES N°1)

“No, no sé qué es la verdad” (Docente de Biología, ES N°1)

“Emm... la verdad que no.” (OS, ES N°1)

A partir de lo acontecido en el desarrollo de las entrevistas, realizamos una breve explicación sobre qué trata el mencionado Modelo. Posteriormente, indagamos si las entrevistadas podían dar cuenta de la concreción del mismo en la institución educativa donde se desempeñan laboralmente. Desde sus respuestas, es posible dar cuenta de cómo la representación social que construyen los docentes en torno al mismo, principalmente se relaciona con la accesibilidad edilicia con la que cuenta la institución para aquellas discapacidades físicas y motoras. Desde sus puntos de vista, este tendría como principal finalidad la eliminación de barreras físicas, relacionadas primordialmente a cuestiones arquitectónicas: construcción de rampas, baños y aulas accesibles, etc. Esto se denota en los siguientes dichos

“(...) fue la primera vez que teníamos una alumna en silla de ruedas, se tuvo que hacer todo. Porque la escuela no estaba preparada, tiene escaleras. Para la sala de video se tuvo que bajar un televisor, un dvd, se tuvo que preparar el aula para que ella no tenga que subir. Tuvieron que hacer una rampa para que ella pueda entrar al colegio.”

(Docente de Matemáticas de, ES N°1)

“Yo creo que la institución dentro de lo que tiene es inclusiva, no tiene tantos obstáculos. Antes no había rampas, hace unos años que hay.” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

“(...) se está empezando pero falta todavía, siento que se va de a poco. En relación a los años anteriores, bueno... en el caso de la nena en silla de ruedas, se tiene en cuenta el micro donde vamos de excursión para que ella pueda subir” (Docente de Economía de ES N°1)

“En relación a lo edilicio se ha ido modificando, creo que la escuela está preparada... Más o menos. Es un aprendizaje.” (OS, ES N°1)

Al mismo tiempo, si bien les entrevistados aluden principalmente a barreras edilicias, uno de ellos refirió a las barreras de la comunicación, comentando que desearía tener conocimiento de Lengua de Señas Argentina (LSA) para comunicarse con alguene estudiante sorde

“A mi me encantaría cruzarme con un estudiante de la escuela especial sordo-mudo y poder comunicarme, aunque sea “hola” (...) nosotros no estamos preparados para esta parte. O sea el sistema educativo incluye a las personas con discapacidad pero nosotros?” (Docente de Matemática, ES N°1)

Sobre esta barrera en particular no obtuvimos mayor información, dado que ninguno de los estudiantes con PPI de la institución es sorde, hipoacusique, con discapacidad visual, múltiple,

etc, y por lo tanto no se requiere de un aula plurilingüe o el uso de algún sistema de comunicación alternativo y aumentativo¹⁶.

Sin embargo, desde el Modelo Social de la Discapacidad, se entiende que además de los obstáculos mencionados -físicos y de comunicación- existen barreras didácticas y sociales-actitudinales, las cuales se observan de manera implícita en las entrevistas. Respecto a estas últimas, encontramos por ejemplo los prejuicios y el desconocimiento sobre la discapacidad que se analizaron anteriormente, como también otras situaciones que veremos posteriormente en el desarrollo del capítulo. A su vez, en los siguientes subtítulos del presente capítulo se denotará claramente la existencia de la barrera didáctica, vinculada al desconocimiento de los docentes del nivel sobre cómo acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con PPI.

Retomando el análisis en torno al Modelo Social de la Discapacidad, encontramos que los profesionales que trabajan en la modalidad de Educación Especial, tienen conocimiento del mismo en su complejidad, logrando ver más allá de lo arquitectónico.

Les mismos refirieron de este modo

“(…) para mi alejarse del modelo social de discapacidad es casi impensado, es imposible no correrme de la enfermedad. Vos vas a escuchar un montón de términos que se alejan del modelo social de discapacidad, pero también hay que desandar con respeto. (...) No le voy a decir ‘no doña, no le diga enfermo’. Es un camino a desandar y construir juntos y juntas, también hay que pensar. (AS, EE N° 503)

“Yo creo que un poco se aplica el Modelo Social porque por ejemplo, más allá de que Abril esté en silla de ruedas, no es que los profes dicen ‘pobrecita’, sino que se la incluye como una persona más. Lo mismo Valentina, ella socialmente se trata con toda la escuela, tiene sus amigos, ha tenido novio, es una más. Y los profesores respetan

¹⁶Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, tienen como objetivo aumentar y/o compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad

eso, no la hacen sentir 'vos tenes propuesta, sos diferente', se respeta y se incluye.”

(Maestre de Inclusión N°1, EE N° 503)

“(…) yo creo que falta todavía un poco eliminar la barrera humana, que es lo que más está instaurado. Viste, porque una a veces habla de barreras y piensa que es algo arquitectónico y que no hay una rampa... no, yo creo que es más la predisposición de nosotros, ¿no?. De aceptar la diversidad (…)” (Maestre de Inclusión N°2, EE N°503)

La Inclusión como Práctica Cotidiana: una Concepción que Supera a la Integración

El Modelo Social de la Discapacidad considera que toda vida humana es igualmente digna y destaca valores vinculados a la inclusión y a la diversidad. Tal como expusimos en el marco teórico, la categoría integración viene hace algunos años siendo cuestionada y reemplazada por la categoría inclusión. Si bien ambas buscan dar respuesta a la diversidad, a grandes rasgos podemos decir que la primera pretende que las personas con discapacidad se adapten al sistema, en cambio la segunda sostiene que no son las personas las que deben adaptarse al sistema, sino que es el propio sistema quien debe ajustarse para dar respuesta a las necesidades de todos.

Sin embargo, desde los dichos de algunos docentes es posible observar que aún persisten prácticas educativas ancladas al término integración, donde el estudiante aparece como una amenaza o problema.

“(…) yo siempre cualquier problema que tengo recurro a la maestra integradora (…)

También la realidad es que tenemos 40 alumnos, y también 4 o 5 integrados dentro de la misma aula, el trabajo es terrible, entonces cuesta ponerte al día con tus alumnos, con los alumnos integrados, con la maestra integradora (…)” (Docente de Matemática, ES N° 1)

“No es que tengo una evaluación aparte para los chicos integrados, son distintos y tienen días distintos (…)” (Docente de Economía, ES N°1)

A su vez, desde estos testimonios podemos dilucidar qué existe una confusión de los conceptos “integración” e “inclusión”, utilizándolos como sinónimos, lo que denota cierto desconocimiento de que son categorías diferentes.

Por otro lado, destacamos lo expresado por una docente en relación a lo aludido

“(…) entre los profesores hay de todo, hay una variedad. Tenés unos que son super empáticos y los tratan a los chicos de inclusión igual que a los demás. Pero también tenés otros que dicen 'son de inclusión'... 'integrados', todavía les siguen diciendo integrados. (...) Entonces si no nos capacitan, hay profesores que se quedaron con eso que 'son chicos de integración' y les siguen diciendo así” (Docente de Biología, ES N°1)

Desde este testimonio, es posible apreciar una diferenciación de los conceptos y una mirada crítica hacia sus compañeros docentes, quienes hablan desde la “integración” para referirse a los estudiantes en situación de discapacidad que requieren de las PPI. Asimismo, los demás entrevistados, quienes forman parte de la modalidad de Educación Especial, hicieron uso de la categoría “inclusión”, denotando su posicionamiento desde el Modelo Social de Discapacidad.

Por otro lado, con el objetivo de no quedarnos en la mera recuperación de la mención de la categoría “inclusión” en los relatos de los docentes, nos interesa agregar cómo dicha inclusión educativa es expresada en sus prácticas educativas cotidianas. Desde los dichos de algunos entrevistados es posible dar cuenta cómo sus maneras de enseñar no se basan en la inclusión, aunque utilicen dicha categoría en su lenguaje cotidiano. Un ejemplo de ello es el siguiente

“(…) Entonces hago eso, se dan las mismas tareas y al que sabemos que está con proyecto, se le exige un poco menos, bastante menos, según la agudeza de la discapacidad” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

Entendemos que usar exactamente las mismas estrategias pedagógicas con la finalidad de no crear diferencias entre los estudiantes no sería lo correcto para garantizar una inclusión educativa, debido a que no todos aprenden de la misma manera; destacamos que es exactamente lo contrario, todos los estudiantes -tengan discapacidad o no- tienen la capacidad de aprender. Entonces, se trata de usar estrategias diferentes para todo el grupo atendiendo a la diversidad y generando aulas heterogéneas.

Por último, otro de los testimonios de los docentes que nos interesa recuperar, es el siguiente

“(...) A veces me pasa que si yo no me puedo sentar al lado, en esa clase lo tengo medio colgado, hasta el momento que yo me pueda sentar al lado, y capaz si sería la maestra inclusora estaría más activo, pero prefiero que pase eso y no que este la maestra de inclusión al lado de él, porque ellos también se achanchan un poco, toman la posición cómoda... 'total tengo la maestra de inclusión y ella me ayuda.'” (Docente de Matemática, ES N°1).

Es interesante analizar estos dichos, dado que desde la inclusión educativa se entiende que todo estudiante con discapacidad debe contar con la oportunidad de acceder a todos los espacios curriculares, y con el derecho a recibir, de ser necesario, todos los apoyos y recursos para que transiten su trayectoria educativa en igualdad de condiciones que los demás estudiantes. Sin embargo, tal como es expresado por este entrevistado, la presencia y acompañamiento de la Maestra de Inclusión para aquellos estudiantes que lo requieren, no es vista como un derecho de los mismos a acceder a la educación y al aprendizaje. A su vez, inferimos que el docente, en el afán de evitar la presencia de un profesional que sienta externidad a la institución (Maestra de Inclusión) opta por su trabajo en soledad, por más que a veces en el desarrollo de sus clases, tenga al estudiante con discapacidad desvinculado, “medio colgado”.

Esto se vincula a los resultados de la investigación que retomamos en el estado de la cuestión, llevaba a cabo por Barrozo y Cobeñas (2019) quienes llegaron a la conclusión de que muchos de los obstáculos que se presentan a la hora de garantizar el derecho a la educación para estudiantes con discapacidad se vinculan con la no modificación de las prácticas educativas para construir contextos inclusivos, sino que se perpetua la idea de que los estudiantes deben adaptarse a las lógicas institucionales como condición para su escolarización en escuelas comunes.

Vinculaciones entre lo Normativo y lo Educativo

Irrupción de le Sujete Inesperade en lo Educativo

En este apartado analizamos cómo repercute la cuestión normativa en la construcción de las representaciones sociales de los Maestros de Inclusión y el ET de la Escuela Especial N°503 y los docentes de nivel y el EOE Escuela Secundaria N°1, en torno al Modelo Social de la Discapacidad

En primer lugar, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007), establece que la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales y la CDPD (2008) establece que la Argentina como Estado Parte reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Por lo que, el Estado debe asegurar un Sistema Educativo inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

En este sentido, a todos los niños y adolescentes que concurren a las ES N°1 y la EE N°503, en principio se les reconoce el derecho a la educación tal como expresa la normativa mencionada. En relación a este último, entendemos que suceda sin discriminación y con igualdad de oportunidades, tiene que ver con el posicionamiento de cada miembro del equipo docente. En relación a esto destacamos lo expresado por la AS (EE N°503)

“Me posiciono como Trabajadora Social, nosotras trabajamos para la autonomía y el empoderamiento, entonces no pienso ni me imagino que el otro no puede, ni tampoco que el otro tiene que hacerme caso.”

Asimismo, encontramos como en otros testimonios se denota la persistencia de la Ley N°22.431 (1981), la cual mantiene una mirada de la discapacidad de anclaje médico, proteccionista, asistencialista. Esto se vincula con los resultados de la investigación llevada a cabo por Torres y Daza (2018), la cual fue retomada en el estado de la cuestión. Estos investigadores llegaron a la conclusión de que persisten prejuicios hacia las personas con discapacidad, uno de ellos en relación a su autonomía, infiriendo que su rendimiento académico es menor que el resto de los estudiantes. Esto imposibilita que algunos docentes realicen ajustes en su metodología, dando cuenta de la persistencia del modelo médico. Asimismo, se resaltan otros discursos de docentes donde existen sentimientos de temor, incertidumbre y a su vez motivación por indagar y hacer efectiva la educación inclusiva. Esto se ve reflejado en la siguiente cita

“Hay otros profesores (...) que me dicen 'no sé qué hacer' o 'hacelo vos'. No se involucran, o no intentan diciendo 'yo puedo acercarme a mi alumno', que también puede ser por miedo o desconocimiento... o negación, porque hay gente que no está de acuerdo que estén en una escuela común, pasa también” (Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

Como explicamos en el Capítulo N°3, pese a que la mencionada Ley no fue derogada, actualmente se está llevando a cabo la discusión por una Nueva Ley de Discapacidad, la cual irá en consonancia con el contenido de la CDPD (2008). La nueva Ley da cuenta, por un lado, de un proceso de deconstrucción de un paradigma médico-rehabilitador, que concibe a la persona con discapacidad como sujeto de cuidado. Y por otro lado, de un proceso de construcción de nuevas intervenciones desde una perspectiva de derechos, que se centra en concebir al sujeto

como partícipe activo en su vida. Desde el relato de la AS (EE N°503) es posible visualizar tal transición

“El defasaje, está en el desconocimiento y desarraigar años de ciertos paradigmas, entonces cuando vos, no sé, nos pasó a nosotros con la ley de las infancias o niñeces como sujetos de derechos. Desarraigar tantos años previos es muy complejo. Después es un sistema educativo que tiene ciertas características. En ese aspecto pensar, cómo vamos demandando y como esta modalidad que enseña sigue enseñando. Hay que abrir canales que faltan, no es que no existan los espacios sino que hay que generar una articulación consciente.”

Asimismo, retomando la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005) y la Ley N° 26.061 (2006), si bien entre sus bases fundamentales encontramos el interés superior de la niñez, el derecho al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación, en la realidad cotidiana nos topamos con instituciones y subjetividades fuertemente atravesadas por la exclusión y estigmatización, producto del neoliberalismo donde siguiendo con su lógica de mercado, lo que no es funcional a él, queda por fuera. Como consecuencia, las instituciones hoy tienen menor capacidad de dar respuesta y es posible visibilizar formas de fragmentación que se expresan a veces como puja de diferentes sectores, personas, espacios, donde se va extraviando el sentido, el “para qué” de las prácticas (Carballeda, 2017). En relación a ello, destacamos los dichos de una de las entrevistadas

“El trabajo en equipo no es muy fluido porque no hay espacios institucionales abocados a ese trabajo. Lo que existe solamente es buena voluntad, que los profesores se junten y encuentren un momento para poder planificar. Pero la realidad es que desde la institución no hay un espacio destinado a ese trabajo¹⁷, que sería muy importante desde mi punto de vista.” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

¹⁷ Refiere a espacios de reunión para promover el trabajo en equipo entre el nivel y la modalidad de Educación Especial.

Continuando con lo normativo, al observar los relatos de les entrevistades, develamos que si bien el cambio de paradigma al Modelo Social de Discapacidad debiera ser efectivo y aplicarse por la CDPD (2008), el contexto es conflictivo. En principio, es valioso y un gran avance que hoy estemos investigando y poniendo en discusión la nueva Ley de Discapacidad y la aplicación del modelo mencionado. Como también, lo es el imperioso trabajo de les Maestres de Inclusión, les miembros del ET y algunos docentes para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Pero no podemos dejar de tener en cuenta el contexto institucional particular, el cual nos hace ver que las diversas situaciones a las que se enfrentan superan ampliamente la capacidad de respuesta. Algunas de las causas de las cuales las que podemos dar cuenta desde los testimonios de algunos entrevistades son: la prevalencia del Modelo Médico, la falta de personal, el desconocimiento de les docentes de cómo actuar en casos de estudiantes con discapacidad y la falta de capacitación al respecto. Aquí se deja entrever que la capacidad de respuesta de las instituciones es menor, donde prima la exclusión de aquellos estudiantes que tienen PPI.

Por otro lado, podemos observar como les estudiantes, sujetos que atraviesan y son atravesades por la escuela, se convierten en sujetos inesperades. Donde, tal como expresa Carballada (2017), sus necesidades no son contempladas como derechos y les mismos son concebidas como una amenaza cuando en verdad, deben ser cuidades e incluides. De esta manera, las barreras sociales, del aprendizaje y de la participación a las que se enfrentan las personas con discapacidad, nunca antes fueron consideradas, sino que por el contrario estas predominan. Les profesionales se encuentran abatides por la complejidad que atraviesa a las instituciones y resaltan la insuficiencia de capacitaciones, quedando relegadas a la voluntad les docentes y el tiempo y espacio del que dispongan les mismos. Esto responde a la lógica mencionada por el autor, respecto a que “lo que no es funcional queda por fuera, y ese sujeto surge allí donde la complejidad del sufrimiento marca las dificultades de los abordajes (...). Así,

es solo un individuo precario, temporal, al cual se le obtura su posibilidad de ser en su relación con otros” (Carballeda, 2017, párrafo 17.) . Lo que en este caso, no hace más que alejar a las instituciones educativas del Modelo Social de Discapacidad y el efectivo cumplimiento del derecho a la educación de todes les estudiantes.

Sobre la Construcción de la Propuesta Pedagógica de Inclusión y la Aplicación de la Normativa

Tal como explicamos en el Capítulo N°4, en este caso, las PPI deben ser producto del trabajo pedagógico colaborativo entre ambas modalidades (PCyPS y de Educación Especial) y el nivel secundario; sin embargo, a partir de los datos recabados en el trabajo de campo, dimos cuenta que en la realidad de la ES N°1 y la EE N°503 no sucede de esta manera. Una vez que comienza la intervención de la modalidad de Educación Especial, son les Maestres de Inclusión quienes llevan a cabo la construcción de las PPI, de manera unilateral. Tal como expresó le Maestre de Inclusión N°1 (EE N°503) al preguntarle “¿Cómo son construidas las PPI?”

“En teoría debería ser entre los Equipos de las dos escuelas, con las docentes de inclusión y los profesores. Pero eso no pasa, las hacemos las inclusoras solas. Lo que sí hace el equipo técnico es acompañarnos en la construcción, las revisan, las corrigen, o el directivo de nuestra escuela también.”

A esto le Maestre de Inclusión N°2 (EE N°503) agrega

“La construcción de la PPI, si vamos a lo reglamentario, lo deberíamos hacer en conjunto tanto el nivel con la modalidad (...) En primaria te puedo asegurar que se hace en equipo. Pero en secundario no, si te digo que si te estaría mintiendo, porque por ahí a veces (...) hay profes que sí, que por ahí te ayudan y te orientan.”

Al mismo tiempo, les docentes de la escuela secundaria demostraron desconocimiento acerca de las PPI. Al realizar la pregunta “¿Sabes qué son las PPI?” y “¿Sabes cómo son construidas?”, nos encontramos con respuestas tales como

“Me llegó así, no he leído del tema. Me las traen las maestras de inclusión.” (Docente de Biología, ES N°1)

“Eh, no. A mi me llega ya como armados y lo que hago es ir acomodándose en base a lo que ya viene.” (Docente de Matemática, ES N° 1)

Por lo cual, se observa como los Maestros de Inclusión toman parte activa en todo lo referido a las PPI (elaboración, evaluación, etc.), mientras que los docentes del nivel únicamente las leen cuando ya se encuentran finalizadas.

Lo anteriormente mencionado, también puede observarse en los documentos a los que accedimos, siendo un informe medio y un informe final de valoración de estudiantes con PPI, realizados por docentes del nivel, y por Maestros de Inclusión respectivamente. La cuestión principal que podemos destacar, es que el estudiante posee dos informes acerca de su situación pedagógica, uno confeccionado por los docentes del nivel y otro por su Maestro de Inclusión. Esto llama nuestra atención, dado que a pesar de que el trabajo debe ser de manera corresponsal y en pareja pedagógica por parte de los docentes, existe una división al momento de redactar estos informes. Consideramos que sería enriquecedor y a su vez, respondería a un trabajo en equipo, elaborar los informes en conjunto, entendiéndose como pareja pedagógica al momento de evaluar al estudiante que es de ambos.

Por otro lado, otra diferencia que destacamos, es que en el Informe desarrollado por los docentes de nivel, se analizan cuestiones muy específicas en relación al desempeño escolar del estudiante en cada una de las áreas. El mismo, se desarrolla a partir de un cuadro de doble entrada que contiene en filas las diferentes asignaturas que componen el diseño curricular y dos columnas especificando logros, y aspectos que el estudiante debe mejorar. Por ejemplo: En Geografía, como logro el docente destaca *“la participación en clase”* del estudiante, y como aspectos a mejorar *“completar todas las actividades propuestas”*.

En cambio, desde el Informe Final desarrollado por le Maestre de Inclusión, se detalla en primer lugar, cuestiones que hacen al comportamiento y actitudes de le estudiante en clases, dándole una contextualización del medio social en relación al estudiante. A modo de ejemplo destacamos:

“El estudiante se muestra tranquilo, amable y tímido y se puede observar buen vínculo con pares y docentes. Durante el año “le estudiante” logró desenvolverse autónomamente, acercarse a profesores y preguntar dudas, logró trabajar en grupo, exponer ideas. Hubo flexibilización en los entornos de enseñanza, se buscaron estrategias y modos de evaluar, para minimizar las barreras hacia el aprendizaje. Principalmente, dando el tiempo necesario en el momento de realizar una actividad en clase o entregar un trabajo práctico, así como acotar guías de estudio, descomplejizar ejercicios matemáticos.”

Asimismo, el análisis en cuánto a la trayectoria educativa de le estudiante no se realiza de manera estructurada o desde un cuadro, sino más bien un escrito, especificando además de los avances y cuestiones específicas a mejorar en lo académico y las estrategias de enseñanza que resultaron más viables. Siendo esto importante para dejar asentado ideas de cómo configurar futuras actividades. Por ejemplo:

“En Práctica del Lenguaje cumplió con las actividades solicitadas, se acotaron guías de estudio, se facilitaron videos y resúmenes para ayudar en la comprensión y obtener producciones tratando de evitar frustraciones. Se modificaron los tiempos de entrega de trabajos prácticos. Se le permitió fotografiar el pizarrón para completar tarea en su casa y su profesora se acercaba y le dedicaba más tiempo si dictaban alguna consigna. Trabajó en grupo.”

Por otro lado, como se expresa en la resolución 1664/17 la trayectoria educativa inclusiva se relaciona con transitar el recorrido de cada estudiante con discapacidad, teniendo en

cuenta sus posibilidades, dificultades e intereses. En relación a esto último, es fundamental la participación de los estudiantes como protagonistas de la construcción de las PPI. En las entrevistas investigamos al respecto de la consideración de los deseos e intereses de los estudiantes en la construcción de las PPI, para indagar si el lugar que les brindan es como partícipes activos en su trayectoria educativa.

Al respecto, los docentes de la escuela secundaria no tenían información sobre la participación de los estudiantes en sus PPI, lo que entendemos que se relaciona con su desconocimiento acerca de la construcción de las mismas. Asimismo, los Maestros de Inclusión explicaron que tienen en cuenta las fortalezas, posibilidades, debilidades, barreras, intereses y deseos de los estudiantes relacionados a sus trayectorias educativas. Los Maestros de Inclusión N°1 y 2 dieron ejemplos sobre esto y expresaron

“Los estudiantes te van pidiendo ciertas cosas, por ejemplo me dicen 'no entiendo esta materia, ayudame más acá' (...) Por suerte ellas te lo dicen, lo que les gusta y lo que no les gusta (...)” (Maestre de Inclusión N°1, EE N° 503)

“(...) los estudiantes de sexto me manifestaron que tienen el deseo de estudiar una carrera terciaria y universitaria. Sabiendo esto, lo que hicimos fue ir paulatinamente levantando esa PPI y puedan egresar como sus compañeros, dándoles la posibilidad de el año que viene empezar una carrera.” (Maestre de Inclusión N°2, EE N° 503)

Por lo tanto, podemos dar cuenta que dichos docentes escuchan a los estudiantes a la hora de construir su Propuesta, pero no existe un espacio específico para debatir e intercambiar con ellos. Sino que, el tener en cuenta sus intereses y deseos se realiza a partir de la escucha activa de lo que expresan los estudiantes en su cotidiano.

A su vez, resulta necesario hacer una aclaración respecto al último testimonio, ya que no se condice con lo estipulado por la Ley. Según la Ley de Educación Superior N°24.521 (1995), el acceso a nivel superior es por parte de todos los estudiantes que hayan aprobado el

nivel secundario, siendo el ingreso libre e irrestricto. Por lo que, es indistinto si el título de culminación del nivel fue otorgado y específica en un apartado si tuvieron una PPI o no. Una de las causas de la confusión de este entrevistado, puede ser producto de la Resolución de Titulación de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Secundaria (2018), quedándose Le Maestre de Inclusión N°2 , con lo que acontecía previo al dictamen de ella, donde no todos los estudiantes con PPI lograban obtener su titulación, ya que se consideraba que algunos se alejaban del cumplimiento de los objetivos del diseño curricular. Es desde la promulgación de la resolución mencionada, que se establece que la Propuesta Pedagógica de Inclusión habilite a los estudiantes con discapacidad a recibir el título o certificado analítico del Nivel al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa.

Por otra parte, en lo que refiere a cómo los docentes del nivel materializan lo plasmado en las PPI en las aulas, encontramos que la mayoría lo encuentra como un desafío y proceden, en sus palabras, de manera “intuitiva”. Consideramos que lo mencionado se vincula, al desconocimiento acerca de cómo construir una PPI y de cómo configurar las actividades de los estudiantes. Al respecto algunos de ellos expresan

“Tengo un chico que hizo la prueba y re bien y de repente sufre un bloqueo... me doy cuenta que chau tenemos que bajar y volver a rever. Pero se va viendo entre la marcha.” (Docente de Economía, ES N°1)

“La verdad que es intuitivo, yo por ejemplo ahora no estoy haciendo diferenciación, le doy a todos la misma tarea” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

A su vez, los docentes del nivel se apoyan en mayor o menor medida en el Maestre de Inclusión, concibiéndolo en algunos casos como pareja pedagógica y en otros como una “ayuda externa de la institución”. Como ejemplo de esto último destacamos

“(…) la profesora que tienen ellos nos ayuda, después lo que ocurre es que bueno uno va equilibrando las posibilidades.” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

“Yo trato que el alumno integrado trabaje conmigo, es lo primero que trato, porque suele pasar que el alumno de inclusión generalmente espera al docente que lo acompaña para poder empezar a trabajar. No, yo intento al revés, empezar a trabajar primero conmigo y si después necesito el apoyo del maestro que me ayude.” (Docente de matemática, ES N°1)

En estos dichos podemos observar que estos docentes posicionan a la Maestra de Inclusión como una “ayuda” que se les brinda a los profesores y no como su pareja pedagógica con la cual debe trabajar en equipo y corresponsabilidad.

En la misma línea, en los dichos de otra docente se expresa diferenciando su trabajo del de los Maestros de Inclusión, sin contemplarles como pareja pedagógica

“(…) al ser la parte mía muy técnica, no se si es la expresión pero no están capacitados (los maestros de inclusión) para digamos para poder explicarles lo que yo explico y que entiendan (...)” (Docente de Economía, ES N°1)

Al mismo tiempo, respecto al desafío que conlleva para los docentes trabajar con estudiantes con PPI se destaca el siguiente testimonio

“Fue un desafío, no les quiero mentir, había de todo... todo. La verdad yo trabajé super bien, porque me aboqué específicamente a ayudarlos a esos chicos porque era un mundo nuevo...me costó al principio pero después super bien trabajé.” (Docente de Biología, ES N°1)

A su vez, le mismo agregó *“Al principio sí, fue como 'bueno, ¿qué hago?’, pero trabajé mucho en equipo con la maestra de inclusión, entonces me ayuda, me va guiando, pero no, re bien. No he tenido dificultades la verdad.”*, dando cuenta que entiende a los Maestros de Inclusión como parejas pedagógicas.

Algo relevante, en relación a lo mencionado, es que algunas entrevistadas comentaron acerca de la puesta en marcha de un dispositivo que se llevó a cabo en la ES N°1, llamado

“Dispositivo Institucional de Inclusión”. Según lo expresado en el Documento Elaborado por el Equipo de Inspectores de Educación Especial y Secundaria de la Región 19 (2022), el mismo consiste en “nuevos formatos organizacionales y propuestas pedagógicas accesibles a todos los estudiantes favoreciendo el afianzamiento de una verdadera cultura institucional inclusiva” (p.1). Su objetivo, se relaciona con promover el trabajo en corresponsabilidad, corriendo el eje de le estudiante (como portador de un déficit) y ampliando la mirada hacia lo contextual, incluyendo el espacio áulico y el institucional. Para ello, se matricularon a todes les estudiantes con PPI del mismo año, en una misma sección con la finalidad de favorecer la conformación de equipos de trabajo de les docentes del nivel con les Maestres de Inclusión. Y así, no sólo ofrecer ventajas en los aprendizajes de les estudiantes con PPI, sino en el grupo de estudiantes en su totalidad. Asimismo, se propone que les docentes logren apropiarse de herramientas que le permitan afianzar sus prácticas y lograr adquirir mayor autonomía con el correr del tiempo. Este tipo de dispositivos centra la mirada en le docente y propone un trabajo institucional capaz de generar una cultura inclusiva.

Sobre este dispositivo, observamos que para les Maestres de Inclusión fue una idea efectiva dado que, en palabras de le Maestre de Inclusión N°1 (EE N°503)

“(…) tuve sólo dos estudiantes. Cuando tenes seis son más de sesenta profesores, o más, es mucho. Salvo una docente que tiene a todos los de inclusión en una misma aula, que entonces se trabaja mejor porque estás constantemente con los mismos profes, eso está bueno, es más fácil, los ves todos los días.”

A su vez, les docentes del nivel que se expresaron al respecto observaban esto como una dificultad. Lo cual, inferimos que se debe a su falta de formación sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad.

“Me acabo de acordar de algo que pasó el año pasado, de lo que no estoy muy de acuerdo. Lo que hicieron en la escuela, fue poner a todos los alumnos integrados en el

mismo primer año, para que este la misma maestra de inclusión las cuatro horas en la misma aula (...) para mí no fue buena idea por la resistencia de los docentes.”

(Docente de Matemática, ES N°1)

“(…) me tocó el año pasado un curso de primer año, que son los más chiquitos, de ocho chicos que venían de la escuela especial. Fue un desafío, no les quiero mentir, había de todo... todo. La verdad yo trabajé super bien, porque me aboqué específicamente a ayudarlos a esos chicos porque era un mundo nuevo. Está bien que venían con un curso conocido, entonces no se sentían diferentes ni nada. Eh... me costó al principio pero después super bien trabajé.” (Docente de Biología, ES N°1)

Por otro lado, es interesante destacar lo que expresó al respecto le OS (ES N°1)

“Esta escuela tomó la modalidad de agrupar en primer año a varios chicos con inclusión, poniéndolos en un curso con ciertos profesores porque tienen más empatía, más predisposición, porque trabajan bien con chicos con discapacidad, entonces se tomó esa decisión en beneficio de los chicos. Por ejemplo, de primero después pasan a segundo todos juntos y también en beneficio de la maestra de inclusión. También hay muchos chicos sin inclusión con los que las maestras trabajan porque les piden ayuda los profes. Ellos tienen que detectar y bajar contenidos (...) pero esto es bastante reticente”

En este último relato, podemos observar que hay un grupo de docentes que tienen “más empatía y predisposición” y son elegidos para trabajar con estudiantes con PPI en un año y curso particular y no de manera azarosa entre todos los docentes pertenecientes a la ES N°1. Si bien, le OS menciona al Dispositivo Institucional de Inclusión como una estrategia para garantizar el efectivo acceso a una educación inclusiva y de calidad, el mismo deja al descubierto la idea de que algunos docentes conciben a le estudiante con discapacidad como un sujeto que no debe pertenecer a dicha institución. Esto es interesante de destacar, dado que

denota que no todos los docentes tienen apertura a acompañar la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad, vulnerando el derecho mencionado, tal como lo indican los marcos normativos vigentes.

Cruces y Aportes del EOE y el ET en las Trayectorias Educativas de Estudiantes con PPI.

Cuando indagamos acerca de cómo es la intervención del EOE y el ET, tanto en la construcción de las PPI como en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con dichas propuestas, las representantes de ambos equipos (AS del ET y OS del EOE) coincidieron en que la posibilidad de intervenir y acompañar a los estudiantes con PPI se encuentra obstaculizada. Lo cual se relaciona con la gran cantidad de demandas urgentes que poseen los equipos, vinculadas a la amplia cantidad de estudiantes con los que cuentan las instituciones.

Sobre esto, le OS (ES N°1) alega

“Nosotras en realidad al ser tan grande la escuela es por demanda. Uno cuando comienza el año intenta involucrarse y participar de todas las reuniones y muchas veces estas reuniones son divididas y va el equipo directivo u otras personas. Lo intentamos, por lo menos en el principio, como para tener conocimiento de los alumnos que tenemos con alguna inclusión.”

Por otra parte, le AS (EE N°503) expresa *“(…) nosotros desde la institución acompañamos a los estudiantes y las estudiantes de sede y estudiantes con PPI también, en todas las instituciones educativas. Es como un poco mucho”*. Al mismo tiempo, encontramos en la EE N°503 que como estrategia para buscar el acompañamiento efectivo de las trayectorias de estudiantes con PPI realizan las “Reuniones de Inclusión” que mencionamos en el Capítulo N°4. En relación a esto, le AS expresó

“(…) cada una es diferente, que su familia también, vamos poniendo en juego diversas estrategias. Hay familias que requieren más acompañamiento, trayectorias que

requieren más atención y monitoreo. Esto va surgiendo a través de la reunión de inclusión, eso está bueno, porque nosotros periódicamente nos vamos reuniendo con las maestras, y nos van comentando cada una de las trayectorias y si se necesita alguna estrategia, algún refuerzo.”

Sobre el trabajo en conjunto entre ambos equipos se volvió a destacar la cuestión de la sobrecarga de trabajo y demandas emergentes. Lo cual, como mencionamos, dificulta la intervención en situaciones entendidas por el equipo docente como “no urgentes”, como pueden ser las trayectorias educativas de los estudiantes con PPI. A su vez, esto se relaciona con la escasez de tiempos para establecer espacios de reunión entre equipos para generar estrategias de intervención conjuntas.

“Y la secundaria tiene una realidad muy particular, muchos estudiantes entonces es complejo. Tal vez lo que para nosotros resulta en una intervención, para ellos no es urgente, y también hay que entenderlo (...) Muchas veces nuestros intereses, no son los intereses institucionales, no porque no querramos sino porque no podemos. Entonces ahí se torna un poquito complejo, pero siempre depende, es tan particular como la cantidad de instituciones que hay, esa es la realidad. A mi me ha pasado de acercarme en la secundaria, y tal vez están interviniendo no se en una situación de conflicto extremo (...) o sea tengo que entender. Entonces uno es en ese aspecto empático. Nosotros capaz llamamos a las compañeras y logramos un encuentro, una revisión, pero entendemos que las prioridades tal vez no son las mismas.” (AS, EE N°503)

Por su parte, le OS (ES N°1) destaca el trabajo en conjunto entre ambos equipos, que todas las trayectorias de estudiantes con PPI se encuentran en articulación con la EE N°503, y destaca la importancia de la toma de decisiones en conjunto en aspectos que atañen a sus trayectorias educativas.

Por otro lado, investigamos acerca de cómo les Maestros de Inclusión y los docentes del nivel vivencian el acompañamiento de los equipos. Al respecto, se mostraron críticas con el EOE, alegando que la intervención es insuficiente y demostrando cierto enojo y frustración al respecto. Encontramos que en su mayoría, destacaron el trabajo de los Maestros de Inclusión como figura de referencia ante situaciones en las que no tienen conocimiento de cómo actuar.

Por ejemplo, al indagar sobre el EOE, el docente de Cs. Sociales (ESN°1) expresó *“mira el Equipo es una persona¹⁸, Laura”. La única persona que está para ese curso y otros (...)*”, al repreguntar sobre el EOE, se indagó nuevamente especificando si conoce la existencia de la Orientadora Educacional y la Orientadora Social de la institución, a lo que el entrevistado reiteró *“Eh.. como te decía anteriormente, es una sola persona para todo (...) si lo hay desconocemos. A ver, haber hay. Pero no hay relación porque son dos personas, para toda la escuela. O sea si no pasa nada grave, no tenes relación, no hay contacto”*. Esta situación denota su frustración y enojo para con el EOE.

En este sentido, otros testimonios se relacionan con esta percepción

“(...)yo siempre cualquier problema que tengo recurro a la maestra integradora, he tenido reuniones con padres que nos ha pasado que tengo uno que está negado conmigo, y bueno hablamos con la madre, pero el EOE generalmente no se mete. La maestra integradora habla con la escuela especial, con sus directivos y se interviene desde ahí.” (Docente de Matemática, ES N°1)

“Sinceramente, yo no veo tanta intervención, yo no... no veo tanta intervención. Yo me acomodo con la maestra de inclusión. Es más, he tenido dudas con otros chicos que no son de la escuela especial y les pregunto a las de inclusión, a ese nivel. Intervienen en algunas situaciones pero no te puedo decir 'sí, las veo con estos chicos de inclusión, trabajar en equipo con las chicas de la escuela especial', yo no lo he visto. Es lo que

¹⁸ Refiere a la Maestra de Inclusión.

veo si quieren que sea sincera, yo no he visto tanta intervención desde el equipo en sí de la escuela secundaria, sólo veo a las de inclusión.” (Docente de Biología, ES N°1)

Por su parte, les Maestres de Inclusión expresaron que el ET acompaña en la construcción, revisión y corrección de las PPI, como también participan en la firma de las mismas y en las reuniones iniciales que se llevan a cabo. En este sentido, le Maestre de Inclusión N°2 reiteró la participación de ambos equipos en la tomas de decisiones relevantes para las trayectorias educativas, citando el siguiente ejemplo “(...) cuando yo sugerí la posibilidad de pasar este alumno a la modalidad, que fue un caso particular, el equipo estuvo presente. Los dos, el equipo técnico y el equipo de orientación (...)” (Maestre de Inclusión N°2, EE N°503)

Al mismo tiempo, le AS (EE N°503) mencionó respecto del acompañamiento y monitoreo de las PPI que “*Concibiendo que hoy nosotras estamos posicionadas en un modelo social, entendemos que la discapacidad compete a un montón de factores. Tal vez ellos no tanto en la línea pedagógica pero sí con acompañamiento de la familias si así lo requiere.*”

Por otro lado, algunos docentes de secundaria coincidieron en que el trabajo en conjunto se encuentra obstaculizado por la falta de espacios de reunión e intercambio entre el nivel y la modalidad de Educación Especial. Al respecto se destacan varias situaciones vinculadas con la escasez de tiempos por parte de los docentes, ejemplificadas con la siguiente cita

“La idea siempre fue sentarnos con los profesores pero lo que pasa es que no tenemos ese tiempo porque la construcción la hacemos después de marzo, después de la etapa diagnóstica y ya los profes están trabajando con los chicos.” (Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

Por último, sumado a la sobrecarga laboral y a falta de espacios de intercambio para los docentes, algo que llamó nuestra atención en los testimonios de algunos entrevistados es que dan cuenta de cierta "rigidez" en el Nivel Secundario. Al respecto dos profesionales expresan

“Esto si bien está explícito en lo que sería nuestro modelo social, de que hay diversidad de formas de evaluar, es como que el profesor está todavía en que si son cinco trabajos tiene que entregar los cinco trabajos. Cuesta mucho romper con esa rigidez y eso que el nivel ha tenido capacitaciones de diversidad de formas de evaluar, pero eso sigue estando, cuesta esa rigidez.” (Maestros de Inclusión N°2, EE N°503)

“Es un aprendizaje, ¿viste?, la verdad que todo es un aprendizaje porque los docentes, me incluyo, somos muy estructurados. Hay que romper con muchos paradigmas, para mí es eso.” (OS, ES N°1)

Esto deja entrever que por la característica mencionada, se dificultan las intervenciones para con los sujetos con discapacidad.

Dificultades y Oportunidades para el Avance Hacia una Educación Inclusiva

La Circulación de Saberes como Herramienta para Garantizar Derechos

A partir de lo analizado hasta aquí, dimos cuenta de la existencia de un desconocimiento por parte de los docentes del nivel secundario sobre temas de discapacidad y educación inclusiva y entendemos que es, en parte, producto de la falta de capacitación de los docentes sobre dichos temas. Al respecto, es importante mencionar que quienes se encargan de las capacitaciones (garantizadas por el Estado) para los distintos niveles y modalidades, son los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), que se encuentra bajo la órbita de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP). Esta última, trabaja en el desarrollo de propuestas formativas para los docentes y se ocupa de garantizar el derecho a la formación de los mismos, siendo capacitaciones gratuitas que otorgan certificación con y sin puntaje.

Al indagar en las entrevistas sobre la existencia de espacios de intercambio acerca de temas relacionados a la discapacidad o educación inclusiva (dentro o fuera de las instituciones donde trabajan les entrevistades), encontramos una tendencia en las respuestas vinculada a la escasez de espacios de capacitación sobre dichos temas. En relación a esto, destacamos las afirmaciones de algunos docentes, quienes expresan

“Y faltarían, no es que no existan sino que tal vez habría que profundizar”

(AS, EE N°503)

“(...) Tal vez en algún momento haya o larguen algo pero a mi no me llegó nada hasta el momento.” (OS, ES N°1)

“(...) Yo todo lo que sé, lo aprendí trabajando y charlando mucho con las maestras de inclusión que me van guiando para que yo después pueda trabajar (...) No hemos tenido nada y me parece necesario, re necesario (...) Son super necesarias las capacitaciones, faltan.” (Docente de Biología, ES N°1)

Asimismo, otros docentes agregaron a lo anterior, inquietudes respecto a la ausencia de formación y herramientas para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad en los Planes de Estudio de sus carreras. Esto se vincula con lo expresado por Acosta y Arraéz (2014), quienes retomamos en el estado del arte y obtuvieron como resultado de su investigación que una formación de los docentes descontextualizada sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas así como la carencia de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con la condición de discapacidad, incide en el proceso educativo inclusivo. Al respecto destacamos los dichos de una docente

“(...) siempre decimos en la sala de profesores. Yo no lo estudié para esto, de dónde y cómo hacemos, son un montón de situaciones.” (Docente de Economía, ES N°1)

“(…) nosotros siempre eso lo reclamamos, sobre todo cuando son discapacidades que son enfermedades. Hemos tenido alumnos que convulsionan, que necesitan ayuda especial ante una situación, y siempre nos pasa lo mismo (…) el sistema educativo incluye a las personas con discapacidad pero, ¿nosotros? Aunque sea una materia en todo el profesorado, tenemos tantas materias.” (Docente de Matemática, ES N°1)

A su vez, destacamos lo que expresa una entrevistada en relación a la existencia de espacios de capacitación, pero alega que son por fuera de su horario laboral y se le dificulta el acceso por escasez de tiempos

“Si, existen, pero no son espacios de trabajo. Son extraescolares, y particularmente yo, desde que soy padre no tengo tiempo de decir bueno voy. Estoy con nenes chiquitos que les tengo que dar de comer, esto y lo otro, y no puedo dejarlos solos, después de estar todo el día fuera. Yo hace 5,6 años que me estoy perdiendo eso porque en horario de trabajo, en servicio, no se están ofreciendo, al menos en mi área.” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

Por otro lado, en relación a la existencia de espacios de capacitación por fuera de las instituciones estatales, se expresó que se pueden encontrar diversas charlas sobre el tema, tanto gratuitas como pagas, pero que realizarlas es decisión de la propia voluntad.

“En instituciones privadas sí. Y también yo creo que la pandemia lo bueno que nos dejó muchas capacitaciones y charlas gratis a través de instagram y facebook, si vos de tu voluntad propia lo quieres hacer hay si buscas, está a criterio de cada uno (…) “ (Maestre de Inclusión N°2, EE 503)

Únicamente dos docentes comentaron la existencia de una capacitación brindada por el CIIE relacionada a la intervención con estudiantes con PPI, encontrándose destinada a Maestros de Inclusión y docentes del nivel de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas. Siendo

espacios de intercambio recientes, con sólo dos encuentros realizados hasta el momento. Sobre esto, les Maestres de Inclusión expresaron

“(…) Es un espacio que compartimos, hablamos de cómo se trabaja y se empezó a hacer este año. Eso está bueno también porque podemos intercambiar, hay siempre docentes que no llegamos a ver. También que ellos sepan cuál es nuestro trabajo, y la cantidad de alumnos que tenemos (...) Eso está bueno, además ellos se sacan sus dudas, aprenden cómo configurar, que no solamente depende de nosotras las inclusoras, que ellos pueden intervenir.” (Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

“(…) que son específicas, obligatorias desde Nación, por ejemplo hace poquito tuvimos una del CIIE de Mar del Plata, que tiene que ver con configuraciones de apoyo en el nivel, esas eran específicas de matemática y prácticas del lenguaje. Hasta ahora fueron dos pero creo que van a ser tres. Son super necesarias para el nivel, siempre nos invitan a nosotras y decimos que está genial pero es importantísimo que inviten al nivel. Al nivel es el que para mí le faltan más capacitaciones en cuanto a la diversidad.” (Maestre de Inclusión N°2, EE N°503)

A partir de la información comunicada por les entrevistades, advertimos que las capacitaciones obligatorias son escasas, habiendo actualmente sólo una que es incipiente y destinada a un pequeño número de docentes (únicamente a dos áreas de la escuela secundaria y Maestres de Inclusión). Siendo entonces, producto de la voluntad propia participar de espacios de capacitación extrainstitucionales.

Como consecuencia de esto, observamos que la tarea de transmitir conocimientos sobre temas de discapacidad y la educación inclusiva recae en les Maestres de Inclusión.

Sobre esto, destacamos el siguiente testimonio

“Puse mi tiempo, me senté, las re molesté a las maestras mandándoles mensajes con preguntas, por eso para mí pasa por uno, más allá de que la escuela tiene que

acompañar en capacitarnos. Ni cuando hicimos el profesorado (...) nadie nos dijo que podía ocurrir; entonces de repente me toca un chico y tengo que hacer magia básicamente. Pero bueno, yo creo que depende de uno, un poco de voluntad (...)”
(Docente de. Biología, ES N°1)

Esta información no es menor, dado que entendemos que para garantizar una educación de calidad a los estudiantes es necesario que los docentes se encuentren capacitados para brindar un acompañamiento adecuado a cada trayectoria. Estamos conscientes de que no podemos actuar sobre lo que desconocemos, por lo cual, los docentes no pueden actuar en concordancia con el Modelo Social de Discapacidad si además de desconocerlo, viven dentro de una sociedad donde predomina como hegemónico el Modelo Médico y atraviesa nuestra cotidianeidad.

A su vez, destacamos como oportunidad la capacidad crítica de los docentes para reconocer el vacío de conocimiento y detectar la necesidad de capacitaciones, ya que los modelos explicativos de la discapacidad han ido evolucionando, y por lo tanto requieren actualizaciones al respecto. Asimismo, la Ley de Educación Nacional N°26.026 (2006), en su Art. 67 plantea un conjunto de derechos y obligaciones que le corresponden a todos los docentes del Sistema Educativo, uno de ellos: la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. Por tal motivo, en el caso de los docentes de la ES N°1, consideramos pertinente que dichas capacitaciones y formaciones sean obligatorias y dentro del horario laboral. De esta forma, el acceso a las mismas no se presentaría como un obstáculo, y todos los docentes contarían con la posibilidad de formarse y actualizarse, en este caso, en temas relacionados con la discapacidad, desarrollando así prácticas pedagógicas más humanas e inclusivas.

Además, este desconocimiento influye en cómo los docentes del nivel entienden las incumbencias de los Maestros de Inclusión. Según la experiencia de los Maestros de Inclusión N°1 (EE N°503), existen docentes que trabajan en corresponsabilidad con ellos y se involucran en la

trayectoria educativa de le estudiante. Como también, hay otros docentes que se desligan de la enseñanza de le estudiante, en palabras de la entrevistada, “ *no se involucran, o no intentan diciendo 'yo puedo acercarme a mi alumno', que también puede ser por miedo o desconocimiento (...) o negación, porque hay gente que no está de acuerdo que estén en una escuela común*”. Al respecto, le Maestre de Inclusión N°2 (EE N°503) expresó que se encuentra instaurado en los docentes del nivel que la responsabilidad de realizar las configuraciones en las actividades de los estudiantes con PPI es tarea de le Maestre de Inclusión, sin conocer que esto se realiza a partir del trabajo en equipo, en corresponsabilidad. Acerca de eso, explicitó

“Por ahí a veces ellos esperan que nosotras hagamos las actividades y en realidad en la resolución dice que hay que trabajar en equipo y que el docente tiene que detectar cuales son las condiciones y las posibilidades que tiene el alumno. Y a veces para no discutir cedemos y nosotras les hacemos las actividades, pero siento que ellos esperan eso.” (Maestre de Inclusión N°2, EE N°503)

Al mismo tiempo, le Maestre de Inclusión N°1 expuso ejemplos de estas dos posibles situaciones, por un lado, en relación a los docentes que desconocen sus incumbencias como Maestre de Inclusión, expresó

“Mi cargo es de TES, Trastornos Emocionales Severos. Son algunos chicos con autismo, con conductas disruptivas, etcétera (...) y en ese cargo siento que soy como la niñera. Porque me piden que los cuide, me dicen 'toma, llévatelo'. No me ven como la docente que da orientaciones sino que yo siento que soy la niñera, cómo 'sostenelo ya que estas vos porque yo no puedo'.” (Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

Por otro lado, expuso un caso donde se reconoce su intervención como pareja pedagógica de le docente del nivel, pero aclarando que esto es producto de los años que pasaron estos docentes acompañando la trayectoria educativa de estos estudiantes y por lo tanto, aprendieron de sus experiencias y no por recibir una capacitación al respecto

“(...) tengo dos nenas que son más bien de discapacidad intelectual, con ellas siento que saben un poco más cuál es mi rol. Que acompaño la trayectoria, que doy orientaciones, que también conocen a las chicas hace años, entonces es más fácil.”

(Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

En la misma dirección, le Maestre de Inclusión N°2 expresó algo similar en relación a que el conocimiento de su rol actualmente se encuentra ligado al paso de años de trabajo con los docentes del nivel, por lo que en ese tiempo han aprendido cuáles son sus incumbencias.

“(...) el profe ve que venís y ya dice 'agh', porque vamos en diferentes horas, te sentís que molesta porque, justo está arrancando una clase, está explicando y vos tenes que entrar. Igualmente ya hay muchos que como trabajamos juntos hace tanto ya saben, pero bueno, hay otros que no, que quizás son nuevos o son más grandes y les cuesta el modelo social de discapacidad, pero bueno (...)”

Este desconocimiento de las incumbencias de los Maestros de Inclusión repercute en la trayectoria educativa de los estudiantes debido a que en algunas situaciones quedan por fuera de la institución del nivel secundario a pesar de estar dentro. Esto se ve reflejado en que algunos docentes del nivel consideran a los Maestros de Inclusión como los únicos responsables de acompañar sus trayectorias. Al respecto destacamos los dichos de la Maestra de Inclusión N°2 sobre esto

“Yo creo que ellos piensan que el alumno es nuestro, por ahí te dicen 'ay, tu alumno' y no, en realidad es su alumno porque es alumno del nivel y yo vengo a trabajar con vos. Nosotras hacemos equipo con los profesores, a lo sumo es nuestro alumno, de los profesores y nuestro, de todos.”

En conclusión, el desconocimiento del que damos cuenta en el trabajo de campo, obstaculiza el trabajo en corresponsabilidad a partir de posicionar a la modalidad de Educación

Especial como única responsable posible de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, respondiendo a la lógica de la integración por sobre la de la inclusión.

Las Repercusiones de la Sobrecarga Laboral de los Docentes

Como otra dificultad para el avance hacia una educación inclusiva, destacamos la sobrecarga laboral de los docentes. La misma, les limita a utilizar los horarios laborales únicamente a cuestiones consideradas urgentes, no sólo vulnerando el efectivo acceso a una educación de calidad para los estudiantes, sino también sus derechos laborales. Un ejemplo de esto, lo observamos en relación a que el EOE se encuentra conformado únicamente por dos personas, siendo un total de 739 estudiantes. Sobre esto, le OS (ES N°1), mencionó

“Te piden y te demandan como si fuese un equipo de ciento veintiocho chicos y tenemos turno mañana, turno tarde y vespertino y antes teníamos en anexo de Santa Elena que ahora se dividió y ahora es la Secundaria N°6.”

A su vez, otro ejemplo que se destacó en relación con este tema, se vincula con la cantidad de estudiantes que deben acompañar a los Maestros de Inclusión, quienes por cada estudiante en singular deben realizar una pareja pedagógica con todos los docentes de todas las áreas y asignaturas que curse dicho estudiante.

“(…) son muchos profes y nosotras vamos algunos días a la semana nada más porque tenemos más escuelas. son muchos profes y nosotras vamos algunos días a la semana nada más porque tenemos más escuelas.” (Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

“(…) este año con estos profes que me tocaron no tuve esos problemas, pasa que también tuve sólo dos estudiantes. Cuando tenes seis son más de sesenta profesores, o más, es mucho.” (Maestre de Inclusión N°1, EE N°503)

Sobre esto, el Docente de Economía (ES N°1) hablando sobre la sobrecarga laboral de los Maestros de Inclusión, agregó *“(…) lo que yo siento es que son muchos alumnos*

para la cantidad de gente que hay en este tema. A veces se les va de sus manos porque es mucha es la cantidad de alumnos que tenemos.”

En este sentido, varios docentes expusieron la necesidad de la apertura de cargos para incorporar más profesionales y así hacer frente a la cantidad de estudiantes.

“Tal vez habría que evaluar, en instituciones tan complejas y tan grandes la posibilidad de incorporar equipos de apoyo.” (AS, EE N°503)

“Ese es otro tema, la falta de personal, falta capital humano para desarrollar esa problemática. A veces es una persona o dos, y la verdad que no alcanza, porque para hacer un buen diagnóstico, evaluación, para ver si hay avances o no. Todo a las corridas siempre. Esa es la dificultad mayor que tenemos.” (Docente de Cs. Sociales, ES N°1)

En consecuencia, consideramos que la escuela secundaria no está preparada para recibir a tan amplia cantidad de estudiantes, dada la insuficiente cantidad de trabajadores en el equipo docente. Teniendo como resultado la falta de acompañamiento específico, intensivo y constante de las trayectorias educativas de los estudiantes con PPI, cómo también, la imposibilidad de acceder a espacios de intercambio y capacitación sobre temas de discapacidad.

Sobre el avasallamiento de las incumbencias profesionales

En las entrevistas llevadas a cabo con los trabajadores sociales de ambas instituciones vislumbramos el avasallamiento de las incumbencias profesionales, principalmente la ES N°1. En primer lugar, recordemos que la mesa ejecutiva de CATSPBA (2021) expresó que el campo educativo es un espacio habituado a escribir y registrar lo que acontece en las instituciones educativas, a partir de informes, actas, etc; donde la urgencia de la demanda cotidiana deja escaso margen para revisar con criticidad la intervención profesional. En relación a esto, destacamos lo dicho de la OS (ES N°1), quien expresó

“somos dos en el equipo para mil y pico de chicos, es algo terrible y la verdad que la parte administrativa (...) exigen muchísimo lo cuanti y lo cualitativo y eso tiene que ser escrito”

Al mismo tiempo, esta afirmación se vincula con otro aspecto de dicho avasallamiento, expresado por Fernandez Moreno (2021), siendo la precarización laboral donde les profesionales son sometidos a una sobrecarga de tareas. Donde el EOE se encuentra compuesto por dos personas que deben intervenir en situaciones de mil estudiantes. Al respecto destacamos lo expresado por le AS de la EE N°503, quien afirma

“La secundaria tiene una realidad muy particular, muchos estudiantes, entonces es complejo. Tal vez lo que para nosotros resulta en una intervención, para ellos no es urgente, y también hay que entenderlo (...) uno entiende que las prioridades institucionales pueden ser otras. Tal vez habría que evaluar, en instituciones tan complejas y tan grandes la posibilidad de incorporar equipos de apoyo(...) tenés un solo cerebro, dos manos y una sola vida, en ese aspecto es muy difícil. ”

Por otro lado, vinculado al desafío de las demandas institucionales, se evidencia una presión hacia la prontitud y expectativas de realizar múltiples tareas, lo cual observamos claramente en las entrevistas, por ejemplo cuando le Orientadore Social de la ESN°1 expresó

“Te piden y te demandan como si fuese un equipo de ciento veintiocho chicos y tenemos turno mañana, turno tarde y vespertino”.

Como también le AS (EE N°503) comentó al respecto

“Muchas veces nuestros intereses, no son los intereses institucionales, no porque no queramos sino porque no podemos. Entonces ahí se torna un poquito complejo”

A su vez, la ausencia de planificación de objetivos y estrategias de intervención, dificulta el establecimiento de espacios de reunión del EOE y de éste con el Equipo Directivo y el equipo docente. Esta situación se vislumbra en las instituciones implicadas en el problema de

investigación de la presente tesis. Tal como hemos desarrollado previamente, son escasos los espacios de intercambio entre quienes forman parte de los equipos docentes de ambas escuelas, pero puntualmente no existen estrategias de intervención acordadas y establecidas en corresponsabilidad en el caso del acompañamiento de los estudiantes con PPI. Quedando de cierta forma esta intervención entendida como responsabilidad de los Maestros de Inclusión, el EOE y el ET, cuando deberían involucrarse también el Equipo Directivo y los docentes.

A partir de retomar lo desarrollado por Fernández Moreno (2021) respecto del avasallamiento de las incumbencias profesionales de los trabajadores sociales, es que entendemos que las problemáticas que observamos que atraviesan ambas instituciones, no son exclusivas de estas escuelas, sino, son una problemática estructural que atraviesa al sistema educativo en general. Por lo que entendemos que esta investigación servirá de insumo para continuar enriqueciendo y problematizando el conocimiento existente acerca de la intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo, específicamente en relación a la educación inclusiva.



(Bernasconi, 2022)

Reflexiones Finales

Partimos de reconocer que estas consideraciones finales son particulares y momentáneas de un contexto socio-histórico situado. Desde la disciplina y profesión del Trabajo Social entendemos que estas realidades no son estáticas sino transformables.

A partir de lo analizado, es que concluimos que:

1. En la Escuela Secundaria N°1 del distrito de Mar Chiquita, aún se evidencian prácticas que dificultan la inclusión de aquellos estudiantes con PPI, apartándose del Modelo Social de Discapacidad. En su mayoría los docentes de la misma, para referirse a la discapacidad, aluden únicamente a la discapacidad “visible” (físicas, motrices), pasando por desapercibida a la discapacidad “no visible” (intelectual, sensorial, etc.). También, es posible observar que persisten prácticas educativas ancladas al término integración, donde el estudiante aparece como una amenaza o problema. Desde sus respuestas, es posible dar cuenta también cómo la representación social en torno al Modelo Social de Discapacidad, principalmente se relaciona con la accesibilidad edilicia con la que cuenta la institución para aquellas discapacidades físicas y motoras.

Por el contrario, los profesionales que trabajan en la modalidad de Educación Especial (EE N°503), tienen conocimiento sobre el mismo en su complejidad, logrando ver más allá de lo arquitectónico.

Estas concepciones, repercuten en el cómo es entendido el sujeto con discapacidad, donde se devela mayormente en los relatos de los profesionales del nivel una concepción de la persona con discapacidad como un sujeto de cuidado desde un anclaje médico-rehabilitador.

Asimismo, es posible observar cómo los profesionales de la modalidad de Educación Especial, lo hacen desde una perspectiva de derecho, donde conciben al estudiante como activo y participe de sus decisiones.

2. Una práctica educativa inclusiva viene de la mano de considerar las necesidades específicas de cada uno, lo cual no significa reducir el nivel de exigencia, sino más bien diseñar diferentes actividades y estrategias abiertas, flexibles y lo suficientemente diversas para que todos los estudiantes puedan acceder con éxito al currículo escolar, independientemente de tener discapacidad o no. Lo mencionado, se vincula con la inclusión dado que la misma parte de la idea de que todos somos diferentes, y por lo

tanto, no se espera que todos actuemos de la misma manera, ni se espera menos de alguene estudiante, sino que por el contrario se espera lo máximo de cada uno. Desde esta concepción, es la institución educativa la responsable de transformarse, para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

3. Es valioso y un gran avance que hoy estemos investigando y poniendo en discusión la nueva Ley de Discapacidad y la aplicación del modelo mencionado. Como también, lo es el imperioso y gran trabajo de los Maestros de Inclusión, de los miembros del ET y algunos docentes, pero no podemos dejar de ver el contexto institucional particular, el cual nos hace ver que las diversas situaciones a las que se enfrentan superan ampliamente la capacidad de respuesta. Algunas de las causas de las cuales pudimos dar cuenta que refieren los entrevistados son: la prevalencia del Modelo Médico, la falta de personal, el desconocimiento de los docentes de cómo actuar en casos de estudiantes con discapacidad y la falta de capacitación al respecto. A su vez, en nuestra opinión, otro factor que se agrega a la perpetuación de estas prácticas es la escasa producción teórica acerca de la temática en cuestión.

En este sentido, entendemos que para adherir al Modelo Social de la Discapacidad desde el ámbito educativo y, alcanzar por ende, una educación inclusiva, y una posterior transformación de las aulas y de los centros educativos, es necesario que los docentes acompañen dicho proceso desde su posicionamiento, actuaciones y prácticas pedagógicas, y para ello, cobrarían sentido las capacitaciones y formaciones extracurriculares en materia de educación inclusiva.

Asimismo, creemos que el Estado, tal como se menciona en los marcos normativos, es quien debe proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando entre otras cosas, la igualdad. Por lo que entendemos fundamental su intervención brindando una circulación de saberes en torno al Modelo Social de Discapacidad y

la Educación Inclusiva. A partir de aquí, los docentes se encontrarán preparados para tener de estudiantes con discapacidades en sus aulas, y se evitará que los mismos sean repartidos/asignados a docentes “empáticos”, tal como vimos en las entrevistas realizadas.

A su vez, retomamos los aportes de González Casas y Mercado García (2019), para reflexionar en relación a que los trabajadores sociales posicionándonos desde el modelo social de la discapacidad “debemos abanderar las acciones investigadoras y profesionales destinadas a erradicar los obstáculos sociales causantes del inadecuado acceso del colectivo al disfrute de una vida lo más independiente y autónoma posible”. (p.248) Por lo que, entendemos de suma importancia el desarrollo de la presente investigación dado que contribuye al enriquecimiento del debate acerca de estos temas en nuestro campo disciplinar en pos de fortalecer el compromiso con la eliminación de obstáculos y las barreras que impiden el pleno ejercicio de sus derechos a las personas. Este enfoque nos enfrenta al desafío de transformar las mentalidades tradicionales y las representaciones sociales arraigadas en la sociedad, incluyendo a los propios profesionales, las personas con discapacidad y sus familias. Es primordial llevar a cabo una práctica profesional que esté guiada por los derechos humanos, la dignidad de las personas y los principios fundamentales de nuestra profesión, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con el resto de la población.

Para finalizar, el camino recorrido hasta aquí, nos brindó respuestas pero a su vez abrió caminos a nuevos interrogantes que nos invitan a repensar nuestro ejercicio profesional en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta el contexto institucional analizado, una nueva pregunta nos queda resonando:

¿Realmente es posible generar espacios inclusivos para los estudiantes con PPI en la Escuela Secundaria N°1, sin antes alcanzar cambios estructurales en el Sistema Educativo?



(Bernasconi, 2022)

Referencias

- Agencia Nacional de Discapacidad. (2022). *Nueva Ley de Discapacidad*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/andis/nueva-ley>
- Álava Barreiro, L. M., & Calero Zambrano, D. C. (2020). *Trabajo social y discapacidad: intervención desde el departamento de calificación del Ministerio de Salud Pública*. Volumen 4, Número 2, julio-diciembre.
- Alicia Acosta y Thaiz Arráez. (2014). *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora*. Revista de Investigación, vol. 38, núm. 83, septiembre-diciembre, 2014, pp. 135-154 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Ed. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Sevilla
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Sede Académica, Costa Rica.
- Avellaneda, M. F. (2012). *Una mirada de la intervención profesional en la institución escolar*. Revista Debate Público: Reflexión de Trabajo Social, 2(3), 203-210.
- Banchs, M. (1986). *Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo*. Revista Costarricense de Psicología, Nos. 8-9. Págs. 27-40.
- Banchs, María. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales (Londres), vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Barrozo, N; Cobeñas, P. (2019). *La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta*. En: Cuadernos de Humanidades es una publicación anual de la Comisión de Biblioteca y Publicación de los Cuadernos de Humanidades de la

Facultad de Humanidades de la Universidad de Salta. Edición en línea: ISSN

2683-782xEdición impresa: ISSN 0327-8115

- Bassi Follari, Javier. (2014). *Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica*. Volumen 15, No. 2, Art. 7. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.
<http://www.qualitative-research.net/>
- Bernasconi, Pablo. (2019). *El Truco del Equilibrio*. [Ilustración].
Facebook. https://www.facebook.com/bernasconipablo/photos/a.305154416242351/2103316399759468/?locale=es_LA
- Bernasconi, Pablo. (2020). *Encender el fuego*. [Ilustración] Facebook:
<https://www.facebook.com/bernasconipablo/posts/2799261103498324:0>.
- Bernasconi, Pablo. (2020). *Un libro es como un jardín cargado en el bolsillo*. [Ilustración]. Facebook.
https://www.facebook.com/bernasconipablo/photos/a.305154416242351/2915090775248689/?locale=es_LA
- Bernasconi, Pablo. (2021). *Un Acto de Valor*. [Ilustración].
Facebook. https://www.facebook.com/photo/?fbid=390118935819269&set=a.194044055426759&locale=es_LA
- Bernasconi, Pablo. (2021). *Dicen que ver a alguien leyendo un libro que te gusta es ver a un libro recomendandote a una persona*” [Ilustración]. Facebook.
https://www.facebook.com/photo/?fbid=298161105015053&set=p.298161105015053&locale=es_LA
- Bernasconi, Pablo. (2022). *Lo importante*. [Ilustración]. Facebook.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=643666113797882&set=a.194044055426759>
- Burgardt, Spina y Valenzuela (2021). *Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo : aportes para su problematización*. - 1a ed. - La Plata :Colegio de

Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

Debates en Trabajo Social.

- Calvo, Mariangeles (s/f). *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos. Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de la ciudad de La Plata, periodo 2012-2014*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Carballeda, A. (2017). *La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones*. Disponible en:
<https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-irrupcion-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones/>
- CATSPBA (2023). *El Trabajo Social en el Ámbito Educativo*. Provincia de Buenos Aires.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill. Constitución de la Nación Argentina (1994) 2da Ed. Elegis.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre de 2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Convención sobre los Derechos de los niños, niñas y Adolescentes. 20 de noviembre, 1989. [Convención sobre los Derechos del Niño \(argentina.gob.ar\)](http://www.argentina.gob.ar/derechos/niños-y-adolescentes)
- Comunicación Conjunta N°1. (2017). *La Lección Más Grande del Mundo: Una Escuela Inclusiva sin barreras*. Direcciones Provinciales de Educación Primaria, Secundaria y por las Direcciones de Educación Especial y Psicología.
- Comunicación Conjunta N°2. (2022). *La construcción de los procesos educativos entre escuelas del Nivel Secundario y la Modalidad de Educación Especial*. Subsecretaría de

Educación; la Dirección Provincial de Educación Secundaria; la Dirección de Educación de Gestión Privada; la Dirección de Educación Especial

- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de las representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, Vol. 11(21): 109-40.

Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>

- Danel, P. (2018). *Trabajo Social y Discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Paraná, Editorial Fundación La Hendija.
- Danel, P. y Kats, S. (2011) *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2011.
- Danel, P. (2013). *Intervenciones de los trabajadores sociales en el campo de la discapacidad*. En: actas digitales de las X Jornadas de Sociología. UBA.
- Decreto 441/95. La Plata, 28 de Febrero de 1995.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2010). ABC de la Educación. Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 3-N°7-October2010
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Grupo Art. 24 por la educación inclusiva. Provincia de Buenos Aires.
- Disposición N°15. (s/f). *Tareas de los integrantes del equipo transdisciplinario en el marco del Modelo Social de Discapacidad*. <https://docer.com.ar/doc/e1cnv0>
- Disposición N°76. (2008). Roles de los miembros del Equipo de Orientación Escolar. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Subsecretaría de educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Escuela Especial N°503. (2022). *Planta Orgánico Funcional*.

- Equipo de Inspectores del Distrito de Mar Chiquita. (2021). *Proyecto: conformación de mesa distrital de inclusión educativa en el distrito de Mar Chiquita*.
- Equipo de Inspectores de Educación Especial y Secundaria de la Región 19. (2022). *Dispositivo Institucional de Inclusión*.
- Fernandez Moreno (2021). *Trabajo Social y ejercicio profesional: reflexiones críticas sobre el espacio socio-ocupacional educativo*. En Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo : aportes para su problematización / Cintia Fernandez Moreno ... [et al.] ; compilación de Clarisa Burgardt ; Marisa Spina ; Sandra Valenzuela. - 1a ed. - La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires. Debates en Trabajo Social.
- Flier, David (13 de Agosto de 2021). "*Persona con discapacidad*": por qué no da lo mismo que usemos cualquier palabra si queremos incluir. Revista Digital Redacción - Periodismo Humano.
<https://www.redaccion.com.ar/persona-con-discapacidad-por-que-no-da-lo-mismo-cualquier-palabra-si-queremos-incluir/>
- González, D. y Mercado, E. (2019). *El modelo social como perspectiva de intervención desde el trabajo social en personas con la capacidad modificada*. Revista Española de Discapacidad, 7 (I): 241-249.
- Gutierrez Torres; Castellanos Daza. (2018). *Actitudes de docentes hacia la enseñanza a personas con discapacidad en una institución de educación superior privada*. Nullius in Verba , (I), 16.
- Hernández Álvarez, E. (2015) *Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 46, 102-114. LATINDEX - Revista Nivel I - Número de Registro de Directorio 2740. Domicilio Editorial: Avda. Bolivia 5150 (4400) Salta - Argentina

- Ley N°13.688. (2007). *Ley de Educación Provincial*. Publicada en el Boletín Oficial, 10 de junio de 2007. Argentina.
- Ley N° 10.579. *Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires*. Disponible en: https://abc2.abc.gob.ar/rrhh/sites/default/files/ley_10579_0.pdf
- Ley N°22.431 (1981). *Ley de Sistema de Protección Integral de los discapacitados* Publicada en el Boletín Oficial, 3 de marzo de 1981. Argentina.
- Ley N°24.521. (1995). *Ley de Educación Superior*. Publicada en el Boletín Nacional, 10 de Agosto de 1995. Argentina.
- Ley N° 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- -Ley N° 27.072. (2014). *Ley Federal de Trabajo Social*. Publicada en el Boletín Oficial, 22 de diciembre de 2014. Argentina
- Marková, I. (1996). *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En Páez, D., Blanco A. La teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid, España: Aprendizaje.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *“Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión”*. Primera Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1973). Prólogo. En C. Herzlich (Ed.), *Salud y enfermedad: un análisis psicológico social*, p. 9-14. Londres/Nueva York: Academic Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Moscovici, S. (1981). On Social representation. En J. P. Forgas (Ed.), Social cognition. London: Academic Press (traducción castellana en G. Serrano & J. Sobral. Lecturas de Psicología Social. Santiago de Compostela: Torculo, 1992
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, p. 679-710.
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. & Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Psicoperspectivas, 14(3), 68-79. <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646
- Ocampo González, A. (2011). *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades.* Artículo publicado en la Revista Latinoamericana de Educación InclusivaAt: ChileVolume: 6, 1. ISSN 0718-5480 Vol. 6, No 2, septiembre 2012 - febrero 2013, pp. 227-239
- Oliva, A. Y Gardey, M. V. (2014). *Componentes de la Asistencia Profesional del Trabajo Social.* En: Mallardi, M. (Comp.). Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico. La Plata: ICEP-CATSBA.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad.* CERMI
- Perera, Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad.* En: CD Caudales. (2003). La Habana : CIPS, 2003.
- Resolución N° 249. (2022). Agencia Nacional de Discapacidad.
- Resolución 311. (2016). Consejo Federal de Educación.
- Resolución N° 455. (2022). Agencia Nacional de Discapacidad.

- Resolución N° 719. (2022). Agencia Nacional de Discapacidad.
- Resolución N° 1661. (2022). Agencia Nacional de Discapacidad.
- Resolución N°1664. (2017) *Educación Inclusiva de Niñas, Niños, Adolescentes, Jóvenes y Jóvenes-Adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires.*
- Resolución N°4891. (2018). *Resolución de Titulación de Estudiantes con Discapacidad en la Educación.*
- Roselló, E. (2009). *Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el contexto educativo.* Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 6 (oct. 1998). ISSN 1133-0473, pp. 233-258
- Sanchez, M. y Sala, D. (2018). *Re-pensando la intervención del trabajador social en discapacidad.* En Procesos de intervención en Trabajo Social: aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica /Cavalleri, M; Pantanali, S; Torrecilla, S. (2018).Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN:978-950-34-1667-9
- Sautu, Ruth et al. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO
- Tagliani, Anahi. (2022). La nueva Ley de Discapacidad y el desafío de mejorar el acceso al trabajo. Diario Ambito. Sección Opiniones. Disponible en:
<https://www.ambito.com/opiniones/discapacidad/la-nueva-ley-y-el-desafio-mejorar-el-acceso-al-trabajo-n5443189>
- Tovar Puentes, K. (2015). *Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual.* En: Revista de Investigación No 86 Vol. 39 Septiembre-Diciembre, 2015. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.
- UBA. *Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social.* Disponible en:
<https://www.sociales.uba.ar/carreras/carrera-trabajo-social/>

- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Villarroel, G. (2016). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, 2007, pp. 434-454. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

ANEXO I. GUIONES DE ENTREVISTAS

Docentes de secundaria N° 1

Nombre del entrevistado:

Cargo:

Fecha:

- ¿Hace cuánto trabajas en la escuela?

- ¿En qué cursos das clase?

- ¿Hay estudiantes en situación de discapacidad en esos cursos?

- ¿Algune requiere intervención de la modalidad de especial?

- ¿Sabes qué son las PPI???

- ¿Cómo se lleva a cabo el abordaje de estos casos? ¿Cómo se organizan actividades, evaluaciones, dinámica del aula, etc.?

- ¿Tenés conocimiento de cómo son construidas las PPI? ¿Quiénes participan activamente en la construcción de las mismas? En los casos de estudiantes con PPI, ¿cómo interviene el EOE?

- A la hora de construir las mismas, ¿Se tiene en cuenta los deseos o intereses del estudiante? ¿De qué manera?

- ¿Existen espacios de intercambio acerca de temas relacionados a la discapacidad o educación inclusiva? (Dentro o fuera de la institución) consideras que son necesarios estos espacios?

- ¿Conoce el modelo social de discapacidad? ¿Cuál es tu opinión respecto al mismo?
¿Consideras que se aplica en la institución?

Docentes de inclusión

- Nombre del entrevistado:

- Cargo:

- Fecha:

- ¿En qué cursos de la ES N°1 trabaja?

- ¿Cómo es la dinámica institucional una vez que usted se inserta?

- ¿Cuántos estudiantes requieren de tu intervención?

- ¿Cómo son construidas las PPI? ¿Quiénes participan activamente en la construcción de las mismas? En los casos de estudiantes con PPI, ¿cómo interviene el EOE y el ET

- A la hora de construir las mismas, ¿Se tiene en cuenta los deseos o intereses del estudiante? ¿De qué manera?
- ¿Qué consideras que se espera de tu intervención en las escuelas? ¿Crees que se condice con las incumbencias de tu rol? ¿Cual es tu opinion al respecto?
- ¿Cuál es tu opinión respecto al modelo social de discapacidad? ¿Consideras que se aplica en las instituciones responsables de les estudiantes con PPI (1 y 503)?

Equipo de Orientación Escolar

- Nombre del entrevistade:
- Cargo:
- Fecha:

- ¿Tenés conocimiento desde hace cuánto funciona el equipo? ¿Cómo se conforma el equipo actualmente?
- ¿Hay estudiantes en situación de discapacidad en la institución?
- ¿Algune requiere intervención de la modalidad de especial?
- ¿Cómo acompañan las trayectorias educativas en estos casos?

- ¿Qué estrategias utilizan para el abordaje con estudiantes con PPI?

- ¿Existen espacios dónde le estudiante pueda manifestar sus deseos e intereses en relación a los objetivos de su PPI para ser tenidos en cuenta en la construcción de la misma?

- ¿Existen espacios de intercambio que incluyan temas de discapacidad o educación inclusiva? (Dentro o fuera de la institución)

- ¿Cómo es la dinámica de trabajo? Intervienen en conjunto con los Equipos Técnicos de las escuelas de la modalidad de educación especial con la que articulan la PPI?

- ¿Conoce el modelo social de discapacidad? ¿Cuál es tu opinión respecto al mismo?
¿Consideras que se aplica en la institución?

Equipo técnico

- Nombre del entrevistado:

- Cargo:

- Fecha:

- ¿Tenes conocimiento desde hace cuánto funciona el equipo? ¿Cómo se conforma el equipo actualmente?

- ¿Cómo acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes con PPI?

- ¿Qué estrategias utilizan para el abordaje con estudiantes con PPI?

- ¿Existen espacios dónde el estudiante pueda manifestar sus deseos e intereses en relación a los objetivos de su PPI para ser tenidos en cuenta en la construcción de la misma?

- ¿Existen espacios de intercambio que incluyan temas de discapacidad o educación inclusiva? (Dentro o fuera de la institución) consideras que son necesarios estos espacios?

- ¿Cómo es la dinámica de trabajo? Intervienen en conjunto con el EOE de la ES N°1?

- ¿Cuál es tu opinión respecto al modelo social de discapacidad? ¿Consideras que se aplica en las instituciones responsables de los estudiantes con PPI (1 y 503)?

ANEXO II. ENTREVISTAS

1. Entrevistado: Orientador Social, Escuela Secundaria N°1

2. Fecha: 11/11/2022

- Entrevistadoras (E)
- Entrevistado (OS)

- ❖ E: ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.
- ❖ OS: ¡Hola! Si, las escucho.
- ❖ E: ¿Tenés conocimiento desde hace cuánto funciona el equipo? ¿Cómo se conforma el equipo actualmente?
- ❖ OS: Yo llegué en 2016 y ya estaba. Actualmente está conformado por mí y una compañera, una orientadora educacional. Dos, somos dos en el equipo para mil y pico de chicos, es algo terrible y la verdad que la parte administrativa... exigen muchísimo lo cuanti y lo cualitativo y eso tiene que ser escrito. Te piden y te demandan como si fuese un equipo de ciento veintiocho chicos y tenemos turno mañana, turno tarde y vespertino y antes teníamos en anexo de Santa Elena que ahora se dividió y ahora es la Secundaria N°6.
- ❖ E: ¿Hay estudiantes en situación de discapacidad en la institución?

- ❖ **OS:** Sí, varios.

- ❖ **E:** ¿Algune requiere intervención de la modalidad de especial?

- ❖ **OS:** Claro.

- ❖ **E:** ¿Cómo acompañan las trayectorias educativas en estos casos? ¿Qué estrategias utilizan para el abordaje con estudiantes con PPI?

- ❖ **OS:** Nosotras en realidad al ser tan grande la escuela es por demanda. Uno cuando comienza el año intenta involucrarse y participar de todas las reuniones y muchas veces estas reuniones son divididas y va el equipo directivo u otras personas. Lo intentamos, por lo menos en el principio, como para tener conocimiento de los alumnos que tenemos con alguna inclusión.

- ❖ **E:** ¿Cómo es la dinámica de trabajo? Intervienen en conjunto con los Equipos Técnicos de las escuelas de la modalidad de educación especial con la que articulan la PPI?

- ❖ **OS:** Casi todos los casos están articulados con la escuela especial. También cuando se toman decisiones, por ejemplo si tiene que pasar a un CFI, eso se habla.
 Esta escuela tomó la modalidad de agrupar en primer año a varios chicos con inclusión, poniéndolos en un curso con ciertos profesores porque tienen más empatía, más predisposición, porque trabajan bien con chicos con discapacidad, entonces se tomó esa decisión en beneficio de los chicos. Por ejemplo, de primero después pasan a segundo

todos juntos y también en beneficio de la maestra de inclusión. También hay muchos chicos sin inclusión con los que las maestras trabajan porque les piden ayuda los profes. Ellos tienen que detectar y bajar contenidos... pero esto es bastante reticente.

- ❖ **E:** ¿Existen espacios dónde le estudiante pueda manifestar sus deseos e intereses en relación a los objetivos de su PPI para ser tenidos en cuenta en la construcción de la misma?

- ❖ **OS:** No sé, a nosotros no nos preguntan por lo menos. Las arman y nos dicen, nos llegan. La verdad no sé si les preguntarán los deseos e intereses de los estudiantes... las arman las chicas.

- ❖ **E:** ¿Existen espacios de intercambio y capacitación que incluyan temas de discapacidad o educación inclusiva? (Dentro o fuera de la institución)

- ❖ **OS:** No, tal vez en algún momento haya o larguen algo pero a mi no me llegó nada hasta el momento.

- ❖ **E:** ¿Conoces el modelo social de discapacidad?

- ❖ **OS:** Emm... la verdad que no.

- ❖ **E:** El modelo social concibe a la discapacidad como el encuentro entre las dificultades del entorno y la persona. La discapacidad no se genera solo por la limitación física, sino

que en tanto es discapacidad en tanto esta persona se encuentra con obstáculos en su entorno... Entonces, ¿Consideras que se aplica en la institución?

❖ **OS:** En relación a lo edilicio se ha ido modificando, creo que la escuela está preparada... Más o menos. Es un aprendizaje, ¿viste?, la verdad que todo es un aprendizaje porque los docentes, me incluyo, somos muy estructurados. Hay que romper con muchos paradigmas, para mí es eso. La inclusión no habla solo del chico con discapacidad, la inclusión es amplia, yo me paro desde ese lugar, no hago la diferencia, la inclusión es todo. Entonces bueno, para poder llevar adelante esto tenes que romper con un montón de cosas, además la impronta que cada uno lleva con su singularidad porque no por ser docentes estamos preparados para todo y esto todos los días va cambiando.

❖ **E:** Bueno. Gracias por recibirnos. Más adelante te compartiremos los resultados.

❖ **OS:** Dale. Nos vemos.

1. Entrevistado: Docente de Matemática, ES N°1

2. Fecha: 18/10/2022

- **Entrevistadoras (E)**
- **Entrevistado (D)**

❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.

❖ **D:** Dale

❖ **E:** ¿Hace cuánto estás en la docencia?

❖ **D:** Hace 17 años

❖ **E:** ¿En qué cursos das clases?

❖ **D:** Trabajo en 1ero, 2do, 4to y 6to. Y después 2do año de adultos.

❖ **E:** Y en esos cursos, ¿hay alguene estudiante en situación de discapacidad?

❖ **D:** Si, con proyecto de inclusión tengo 3. Tengo dos 4tos años, hay dos estudiantes en uno y 1 en otro. Este año es la única vez que tengo solamente esos tres alumnos.

❖ **E:** ¿Antes solías tener más?

❖ **D:** Antes era más variado, en cursos más chicos, más grandes. Esta vez, los tengo a los 3 en cuarto año.

❖ **E:** Y en esos casos ¿cómo se lleva a cabo el abordaje?

❖ **D:** Yo trato que el alumno integrado trabaje conmigo, es lo primero que trato, porque suele pasar que el alumno de inclusión generalmente espera al docente que lo acompaña para poder empezar a trabajar. No, yo intento al revés, empezar a trabajar primero conmigo y si después necesito el apoyo del maestro que me ayude.

O sea, obviamente no trabajan todos igual, en el mismo nivel pero vas trabajando a la par, porque eso es lo importante. Justo tuve un caso de la nena de 4to que me dice:

"profe pero yo no hago lo mismo que ellos" ; "si que haces lo mismo, mira la carpeta de tus compañeros, lo que pasa que yo te lo doy un paso más avanzado" le dije, y se puso re contenta.

Eso ayuda un montón, a veces me pasa que si yo no me puedo sentar al lado, en esa clase la tengo medio colgado, hasta el momento que yo me pueda sentar al lado, y capaz si sería la maestra inclusora estaría más activa, pero prefiero que pase eso y no que este la maestra de inclusión al lado de él, porque ellos también se achanchan un poco, toman la posición cómoda... 'total tengo la maestra de inclusión y ella me ayuda.'

❖ **E:** Claro, ¿esto es en el marco de las PPI?

❖ **D:** Si

- ❖ **E:** Y con las PPI, a partir de los acuerdos que se generen ¿se dan actividades distintas?

- ❖ **D:** Pasa que en matemática es medio especial, no se las otras materias. Capaz que lo que yo hago en vez de darle ejercicios combinados, en vez de darles el ejercicio entero los corto por pedacitos y después le hago unir los pedacitos. Que termina siendo lo mismo.

- ❖ **E:** ¿Las PPI sabes cómo son construidas?

- ❖ **D:** Eh, no. A mi me llega ya como armados y lo que hago es ir acomodándose en base a lo que ya viene. En realidad, como ya saben cómo trabajo yo, ya las maestras integradoras se preocupan mucho en ver cómo vamos a hacer ese proyecto de inclusión. Es bueno Lau, que vamos a hacer? Salimos adelante si, bueno vamos viendo en el camino.

En realidad el objetivo es el que tienen todos los alumnos, es que aprenda, en este caso contenidos mínimos. Se van a adecuar un poco los contenidos, pero tampoco es mucho. O sea es en el momento, como explique lo del ejercicio, no es que no se lo damos. o sea yo trato de dar todos los contenidos, obviamente veo, más, menos. Son estrategias para darle a todos lo mismo. Son las mismas actividades, pero con diferentes estrategias. Hay un paso previo, bueno, saco ese paso previo para que el estudiante pueda llegar enseguida al resultado. Lo voy adecuando. Tal vez la complejidad del ejercicio a la vista también choca, entonces trato de decir no vamos por partes.

- ❖ **E:** En estos casos, ¿El EOE acompaña?

- ❖ **D:** No, yo siempre cualquier problema que tengo recurro a la maestra integradora, he tenido reuniones con padres que nos ha pasado que tengo uno que está negado conmigo, y bueno hablamos con la madre, pero el EOE generalmente no se mete. La maestra integradora habla con la escuela especial, con sus directivos y se interviene desde ahí.

- ❖ **E:** Bien, ¿y ustedes tienen algún espacio de debate o de intercambio?

- ❖ **D:** La maestra integradora va todos los días, porque tiene varios alumnos así que la encuentro siempre. Cuando tengo una situación, la busco, che Lau me pasa esto y esto y lo hablamos y lo organizamos, intercambiamos. Con el chico que mencioné, nos pasó que al cerrar el cuatrimestre no podíamos ponerle un 1 era muy terrible, entonces Lau me dice que hacemos?, y yo le digo mira pongamos que le falta más entusiasmo, ponerse más las pilas, no lo matamos de una. Si bien obviamente él se la va a llevar, seguimos intentando con él para ver como reacciona con nosotros. Es el único caso que tuve problemas con un estudiante integrado, porque siempre de alguna manera llegas a ellos, como a todo los chicos, pero bueno, para ellos es importantísima la relación docente, y sobre todo cuando son grandes y no les gusta que entre la docente integradora al aula. Así se sienten muy diferentes, "vos no vengas porque vos no me vas a ayudar", esa negación. Bueno, no quieres que entre la maestra integradora al aula? Perfecto, lo trabajamos, tampoco no hacemos nada, no, apretarle la tuerca porque es alumno igual que todos, y todo podemos en algún nivel u otro nivel.

- ❖ **E:** Entiendo. y ¿Del modelo social de discapacidad hablan algo en la institución?

❖ **D:**No, lo que pasa es que nosotros generalmente, sacando este año una nena que está en sillas de ruedas, después no tenemos discapacidades visibles. Entonces es como que hace que se oculte un poco la discapacidad. Me ha pasado que preguntaban estudiantes porque profe esta esta seño con vos, hay que explicar porque, hay compañeros que no saben que es un alumno integrado, porque ellos venían de otra escuela porque empezaban primer año, habían mezclado todos los aulas, entonces le llamó la atención porque ciertos estudiantes estaban acompañados, porque a la visual no se veía distinto. Se les explica y listo, ellos en general son bastantes abiertos y simples a la hora de una situación distinta.

Hace ya 4 o 5 años tenemos un aula de la escuela especial en nuestra escuela, chicos en silla de ruedas, con problemas motrices, sordos mudos, y ellos los ven a ellos, es como un aula más nuestra, si bien tienen sus maestros. Son de la especial pero participan con nosotros de los eventos, actos, recreos. Entonces ellos ya lo tienen asumido, en general no hay problema, discriminación etc.

❖ **E:** Y con los docentes, ¿hay algún espacio donde se hable de discapacidad o educación inclusiva?

❖ **D:** No, nosotros siempre eso lo reclamamos, sobre todo cuando son discapacidades que son enfermedades. Hemos tenido alumnos que convulsionan, que necesitan ayuda especial ante una situación, y siempre nos pasa lo mismo. A mi me encantaría cruzarme con un estudiante de la escuela especial sordo-mudo y poder comunicarme, aunque sea “hola”. Y siempre reclamamos eso, nosotros no estamos preparados para esta parte. Osea el sistema educativo incluye a las personas con discapacidad pero nosotros? Aunque sea una materia en todo el profesorado, tenemos tantas materias. No sé.

Integración, inclusión. Hay profesores que son re reos con los estudiantes integrados, muchas veces se lo sacan de encima, es así. Pero es porque no estamos capacitados y eso cuesta. También la realidad es que tenemos 40 alumnos, y también 4,5 integrados dentro del mismo aula, el trabajo es terrible, entonces cuesta ponerte al día con tus alumnos, con los alumnos integrados, con la maestra integradora, es todo un combo que hace que el profesor diga bueno no, le doy la integradora y que se arregle, y no es así.

Por ejemplo, el otro día tuve una capacitación de matemática y lengua, que tenía como finalidad integrar contenidos de la escuela especial y la escuela media, con el proyecto de inclusión y cómo abordamos ese contenido. Justamente hablamos de eso, de la falta de información. A veces pasa, mi maestra integradora es excelente, pero pasa que a veces no te cuentan el diagnóstico, te dicen "están en proyecto de inclusión" y se van. Te tienen que explicar, no te pido que me cuenten la historia del chico, contame por qué, cuál es el diagnóstico, que es lo que hace, que es lo que puede que es lo que no.

Yo tenía un alumno que se olvidaba las cosas, memoria corto plazo, entonces yo le hacía papelitos, machetes, pero trabajar en base a su diagnóstico, si no sabes... Es la realidad, como en todos lados, gente que trabaja, gente que no, gente que aporta, que no.

Para nosotros también igual es medio invasivo que entre el maestro integrador. Me ha pasado estar dando clases a los estudiante y a ellas también, claro porque llega el momento que no tienen ni idea lo que tienen que dar, por que dan mucho, física, matemática, se quieren morir. Sentis que le estas dando clase a tus alumnos, a los integrados, a las maestras, entonces, déjame a mí cualquier cosa, es más fácil, más cómodo, más ameno.

❖ E: Claro. y ¿Conoces de qué se trata el Modelo Social de Discapacidad?

❖ **D:** No, la verdad que no.

❖ **E:** El modelo social concibe a la discapacidad como el encuentro entre las dificultades del entorno y la persona. La discapacidad no se genera solo por la limitación física, sino que en tanto es discapacidad en tanto esta persona se encuentra con obstáculos en su entorno... Entonces, ¿Consideras que se aplica en la institución?

❖ **D:** Ah mira, claro. No te puedo decir ni sí ni no, porque en realidad o sea nosotros intentamos estar preparados, o sea el alumno recibe ese choque con la sociedad pero se intenta igualar. Esta la alumna que está en sexto y cuando ella entra primer año, que fue la primera vez que teníamos una alumna en silla de ruedas, se tuvo que hacer todo. Porque la escuela no estaba preparada, tiene escaleras. Para la sala de video se tuvo que bajar un televisor, un dvd, se tuvo que preparar el aula para que ella no tenga que subir. Tuvieron que hacer una rampa para que ella pueda entrar al colegio. También es parte, si aceptas al alumno, las condiciones tienen que estar. Tiene la madre que la asiste igual porque vive cerca pero igualmente tuvieron que adaptar todo. También si quiere ir al baño, tiene que haber alguien que la acompañe y la lleve porque no se puede mover. La preceptora por ejemplo se preparó para eso. Yo creo que si igual, al existir el proyecto de inclusión, a la institución no le queda otra que cumplir y adaptarse, y lograr que esa discapacidad no sea más discapacidad. Que el alumno pueda moverse, trabajar tranquilamente en la institución, si no estarían cómodos los padres hubieran dicho, “no, para me haces meter a mi hijo en una escuela que son todos iguales y mi hijo no puede entrar porque no hay una rampa”, entonces ahí habría algún roce y no. No se cuantos años hace que tengo alumnos integrados, pero yo cuando arranque no existía el proyecto de inclusión o no me tocaban a mi. Me acuerdo que antes la escuela especial estaba

atrás, o ibas a la escuela media o a la escuela especial, no había nada en el medio. la verdad es que no creo que haga más de 10 o 12 años que este proyecto de inclusión.

❖ **E:** bueno, creo que ya estarían las preguntas respondidas. No se si te viene algo más en relación al tema que nos quieras comentar

❖ **D:** Me acabo de acordar, algo que pasó el año pasado, de lo que no estoy muy de acuerdo. Lo que hicieron en la escuela, fue poner a todos los alumnos integrados en el mismo primer año, para que este la misma maestra de inclusión las cuatro horas en la misma aula. Para mí no fue buena idea por la resistencia de los docentes.

❖ **E:** ¿ y de parte del equipo directivo los orientan en el cómo actuar?

❖ **D:** nada, en ese sentido trabajas como podes y como quieres. Nunca te hacen un juicio de valor o comentario, te mandan a hablar con la docente de inclusión. Todo pasa por ellas, y no está bien. Porque tienen proyecto de inclusión pero son nuestros, están dentro de nuestra escuela. La idea es que sean uno más. Pero si nos ponemos a ver tendríamos que darle proyecto de inclusión a más de la mitad del aula.

❖ **E:** Claro, recae mucho sobre la maestra de inclusión. Bueno ahora si, creo que ya estaríamos con las preguntas. Después te vamos a compartir lo que hagamos!

❖ **D:** Bueno chicas dale, cualquier cosa me avisan.

1. Entrevistada: Docente de Economía, ES N°1

2. Fecha: 9/11/2022

● **Entrevistadoras (E)**

● **Entrevistada (D)**

❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.

❖ **D:** Hola. Bien y ustedes? Dale.

❖ **E:** Todo bien. Bueno comenzamos. ¿Hace cuanto trabajas en la escuela?

❖ **D:** Hace 15 años.

❖ **E:** Y actualmente ¿en qué cursos das clase?

❖ **D:** En los dos quintos a la mañana y a la tarde en todos los cuartos y quintos

❖ **E:** Genial. ¿y en algún curso tenes estudiantes en situación de discapacidad?

❖ **D:** eh, no, ¿discapacidad motriz te referís? o ¿qué discapacidad? tenemos chicos de inclusión. O sea, con los que trabajamos con maestros de inclusión, pero como lo mío y mi parte es una parte muy técnica, o sea los trabajos son aparte. Dentro de lo que es el

curso hago actividades de otro tipo, porque qué pasa, con las maestras de inclusión, la parte contable no entienden mucho entonces es una locura que entre a la clase e intente ayudarlo y no pueda. Entonces es como que trabajo aparte.

- ❖ **E:** Bien y esos estudiantes entonces requieren la intervención de la modalidad especial. ¿Sabes cuántos son aproximadamente?

- ❖ **D:** Son cuatro de los ocho cursos que tengo.

- ❖ **E:** Bien, entonces esos estudiantes ¿tienen la propuesta pedagógica de inclusión?

- ❖ **D:** Tienen la propuesta, lo que sucede es que al ser la parte mía muy técnica, no se si es la expresión pero no están capacitados (*les maestras de inclusión*) para digamos para poder explicarles lo que yo explico y que entiendan. Lo que hago es justamente así, tenemos un nene que está internado y está muy grave de la parte de inclusión , un nene con el que yo trabajaba perfectamente, y la maestra de inclusión, Natalia, trataba y con toda la onda, pero pasaba eso, que yo tenía que explicarle aparte a el. No es que me distorsionaba la clase, yo le explicaba a los chicos y cuando veía que estaban trabajando yo me sentaba aparte con el. Pero a modo general, siempre me pasa eso con los que están en inclusión, pero no en la parte motora. El año pasado me pasó, de la parte motora, una chica que estaba en 6° tercera, es una nena discapacitada, la que está en silla de ruedas pero con ella tampoco tuvimos demasiados inconvenientes

- ❖ **E:** Entonces bien, en esos casos, como nos decis vos les explicas aparte pero respecto a las actividades y evaluaciones ¿son también modificadas o como es?

- ❖ **D:** Eh si, si. Es como que yo voy midiendo hasta dónde puedo llegar. Depende de cada situación, de cada caso. No es que tengo una evaluación aparte para los chicos integrados, son distintos y tienen días distintos. Depende de su situación presente y lo que está viviendo. Hay días que vienen y decís buenismo. Tengo un chico que hizo la prueba y re bien y de repente sufre un bloqueo. Bueno yo de la parte psicológica no entiendo mucho, me doy cuenta que chau tenemos que bajar y volver a reever. Pero se va viendo entre la marcha.

- ❖ **E:** Si tal cual. ¿y tenes conocimiento de cómo son construidas las PPI?

- ❖ **D:** Si lo que ellas me plantean, es de cada uno de los estudiantes que están. Yo los tengo a todos en cuarto primera y cuarto segunda a la tarde. Entonces ellas me plantean el grado de cada uno pero yo voy viendo el mio. Más allá de lo que ellas me plantean, yo veo hasta donde llegan con lo que yo trabajo, capaz tengo que bajar. Es decir, va más allá de lo que las docentes de inclusión te explican, le ponen una garra pero ya te digo la parte mía es así, son términos muy explícitos, muy técnicos. sobre todo en lo contable, en economía más o menos. Pero como te digo, en lo contable son muy explícitos y no hay mucho por abarcar con la maestra de inclusión.

- ❖ **E:** Claro, y respecto al EOE ¿acompaña las trayectorias educativas de alguna manera?

- ❖ **D:** Si, lo que yo siento es que son muchos alumnos para la cantidad de gente que hay en este tema. A veces se les va de sus manos porque es mucha es la cantidad de alumnos que tenemos.

- ❖ **E:** Claro

- ❖ **D:** Entonces, por ejemplo hay 4 pero hay muchos más, o quizás hay chicos que no están con el caso del de cuarto, pero hay casos que están porque la madre del nene le dijo a la maestra de inclusión que el nene no podía solo, y resulta que a lo largo del tiempo, nos fuimos dando cuenta con la docente de inclusión que estábamos hablando de un chico normal. Yo no soy quien para decirlo pero se puede llegar a plantear, la madre se agarraba de eso y yo pobrecito le estaba explicando aparte y la mano venía por otro lado. Y hay gente que de repente nadie les ha planteado nada y te das cuenta que es un chico que realmente necesita, le cuesta horrores. Yo tampoco tengo la bola mágica para saber que esa persona necesita. Capaz llega diciembre y me doy cuenta que no entiende nada y no pude patear antes, quizás fue un error mio. Pero al ser tantos chicos.

- ❖ **E:** Ah, y en relación a esto que decis. ¿Existen espacios de capacitación e intercambio en relación a la discapacidad?

- ❖ **D:** ¿Para nosotros?

- ❖ **E:** Si, para ustedes

- ❖ **D:** No, eso siempre decimos en la sala de profesores. Yo no lo estudié para esto, de donde y como hacemos, son un montón de situaciones. Por ejemplo, con este caos de cuarto segundo de inclusión que tienen este compañero que hace unos meses estaba con ellos y se fue a hacer un par de estudios y terminó internado y ahora está casi en coma.

Entonces ¿cómo entras al resto del curso para levantarlos? pero bueno, son cosas que uno y nadie estudia para eso y no se si existe esa posibilidad. También el hecho de capacitarnos falta y siento que me faltan herramientas desde lo espiritual.

❖ **E:** Claro, tal cual. y en relación al equipo directivo ¿como se manejan con ustedes? ¿les dicen de qué forma o cómo intervenir en las situaciones que se les presenten?

❖ **D:** No, con el equipo directivo no. Seguramente llamarán la atención si estan en falta, porque hay docentes que están en otra pero bueno. En mi caso no. Lo que subrayo en esto es que se necesita más personal y más capacitaciones para nosotros los docentes, porque a veces nos sentimos muy vulnerados, no sabemos cómo actuar ante determinadas situaciones. Esa es la realidad

❖ **E:** Y por último, en relación al modelo social de discapacidad. ¿Tenes conocimiento de que es, has escuchado hablar?

❖ **D:** No, la verdad ni idea

❖ **E:** El modelo social concibe a la discapacidad como el encuentro entre las dificultades del entorno y la persona. La discapacidad no se genera solo por la limitación física, sino que en tanto es discapacidad en tanto esta persona se encuentra con obstáculos en su entorno... Entonces, ¿Consideras que se aplica en la institución?

- ❖ **D:** Ahhh, se está empezando pero falta todavía, siento que se va de a poco. En relación a los años anteriores, bueno.. en el caso de la nena en silla de ruedas, se tiene en cuenta el micro donde vamos de excursión para que ella pueda subir.

- ❖ **E:** Claro, de apoco se va avanzando pero falta. Bueno, ahora sí ya estaría. luego te compartiremos los resultados finales. ¡Te agradecemos el tiempo!

- ❖ **D:** Gracias, ¡nos vemos chicas!

1. Entrevistado: Docente de Biología, ES N°1

2. Fecha: 26/10/2022

● **Entrevistadoras (E)**

● **Entrevistada (D)**

❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.

❖ **D:** Perfecto, las escucho.

❖ **E:** ¿Hace cuánto trabajas en la escuela?

❖ **D:** Trabajo en la escuela hace 6 años

❖ **E:** ¿En qué cursos das clase?

❖ **D:** De primero a cuarto, tengo así variado

❖ **E:** ¿Hay estudiantes en situación de discapacidad en esos cursos?

❖ **D:** Con discapacidad, eh... cuando hablamos de discapacidad hablamos de todo, ¿no?, no solamente físico.

- ❖ **E:** Claro, si

- ❖ **D:** Si, tuve. Tuve y tengo. Tengo dos.

- ❖ **E:** ¿Algune requiere intervenci3n de la modalidad de especial?

- ❖ **D:** Si, todos. En todos los que tuve, tuve maestra de inclusi3n.

- ❖ **E:** ¿Sabes qu3 son las PPI?

- ❖ **D:** Me lleg3 as3, no he le3do del tema. Me las traen las maestras de inclusi3n.

- ❖ **E:** ¿C3mo se lleva a cabo el abordaje de estos casos?

- ❖ **D:** Mira... me toc3 el a3o pasado un curso de primer a3o, que son los m3s chiquitos, de ocho chicos que ven3an de la escuela especial. Fue un desaf3o, no les quiero mentir, hab3a de todo... todo. La verdad yo trabaj3 super bien, porque me aboqu3 especificamente a ayudarlos a esos chicos porque era un mundo nuevo. Esta bien que ven3an con un curso conocido, entonces no se sent3an diferentes ni nada. Eh... me cost3 al principio pero despu3 super bien trabaj3.

Yo trabajo muy bien con las maestras que van a acompa3ar a los chicos, la verdad que est3n todas super presentes. Yo no he tenido grandes dificultades con los chicos, aparte intento tambi3n darles el contenido espec3fico de la materia a ellos. O sea, uso a la maestra de inclusi3n que est3 trabajando con ellos, intento no molestarla tanto tambi3n porque considero que hay algunos chicos que se pueden empezar a manejar solos y

trabajan super bien, yo no he tenido grandes dificultades. Si a veces intento que todo el curso acompañe ese proceso de ese chico, pero yo trabajo super bien la verdad. Con todas las de inclusión, este año también. No he tenido dificultades, que vos digas “esto me costó”.

❖ **E:** ¿Y en el aula cómo se organizan actividades, dinámica del aula, etc.?

❖ **D:** Depende cómo se organizan, porque tengo algunos alumnos que al principio los empiezo a evaluar yo, viste que al estar en la clase te das cuenta, y tengo algunos que si tengo que acomodar ciertas actividades para ellos y hay otros que se amoldan fácilmente. En mi caso, yo suelo hablar mucho en las clases, no es que te doy un libro para leer y después contestar preguntas. Entonces te hablo y te hablo, y tengo varios chicos que enseguida me siguen y cuando veo que uno más o menos se me desvía, voy con él, me siento con él, se lo intento explicar de nuevo. Si a veces tengo que acomodar actividades, pero no me ha pasado tanto de decir “bueno, sentate tres horas en tu casa a hacer cierta actividad para cierto alumno”, porque intento que me vayan acompañando y que el resto de los alumnos también se amolden.

Y después, tengo de todo porque en el curso que tenía ocho alumnos de inclusión, siempre que iba estaba la maestra de inclusión en el aula. Quizás no estaba con los ocho, pero quizás de esos había dos que necesitaban un poco más y estaba con ellos. En ese caso acompañaba siempre en el aula porque eran muchos chicos, había de todo. Pero este año, vienen las maestras, intervienen pero quizás no se quedan toda la hora porque me pregunta a mi como vienen los chicos. Yo les explico lo que estamos haciendo, como viene trabajando. Si están constantemente las maestras preguntándome cómo va cada uno, pero como yo veo una evolución quizás les digo “anda con otro chico que yo

lo manejo” y que vayan con otro que necesite más refuerzo. Es más, hay chicos que me preguntan como vienen y “re bien”, o sea si vos no me decis que tiene inclusión yo no me doy cuenta. No, re bien, este año no las necesito así tan metidas con los chicos.

❖ **E** ¿Y a la hora de evaluar?

❖ **D:** Depende, depende cada uno. Me ha pasado con un chico que hicimos una evaluación y el no me entendía lo que yo le estaba pidiendo. Entonces, bueno... acomodé para él, se lo llevó y lo hizo perfecto. Pero no había tanta diferencia en sí, quizás alguna palabra que modifiqué y entendió. Era la misma actividad pero con una cosita nada más modificada. No he tenido que hacer tanto trabajo en eso. No he tenido problema, la verdad trabajo bastante bien. Ese curso que me había tocado con ocho, porque eran ocho, eran un montón, y había de todo, eh... no, no he tenido problema. Al principio sí, fue como “bueno, ¿qué hago?”, pero trabajé mucho en equipo con la maestra de inclusión, entonces me ayuda, me va guiando, pero no, re bien. No he tenido dificultades la verdad.

❖ **E:** ¿Tenés conocimiento de cómo son construidas las PPI? ¿Quiénes participan activamente en la construcción de las mismas?

❖ **D:** No, se construyen desde las docentes de inclusión. A mi no me han pedido que participe por lo menos. Si nos mandan para que las leamos y demás, pero a mi no me paso de que me llamen.

❖ **E:** En los casos de estudiantes con PPI, ¿cómo interviene el EOE?

- ❖ **D:** Sinceramente, yo no veo tanta intervención, yo no... no veo tanta intervención. Yo me acomodo con la maestra de inclusión. Es más, he tenido dudas con otros chicos que no son de la escuela especial y les pregunto a las de inclusión, a ese nivel.
Intervienen en algunas situaciones pero no te puedo decir “si, las veo con estos chicos de inclusión, trabajar en equipo con las chicas de la escuela especial”, yo no lo he visto. Es lo que veo si quieren que sea sincera, yo no he visto tanta intervención desde el equipo en sí de la escuela secundaria, sólo veo a las de inclusión.
- ❖ **E:** A la hora de construir las PPI, ¿Se tiene en cuenta los deseos o intereses del estudiante? ¿De qué manera?
- ❖ **D:** Si... si. Creo que si, en algunas de las que leí con atención, si. Si, pero yo por lo menos no intervine en ninguna, pero creo que sí.
- ❖ **E:** ¿Existen espacios de intercambio acerca de temas relacionados a la discapacidad o educación inclusiva (Dentro o fuera de la institución)? ¿Consideras que son necesarios estos espacios?
- ❖ **D:** No, yo todo lo que se lo aprendí trabajando y charlando mucho con las maestras de inclusión que me van guiando para que yo después pueda trabajar. No, no hemos tenido nada y me parece necesario, re necesario. Para mí y para todos los docentes. Porque así como tenes algunos que acompañamos a los chicos y demás, tenés a otros que quizás les cuesta y niegan totalmente, y ahí arranca el problema. Son super necesarias las capacitaciones, faltan. Pero bueno, no sé quién las da y quién las hace, no hemos tenido

nada, desde el equipo de la escuela tampoco. Yo todo lo que sé, lo sé por las chicas de inclusión que están súper pendientes y me van guiando porque son sus alumnos también. Pero no, la sinceridad ante todo ja ja.

Te digo, a mi un día me dijeron te tocan ocho chicos de inclusión y cuando me junté con una de las profes con las que solemos trabajar juntas dijimos “¿qué hacemos?”, ocho nos tocaron, como hacemos con “uno que tiene esto, otro que tiene lo otro”. Y yo no tenía ni idea, es más, a veces me pasa que tengo un alumno que me dicen que tiene dislexia y la agarro a la maestra de inclusión de otro chico y le pido que me explique cómo trabajar con esta situación. Pero te digo, mi relación es más con las chicas de la escuela especial que con las chicas del equipo, no sé si se entiende a lo que voy...es una lastima pero yo no he tenido tanta relación. Sé que intervienen en ciertos alumnos trabajaron, en mi caso a las que tengo más cerca y con más confianza son las chicas de la escuela especial e intento sacarme dudas con ellas, porque están ahí.

Además que entre los profesores hay de todo, hay una variedad. Tenés unos que son super empáticos y los tratan a los chicos de inclusión igual que a los demás. Pero también tenés otros que dicen “son de inclusión”... “integrados”, todavía les siguen diciendo integrados. Pero yo creo que pasa por uno también, pero bueno, si tuviéramos capacitaciones cada tanto y nos dicen a todos, “chicos, es el mundo en donde vivimos y nos puede pasar a cualquiera y este chico tiene el mismo derecho que todos de venir a esta escuela”, pero eso no pasa. Entonces si no nos capacitan, hay profesores que se quedaron con eso que “son chicos de integración” y les siguen diciendo así y les cuesta más, les va a costar más que otros, que eso es lo que muchos piensan.

Como les digo, a mi me pasó de tener ocho y de repente decir “bueno, ¿qué hago?” y era todos los días llegar a mi casa y decir “bueno, con estos chicos intento manejarlo” para

aparte no hacerlos sentir mal, que se yo, no sé, son chiquitos, pero lo supe manejar por voluntad propia. Puse mi tiempo, me senté, las re molesté a las maestras mandandoles mensajes con preguntas, por eso para mi pasa por uno, más allá de que la escuela tiene que acompañar en capacitarnos. Ni cuando hicimos el profesorado... nadie nos dijo que podía ocurrir, entonces de repente me toca un chico y tengo que hacer magia básicamente. Pero bueno, yo creo que depende de uno, un poco de voluntad y bueno... la mirada que tenemos sobre los chicos, que son chicos básicamente.

❖ **E:** Claro. y ¿Conoces el modelo social de discapacidad?

❖ **D:** No, no sé qué es la verdad.

❖ **E:** El modelo social concibe a la discapacidad como el encuentro entre las dificultades del entorno y la persona. La discapacidad no se genera solo por la limitación física, sino que en tanto es discapacidad en tanto esta persona se encuentra con obstáculos en su entorno... Entonces, ¿Consideras que se aplica en la institución?

❖ **D:** No, no en todo. Por ejemplo, en el edificio de la escuela hay dos rampas, pero la sala de video la tenemos arriba con escalera, la biblioteca la tenemos arriba con escalera, el baño... son baños en donde no sé si entraría una silla de ruedas por ejemplo. Para mi no se aplica, o está queriendo pero no termina de consolidarse para todos.

Porque es más, si no me equivoco creo que las rampas las hicieron porque una chica empezó a ir con una silla de ruedas, pero antes de eso no había. Me habían dicho que las rampas las hicieron por eso, porque les tocó y tuvieron que hacer algo. Pero te digo, la escalera es escalera, escalera alta, o sea no son dos escalones que quizás... no, es

escalera. A mi no me tocó de tener a esa estudiante con silla de ruedas pero no sé si ha ido todo el curso arriba y que pasó con ella.

Yo considero que no, no está preparada la escuela, para nada. Es más, esto debería estar en las capacitaciones, para mi es super necesario. Porque sino seguimos mirándolos como “los diferentes” y no... Yo lo que siento es eso, es super necesario que nos capaciten.

- ❖ **E:** Bueno. Por ahora terminamos. Te agradecemos un montón el tiempo y más adelante te compartiremos los resultados y lo que escribamos.

- ❖ **D:** Dale chicas. Un gusto. Cualquier cosa me escriben.

1. Entrevistado: Docente de Ciencias Sociales

2. Fecha: 9/11/2022

● **Entrevistadoras (E)**

● **Entrevistado (D)**

❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.

❖ **D:** Hola chicas, ¿cómo andan? dale.

❖ **E:** ¿De qué materia sos profe?

❖ **D:** Sociales, y bueno, historia en el ciclo superior.

❖ **E:** ¿Hace cuánto trabajas en esta escuela?

❖ **D:** Y ya llevo 15 años.

❖ **E:** ¿Actualmente en qué cursos estás dando clases?

❖ **D:** Ahora tengo ciclo básico, tengo primer año, segundo y quinto año.

❖ **E:** ¿En alguno de esos años hay algún estudiante en situación de discapacidad?

- ❖ **D:** ehh.. tengo si, por ejemplo en 2do año, yo tengo 8 chicos que están, como se dice...
se me fue la palabra, eh inclusión con proyecto de inclusión.

- ❖ **E:** Entonces, ¿esos 8 requieren de la intervención de la modalidad especial?

- ❖ **D:** Sisi

- ❖ **E:** ¿En los otros cursos también?

- ❖ **D:** En los otros cursos desconozco si hay algún estudiante que esté digamos, declarado con alguna discapacidad para que sea parte de un proyecto de inclusión. En segundo año si, tenemos un equipo que interviene de manera recurrente, y bueno trabajamos juntos lo que son las actividades, consignas, la profe me va diciendo la particularidad de cada uno. Hay algunos que tienen una discapacidades muy agudas, y otros que no te das cuenta si no te lo dicen. Es muy común.

- ❖ **E:** Claro, y¿todos esos estudiantes tienen PPI entonces?

- ❖ **D:** Sisi

- ❖ **E:** ¿Y vos sabes como son construidas esas propuestas? ¿Formas parte, te consultan?

- ❖ **D:** Sisi, nos consultan pero el trabajo en equipo no es muy fluido porque no hay espacios institucionales abocado a ese trabajo. Lo que existe solamente es buena voluntad, que los profesores se junten y encuentren un momento para poder planificar. Pero la realidad es que desde la institución no hay un espacio destinado a ese trabajo, que sería muy importante desde mi punto de vista.

- ❖ **E:** ¿Y cómo se lleva a cabo el abordaje de las PPI en el aula? ¿Cómo se organizan?

- ❖ **D:** La verdad que es intuitivo, yo por ejemplo ahora no estoy haciendo diferenciación, le doy a todos la misma tarea, la profesora que tienen ellos nos ayuda, después lo que ocurre es que bueno uno va equilibrando las posibilidades. En mi caso personal, hay algo que yo no tengo resuelto, que es como impacta en los chicos con PPI tenes que darles tareas diferentes. Nunca he tenido la posibilidad de hacer un curso de capacitación, o de alguien que esté en el tema, porque tengo ahí esa contradicción, en realidad tal vez estemos dañando al estudiante que nota que le estamos dando tareas diferentes. Entonces hago eso, se dan las mismas tareas y al que sabemos que está con proyecto, se le exige un poco menos, bastante menos, según la agudeza de la discapacidad. Nosotros acá tenemos un chico en 2do año, que según me han contado tiene un desarrollo intelectual de un nene de 8/9 años, cuando tiene 14 ahí sí es complicado. Pero cuando la discapacidad es mínima, o imperceptible, no pasa nada.

- ❖ **E:** Bien, en relación al Equipo, cuándo está el estudiante con la PPI, ¿el equipo interviene?

❖ **D:** Mira el Equipo es una persona, Laura. La única persona que está para ese curso y otros. Hay clases que está conmigo, y otras con otros. Ese es otro tema, la falta de personal, falta capital humano para desarrollar esa problemática. A veces es una persona o dos, y la verdad que no alcanza, porque para hacer un buen diagnóstico, evaluación, para ver si hay avances o no. Todo a las corridas siempre. Esa es la dificultad mayor que tenemos.

Lo positivo que puedo rescatar es el grupo, desde lo humano es un grupo divino. En gral no hay discriminación de ningún tipo, y eso es muy importante porque te ayuda a trabajar, se ayudan, son colaborativos, cooperan, es muy positivo.

❖ **E:** Y el EOE, ¿acompaña las trayectorias educativas de alguna manera?

❖ **D:** Eh.. como te decía anteriormente, es una sola persona para todo

❖ **E:** ¿Pero no hay Psicopedagoga, Trabajadora Social?

❖ **D:** No, si lo hay desconocemos. A ver, haber hay. Pero no hay relación porque son 2 personas, para toda la escuela. O sea si no pasa nada grave, no tenes relación, no hay contacto.

❖ **E:** Y desde el equipo directivo, ¿hay alguna bajada de línea o que dicen en relación a las PPI?

- ❖ **D:** No, la verdad no tenemos, yo entiendo que en este caso Laura, la maestra, es todo. Es el vínculo con el equipo directivo, de orientación, con los docentes, el grupo, es todo terreno digamos. De hecho, a veces coordinamos cosas, y estamos en el recreo tomando un té y ahí mismo charlamos, todo así. Es el único momento donde nos podemos juntar. Pero no tenemos una relación fluida. Es como que la escuela está desbordada en ese sentido, en este último tiempo creció mucho, y el capital humano no alcanza. Pero bueno, lo positivo es que la escuela está tranquila y salvo casos puntuales, se lleva bien porque la comunidad es muy buena en ese sentido.

- ❖ **E:** Y.. ¿existen espacios de capacitación sobre, ya sea educación inclusiva, discapacidad?

- ❖ **D:** Si, existen, pero no son espacios de trabajo. Son extraescolares, y particularmente yo, desde que soy padre no tengo tiempo de decir bueno voy. Estoy con nenes chiquitos que les tengo que dar de comer, esto y lo otro, y no puedo dejarlos solos, después de estar todo el día fuera. Yo hace 5,6 años que me estoy perdiendo eso porque en horario de trabajo, en servicio, no se están ofreciendo, al menos en mi área.

- ❖ **E:** Claro, son optativas, quedan a criterio, no es algo que se tiene que cumplir obligadamente.

- ❖ **D:** No, no, es personal, es tu decisión. Obvio que la mayoría queremos ir, pero es como te digo, son extracurriculares. Pero eso también nos hace falta, más capacitación.

- ❖ **E:** En relación al modelo social de discapacidad, ¿conoces de qué se trata?

- ❖ **D:** Eh..no mira, obvio que hemos escuchado, pero si tengo que dar una explicación, no tengo una definición al respecto. Vi el título de su trabajo, a qué apuntan con ello?

- ❖ **E:** El modelo social concibe a la discapacidad como el encuentro entre las dificultades del entorno y la persona. La discapacidad no se genera solo por la limitación física, sino que en tanto es discapacidad en tanto esta persona se encuentra con obstáculos en su entorno... Entonces, ¿Consideras que se aplica en la institución?

- ❖ **D:** Yo creo que la institución dentro de lo que tiene es inclusiva, no tiene tantos obstáculos. Antes no había rampas, hace unos años que hay. Creo que estamos bastante bien, falta capital humano.

- ❖ **E:** Bueno, ya no tenemos más preguntas, te agradecemos tu tiempo.

- ❖ **D:** Bueno. Espero haberles servido.

1. Entrevistade: Asistente Social de la Escuela Especial EE N°503

2. Fecha: 19/10/2022

- **Entrevistadoras (E)**
- **Entrevistada (AS)**

❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.

❖ **AS:** ¡Hola chicas! super interesante. Por supuesto, las escucho.

❖ **E:** ¿Sabes cuánto funciona el equipo?

❖ **AS:** No, esa info no la tengo.

❖ **E:** ¿Y cómo se conforma el equipo?

❖ **AS:** Loly que es psicopedagoga, yo que dentro lo que son los roles acá está se denomina asistente social, y Sole que es fonoaudióloga.

❖ **E:** Y con las PPI, ¿hacen algún acompañamiento?

- ❖ **AS:** Si, nosotros desde la institución acompañamos a los estudiantes y las estudiantes de sede y estudiantes con PPI también, en todas las instituciones educativas. Es como un poco mucho.

- ❖ **E:** ¿Qué estrategias se utilizan para este acompañamiento?

- ❖ **AS:** Y depende, considerando que cada una es diferente, que su familia también, vamos poniendo en juego diversas estrategias. Hay familias que requieren más acompañamiento, trayectorias que requieren más atención y monitoreo. Esto va surgiendo a través de la reunión de inclusión, eso está bueno, porque nosotros periódicamente nos vamos reuniendo con las maestras, y nos van comentando cada una de las trayectorias y si se necesita alguna estrategia, algún refuerzo. Algunas se definen en la misma reunión, y otras se piensan.

- ❖ **E:** ¿Estas surgen de las demandas de las docentes o hay algún espacio además de las reuniones de inclusión, con el equipo de orientación por ejemplo?

- ❖ **AS:** Y en realidad ayudaría, tal vez es una emergencia que hay que atender de forma inminente no importa la reunión de inclusión. Respecto del equipo de las escuelas, también varía. Porque en realidad el trabajo que nosotras hacemos es entre personas, y supera lo institucional, entonces cuando por ejemplo, si del otro lado hay un equipo que tiene un posicionamiento y responde siempre de una manera u otra, hay que armarlo entonces un poquito.

Nosotras vamos haciendo cuerpo digamos, la trayectoria es compartida entre instituciones que se debiera transitar en corresponsabilidad, que no siempre sucede. Por

ejemplo, nosotros siempre chequeamos lo que hizo un equipo, o la institución, y a veces sucede que nada sucede.

- ❖ **E:** Ósea depende de la apertura que tengan, y no que hay un espacio determinado para trabajar en equipo.

- ❖ **AS:** No, nosotras igual tenemos reuniones periódicas, pero no es algo que siempre funciona lógicamente. Tienes instituciones que tienen más aperturas, otras que menos, sabes cómo trabaja este equipo directivo, entonces uno va viendo ahí.
Es un trabajo artesanal, no hay una estrategia única. Nosotros hemos trabajado con equipos que uno puede decir bueno vamos por esta línea y hacemos fuerza por esta línea, y hemos confrontado con otros, alineado con otros, y todo siempre en pos de favorecer la trayectoria educativa de los estudiantes

- ❖ **E:** Y con el equipo de la secundaria, ¿cómo es ese proceso?

- ❖ **AS:** Y la secundaria tiene una realidad muy particular, muchos estudiantes entonces es complejo. Tal vez lo que para nosotros resulta en una intervención, para ellos no es urgente, y también hay que entenderlo. Entonces, tal vez ante un conflicto aulico o violencia en el ámbito educativo, y nosotros vamos en busca de una estrategia pedagógica y te dicen no Lourdes estoy atendiendo que se acaban de agarrar a las piñas, y la verdad es que uno entiende que las prioridades institucionales pueden ser otras. Tal vez habría que evaluar, en instituciones tan complejas y tan grandes la posibilidad de incorporar equipos de apoyo.

En su momento se conversó, en reuniones, instituciones tan complejas, que vos tenes un solo cerebro, dos manos y una sola vida, en ese aspecto es muy difícil. Muchas veces nuestros intereses, no son los intereses institucionales, no porque no queramos sino porque no podemos. Entonces ahí se torna un poquito complejo, pero siempre depende, es tan particular como la cantidad de instituciones que hay, esa es la realidad.

A mi me ha pasado de acercarme en la secundaria, y tal vez están interviniendo no se en una situación de conflicto extremo. Ayer me pasó, fui para una firma de la directora, y estaba con una nena que estaba rompiendo todo, entonces yo no puedo decirle “direc me firma”, o sea tengo que entender. Entonces uno es en ese aspecto empático. Nosotros capaz llamamos a las compañeras y logramos un encuentro, una revisión, pero entendemos que las prioridades tal vez no son las mismas.

❖ **E:** Y en la construcción de las PPI, ¿el equipo técnico acompaña de alguna manera?

❖ **AS:** En la construcción no sé, pero la propuesta pedagógica, la respuesta, acompañamiento y monitoreo si, también depende. Concibiendo que hoy nosotras estamos posicionadas en un modelo social, entendemos que la discapacidad compete a un montón de factores. Tal vez ellos no tanto en la línea pedagógica pero sí con acompañamiento de la familias si así lo requiere. Tal vez familias que sufren adicciones, y hay un seguimiento en ese aspecto particular, mientras nosotras nos vamos encargando de una cosa, el resto de las compañeras de otra. Pero no sé si específicamente en la construcción de las PPI. Tal vez en instituciones más pequeñas, esta es muy compleja.

Yo di clases, son 900 estudiantes. A mi me ha pasado de trabajar en el aula y decir acá hay 3 o 4 situaciones que hay que abordar. Considerando que es una franja etaria a la

que le surge un entorno desafiante que es la pandemia, que nosotros como adultos no hemos podido resolver de alguna forma.

❖ **E:** ¿Existen espacios de intercambio en el que puedan hablar de la discapacidad?

❖ **AS:** Y faltarían, no es que no existan sino que tal vez habría que profundizar. Por ejemplo, en su momento se pensó la posibilidad que nivel y modalidad compartan estas experiencias. El defasaje, está en el desconocimiento y desarraigar años de ciertos paradigmas, entonces cuando vos, no se, nos pasó a nosotros con la ley de las infancias o niñeces como sujetos de derechos. Desarraigar tantos años previos es muy complejo. Después es un sistema educativo que tiene ciertas características.

En ese aspecto pensar, cómo vamos demandando y como esta modalidad que enseña sigue enseñando. Hay que abrir canales que faltan, no es que no existan los espacios sino que hay que generar una articulación consciente. Si yo me paro desde comentarios como " está enfermo, no se que tiene, yo no sé si voy a poder con esto" cuando ya te tiran esa, hay ya como un posicionamiento de una imposibilidad y tal vez, de un coartar, un accionar implica un compromiso propio.

Ni hablar de que no estoy capacitada, a ustedes les va a pasar en el ámbito profesional, se necesita capacitación. "Yo no puedo con esto" no, yo me tengo que hacer cargo de una ley nueva y tengo que asesorar y leer. Yo si trabajo en salud y estoy trabajando con IVE y digo "ah no yo cuando estudie la intervención voluntaria del embarazo no existía", no, o sea me tengo que ayornar. Tengo que tener un posicionamiento propio, después está el debate institucional respecto que si la capacitación es fuera o no del horario laboral, si es remunerada, hay un montón de cosas que pensar, pero eso es a

nivel más organizacional, pero que yo me tenga que hacer cargo de poner lo que falta es mi compromiso.

❖ **E:** Ni hablar, a veces terminan vulnerando un derecho

❖ **AS:** Si, o sea si fuese lineal ni siquiera tendríamos trabajo. Capaz te dicen si hice esto y esto y no me funcionó, bienvenida porque nos pasa. O sea si yo hiciese dos pasos y me funcionará, ni tuviese sentido nuestro rol que tiene que ver con la restitución de derechos, entonces estamos para ir y venir, para que mi estrategia no funcione y tome la tuya. En ese aspecto, no hay recetas, cuando yo hoy me concibo como algo construido y como una persona en construcción, yo entiendo que no hay para mi una única forma o una única solución o estrategia. Entonces cuando pensamos en una trayectoria educativa que no es lineal, está bueno ir probando estrategias, no te des por vencido tan rápido. Aunque no te hayan formado para ello, no tengas esa capacitación específica, vos en el aula tenes diversidad a pleno.

Si vos te posicionas en un paradigma de la educación que es homogéneo y que no se, está más arraigado a viejas prácticas, lo más probable es que vos tengas resultados que no sean favorables, para ellxs ni para el docente. También hay un rol docente más académico. Yo también me forme para otro contexto áulico pero si uno no se modifica, es difícil.

Yo me especializo en violencia de género, estude y me capacite en 2007 ponele, una banda recién graduada, e hice una capacitación el año pasado y años luz. En el medio de todos esos años se empezó a considerar a las masculinidades, otros elementos a tener en consideración, y vos decis y sí. Si yo no le pego una actualización a mi práctica profesional, o como docente al nuevo escenario al que me tengo que insertar, y

probablemente fracase. Ese quedarme atrás si solo me perjudica a mi, en mi accionar profesional, pero no, acá estamos perjudicando realidades. Entonces hay una revisión para hacer, desde la construcción y la implementación de las personas dentro del sistema educativo, porque no dejamos de ser profesionales. Cuando yo hablo de un docente hay una formación y una responsabilidad, por eso nosotros decimos no es tu estudiante, es el estudiante, porque si yo me hago cargo de que es mio, hacete cargo mamita.

Entonces también coartar la responsabilidad y permito que ese otro y esa otra no asuman lo que les corresponde. Entonces para mí es un trabajo de articulación constante y yo creo que es eso lo que tiene el mayor reconocimiento. Que tenes que liar con lo grande, más que con la caracterización o las características de cada estudiante. Me parece que ahí hay que llegar a acuerdos que se sostengan en el tiempo y después pensar que se puede pedir ayuda. Nuestro trabajo no se hace en solitario, yo no voy a la casa de una persona a hacer una visita porque se me canto o me ha pasado de que me digan Lourdes tenes que hacer una visita, pero... ¿con qué sentido? o sea planteemos el sentido, planteemos la estrategia y vemos. Con qué sentido voy a una casa, que oferta voy a hacer, que voy a poner de mi parte. Yo voy, hago la visita, te doy un papel y todo sigue igual? y... no es un proyecto a acompañar. Entonces para mi, el mayor desafío tiene que ver con los acuerdos, ni hablar de los desafíos que ameritan las nuevas juventudes y nuevas adolescencias, porque eso va mas rapido, mas alla de la formación académica que puedas tener.

Y también, tiene que ver con las voluntades individuales. Porque me ha pasado, soy docente también de secundario. Me ha pasado de entrar y decir, por donde arranco.

Entonces de decir hoy tenia para ver este tema pero todo un grupo rechaza una propuesta, y no es que uno es un mago, entonces uno prueba , si no funciona con a bueno, pruebo con b.El contenido y la enseñanza y el aprendizaje no hay que perderlo

de vista nunca, porque si nosotros empezamos a subestimar eso está mal. El estudiante no entiende, entonces el de PPI menos, tampoco hay que hacer eso.

Me posiciono como Trabajadora Social, nosotras trabajamos para la autonomía y el empoderamiento, entonces no pienso ni me imagino que el otro no puede, ni tampoco que el otro tiene que hacerme caso. Cuando el otro me desafía, ahí es donde yo estoy poniendo todo al respecto del quehacer. Cuando escucho, puedo modificar las formas en base a lo que les estudiantes podían o querían, ahí puedo obtener mejores resultados e ir generando acuerdos. Hay algo que nosotras hablamos, del estudiantado, cuanto es responsabilidad de un lado y cuanto del otro, y el estudiantar como una responsabilidad de lxs estudiantes es importante también. O sea, con el acuerdo de convivencia por ejemplo, me decían es malísimo profe. Bueno entonces vamos a analizarlo como manual organizacional, que es la materia que doy. Pero hagamos el ejercicio, entonces empezamos a ver el acuerdo de convivencia, que cambiaran de él, como, que argumentación tiene. Entonces ver que conquistas hay, con cuales sí y cuales no. Es importante la participación democrática. Por ejemplo, yo no sé hasta qué punto un pibe que tiene PPI es escuchado o no es escuchado, o cuánto se consideran las características

- ❖ **E:** Claro, bueno recién ahora se está creando el centro de estudiantes en la escuela. Cuando yo iba se desconocía la existencia, ahora están tomando más posición activa
- ❖ **AS:** Claro eso, es una forma de tomar participación. Cuando uno genera participación, genera pensamiento crítico y hay que estar a la altura de la circunstancia. Porque a mí no me sirve, yo siempre le decía a los pibes, dar un contenido o trabajar el acuerdo, y decirte si está buenísimo y sin dar la posibilidad de argumentar, justificar lo que me estás diciendo. Entonces que pasa muchas veces, desde lo teórico se fomentan muchas

cosas pero desde lo práctico no sucede nada. No hablo específico de la secundaria, hablo a nivel sistema educativo. Yo trabaje en primaria y nosotros ya empezamos a ver y fomentar el tema de los delegados, cuando vos por ejemplo trabajas con un equipo de conducción de primaria que me decían y bueno es lo que se viene, es parte de la escuela democrática. Si lo quieres llevar adelante hay que estar a la altura de las circunstancias, eso refiere también a una escucha activa. Decir, bueno cuanto nos sentamos a pensar. A mi me gusta mucho generar compromiso por parte de los estudiantes, decir no somos 4 adultos pensando en que es lo mejor para vos en tu trayectoria educativa sino sentate y conversamos. Obvio que necesitamos la ayuda de la flia, porque si al pibe le pinta no hacer nada y necesitamos el acompañamiento de la flia, es parte de paternar poner ciertos límites, enmarcar ciertas pautas. O sea la autonomía no es me levante un día y no quiero ir a la escuela, hay una cuestión de obligatoriedad y compromiso en el sistema educativo obligatorio, que sino es una vulneración de derechos. Pero si necesitamos ese compromiso, a veces lo que proponemos no responde a sus intereses.

Mi análisis tiene que ver con algo superior, hoy no se si las escuelas secundarias están preparando lo que el mercado laboral va a necesitar entonces ahí te pones a pensar, revisamos por completo, revisar los modelos de discapacidad, implica revisar muchos años construidos. Eso me sucede cuando he trabajado con juventudes y me hablan de lo que es sexista respecto a la ropa. Va a costar desandar ese camino, pero bueno hay que meterle fichas y creer que se puede. Y hay que permitirnos como adultos. No se si respondi

- ❖ **E:** Si, super interesante lo que nos decis. ¿y respecto al modelo social de discapacidad? ¿Consideras que se aplica en esta escuela y en la N°1?

- ❖ **AS:** volviendo al tema si pero cuesta. Que estamos ya hablando del tema y ocupando este espacio es importante, por eso. Nuestra perspectiva es social, en primera instancia dentro de instituciones importantes. O sea la apuesta que hizo el Estado respecto del EOE en las escuelas es importante, porque nosotros le podemos dar esta mirada a la trayectoria que muchas veces uno dice, se ha hecho todo lo posible desde ciertas disciplinas pero falta lo social. Y si, porque somos sujetos sociales. Entonces no es que falte o que esté, sino como lo pensamos. ¿como una isla? Para mi es casi inevitable, así como pensamos cualquier problemática en una sociedad, o hecho, así pensamos la discapacidad. Por eso para mi alejarse del modelo social de discapacidad es casi impensado, es imposible no correrme de la enfermedad. Vos vas a escuchar un montón de términos que se alejan del modelo social de discapacidad, pero también hay que desandar con respeto. Muchas veces, cuando escucho este tipo de términos o intervenciones con profesores, voy y trato de ir despacio. No le voy a decir no doña, no le diga enfermo. Es un camino a desandar y construir juntos y juntas, también hay que pensar. El sistema tiene los jugadores que tiene, no hay que barrer el plantel completo. Hay que construir con todos los que estamos, despacio, de manera empática.

- ❖ **E:** Claro, y tampoco que recaiga la es responsabilidad en la especial.

- ❖ **AS:** Como a nosotros nos toca de cerca, para nosotros es súper importante, eso no quiere decir que para el resto sea lo más importante. No es una valoración personal, sino que resulta importante para acompañar todas las trayectorias educativas. Cuando pensamos, tenemos que construir desde este punto de partida, estamos parados acá y ver a donde vamos, cuando retrocedemos. Nos vamos a necesitar todos y todas, estar abiertos a cualquier disciplina a cooperar y colaborar, y con alguene podés disentir un poquito más

y con otros llegar a acuerdos. Pero es eso, un proceso, así como nosotros intervenimos en una realidad específica y sabemos que tenemos idas y vueltas, lo mismo es cuando trabajamos en equipo.

Lo que sí tenemos propio de nuestra disciplina es esta capacidad de trabajar en equipo, eso es algo que en otras disciplinas es complejo. Nosotros desde el TS lo tenemos incorporado, porque lo necesitamos. Esa concepción propia de la disciplina, en salud no lo tenes, la hegemonía del médico. Hay cuestiones que hay que ponderar, nos sentamos en la mesa con quien sea y acordamos. Yo no pienso en soledad las cosas. Tengo que averiguar, capacitarme, preguntar. Me pasa con los procesos de alfabetización, yo no soy expertiz, yo me siento con la compañera que es psico y la especialista y acompaño ese taller. Digo, la capacitación es constante y continua. para eso tengo que juntarme y construir con otros adaptándonos a los tiempos educativos, los ciclos lectivos, las pautas, los contenidos mínimos, los núcleos mínimos. Pero es algo que nos pasa con el equipo de conducción, queremos probar y algo y comenzamos ay pero necesita refuerzo y que se comunique el equipo directivo con tal para dar refuerzo a la trayectoria (...). Que no es sencillo y no hay receta. Yo siempre me quedo con que es un trabajo artesanal, lo que funciona hoy mañana no funciona. Por eso debe tenerse en cuenta las individualidades y circunstancias, así como las reacciones. Incluso con la piel que genere con el profesional. Siempre preguntar, qué se dijo y adaptarse. No se si conteste.

❖ **E:** Si!! Muchas gracias por la información, nos va a servir. Después te contaremos!!

❖ **AS:** Bueno muchas gracias y las esperamos acá en la escuela.

1. Entrevistade: Maestre de inclusión, EE N°503 (MI N°1)

2. Fecha: 19/10/2022

- **Entrevistadoras (E)**
- **Entrevistada (MI N°1)**

❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.

❖ **MI N°1:** ¡Hola chicas! Por supuesto, las escucho.

❖ **E:** ¿Hace cuánto trabajas con la ES N°1? ¿En qué cursos trabajas actualmente?

❖ **MI N°1:** Yo tengo dos estudiantes. Una en cuarto y otra en sexto que ya egresa este año. La nena de cuarto tiene discapacidad intelectual y la de sexto está en silla de ruedas, es motora.

Este año empecé a ser su inclusora, desde que empecé a trabajar acá en 2014 he tenido siempre alumnos pero el año pasado de la secundaria no me tocó ninguno. Este año retomé una semana antes de vacaciones de invierno con ellas, porque hubo reorganización de docentes, la docente que estaba con estas chicas y otras más pasaron a trabajar en sede y nos repartimos entre las demás docentes de inclusión sus alumnos.

❖ **E:** ¿Cómo es la dinámica institucional una vez que usted se inserta?

❖ **MI N°1** Yo lo que hago... por ejemplo esa semana cuando empecé, me presenté con los profesores, que a muchos ya conocía por trabajar otros años en la escuela, o por ahí de otra secundaria porque en la zona son siempre los mismos profes. Después la preceptora me agregó a los grupos de WhatsApp de los dos cursos, les mandé un mensaje general a todos los profes también para que me quede que lo vieron todos al mensaje, hablé con el directivo diciendo que iba a ser yo la docente de inclusión hasta fin de año...

Y nada, después ir trabajando, a veces las chicas quieren que me sienten con ellas y entre al salón y otras veces los mismos profes te dicen “no, trabajan conmigo, no ingreses, ya sé cómo trabajar” y también pasó que algunos profes desconocían que tenían propuesta de inclusión, entonces el docente necesita que vayas a verlo porque sino quedan como “a mí nadie me dijo nada”, entonces más allá de mandarles mensajes está bueno que te vean cara a cara. Esto a veces se complica porque son muchos profes y nosotras vamos algunos días a la semana nada más porque tenemos más escuelas.

❖ **E:** Claro y ¿El EOE no se comunica con los profesores dándoles a conocer que hay estudiantes con PPI?

❖ **MI N°1:** Sí, yo creo que lo comunican... pero los profesores te dicen que no saben, o porque cambiaron o porque no te ven, o el mensaje no te lo contestan... o les mandas un mail y no te responden. Si las preceptoras están atrás, son más las preceptoras las que hacen ese nexo entre los profesores y nosotras, porque se comunican siempre con las familias y con nosotras. Es más fácil ver a un preceptor que a los profesores.

- ❖ **E:** Bien. ¿Cómo son construidas las PPI? ¿Quiénes participan activamente en la construcción de las mismas? En los casos de estudiantes con PPI, ¿cómo interviene el EOE y el ET?

- ❖ **MI N°1:** En teoría debería ser entre los Equipos de las dos escuelas, con las docentes de inclusión y los profesores. Pero eso no pasa, las hacemos las inclusoras solas. Lo que sí hace el equipo técnico es acompañarnos en la construcción, las revisan, las corrigen, o el directivo de nuestra escuela también. Pero en sí las hacemos solas, la idea siempre fue sentarnos con los profesores pero lo que pasa es que no tenemos ese tiempo porque la construcción la hacemos después de marzo, después de la etapa diagnóstica y ya los profes están trabajando con los chicos. El equipo no me pasó que acompañe, si yo con las chicas de la escuela especial me saco dudas, pregunto siempre las hacemos solas.

- ❖ **E:** Claro, y a la hora de construir las mismas, ¿Se tiene en cuenta los deseos o intereses del estudiante? ¿De qué manera?

- ❖ **MI N°1:** Si, si. Siempre tenemos en cuenta las fortalezas. Siempre nosotras ponemos los datos del estudiante, las trayectorias, hacemos una pequeña fundamentación, un marco teórico especificando que estamos posicionadas desde el modelo social de discapacidad, nombramos la resolución con la que trabajamos que es la 1664/17. Y después hacemos una valoración funcional del aprendizaje, es decir cómo aprende el chico, cómo está en la escuela, con quién vive, los vínculos que tiene, siempre hablamos más que nada de lo bueno, lo positivo. Y después de las debilidades o barreras que hay, un ejemplo que se me ocurre con mi alumna Abril, que está en silla de ruedas, la docente iba a la sala de video que es en la planta alta y ella se quedaba abajo. Esa es una

barrera que hay que escribirla y decir bueno “que se baje un televisor entonces, que la chica no se pierda las clases”. Esas cositas las vas observando y detectando y las escribes en la PPI también. Tienes desde lo bueno que puede hacer para fomentar eso y lo que por ahí falta reforzar.

También los estudiantes te van pidiendo ciertas cosas, por ejemplo me dicen “no entiendo esta materia, ayudame más acá” o “no, me cae re bien la profe” o “me cae re mal la profe” y vos tenés que estar ahí mediando entre docente y estudiante. Por suerte ellas te lo dicen, lo que les gusta y lo que no les gusta, aparte se desenvuelven re bien en la escuela, no es que son tímidas o les molesta mi presencia. Justo ayer hablé con Valen que está en cuarto, y ella me dice “no, no, vos vení, entrá, ayudame”, justo hoy tiene prueba y me decía “vení mañana que tengo prueba”. Es más que nada para que se sienta segura, no es que no lo pueda hacer, aparte el profesor contempla que ella tiene la propuesta de inclusión y le dió un tema más sencillo que a los compañeros para que no sea tan extenso y pueda resolverlo más fácilmente. Pero es más que nada por la seguridad de que yo esté al lado, o porque no se anima a preguntarle cosas al profesor. Son muy de lo vincular los chicos, entonces si no se llevan bien con un profe ya ellos mismos ponen ahí una barrera de “no te voy a dar bolilla”.

- ❖ **E:** ¿Qué consideras que se espera de tu intervención en las escuelas? ¿Crees que se condice con las incumbencias de tu rol? ¿Cual es tu opinión al respecto?

- ❖ **MI N°1:** En este caso... mi cargo es de TES, Trastornos Emocionales Severos. Son algunos chicos con autismo, con conductas disruptivas, etcétera... y en ese cargo siento que soy como la niñera. Porque me piden que los cuide, me dicen “toma, llévatelo”. No

me ven como la docente que da orientaciones sino que yo siento que soy la niñera, como “sostenelo ya que estas vos porque yo no puedo”.

En este caso que tengo dos nenas que son más bien de discapacidad intelectual, con ellas siento que saben un poco más cuál es mi rol. Que acompaño la trayectoria, que doy orientaciones, que también conocen a las chicas hace años, entonces es más fácil. A veces igual depende mucho del profesor, hay profesores que son más de decir “dejame, yo pruebo, no te hagas problema” y hay otros que no, que me dicen “no sé qué hacer” o “hacelo vos”. No se involucran, o no intentan diciendo “yo puedo acercarme a mi alumno”, que también puede ser por miedo o desconocimiento... o negación, porque hay gente que no está de acuerdo que estén en una escuela común, pasa también. Igualmente este año con estos profes que me tocaron no tuve esos problemas, pasa que también tuve sólo dos estudiantes. Cuando tenes seis son más de sesenta profesores, o más, es mucho. Salvo una docente que tiene a todos los de inclusión en una misma aula, que entonces se trabaja mejor porque estás constantemente con los mismos profes, eso está bueno, es más fácil, los ves todos los días.

- ❖ **E:** ¿Existen espacios de intercambio acerca de temas relacionados a la discapacidad o educación inclusiva? (Dentro o fuera de la institución) consideras que son necesarios estos espacios?

- ❖ **MI N°1:** Ahora lo que empezaron a hacer que está muy bueno son unas capacitaciones con los profesores de matemática y de prácticas del lenguaje. Este año los del CIIE hicieron estos encuentros para los profesores y nosotras las docentes de inclusión. Es un espacio que compartimos, hablamos de cómo se trabaja y se empezó a hacer este año. Eso está bueno también porque podemos intercambiar, hay siempre docentes que no

llegamos a ver. También que ellos sepan cuál es nuestro trabajo, y la cantidad de alumnos que tenemos, que no es que no vamos porque no tenemos ganas, sino que tenemos cinco escuelas más para ver, que nos vamos repartiendo dos horitas por cada chico. Eso está bueno, además ellos se sacan sus dudas, aprenden cómo configurar, que no solamente depende de nosotras las inclusoras, que ellos pueden intervenir.

- ❖ **E:** ¿Cuál es tu opinión respecto al modelo social de discapacidad? ¿Consideras que se aplica en las instituciones responsables de los estudiantes con PPI (1 y 503)?

- ❖ **MI N°1:** Yo creo que un poco se aplica el Modelo Social porque por ejemplo, más allá de que Abril este en silla de ruedas, no es que los profes dicen “pobrecita”, sino que se la incluye como una persona más. Lo mismo Valentina, ella socialmente se trata con toda la escuela, tiene sus amigos, ha tenido novio, es una más. Y los profesores respetan eso, no la hacen sentir “vos tenes propuesta, sos diferente”, se respeta y se incluye. Se la incluye en las actividades, o por ejemplo se entiende si Abril no puede ir a la escuela porque está dolorida o descompuesta, se entienden esos motivos. Entonces, si, si, veo que se aplica... que se respeta.

También en la escuela está el Centro de Formación Integral de la escuela especial funcionando. Antes funcionaba acá en la escuela especial, ahora funciona en la escuela secundaria, tienen también su lugar. Los chicos participan en los recreos, también en otras áreas así que la secundaria tiene como una apertura, que en otras escuelas no pasa.

- ❖ **E:** Bueno, mil gracias por el tiempo y el espacio. Luego te comentaremos los resultados. Nos sirve la información.

❖ **MI N°1:** Buenos chicas, gracias a ustedes.

1. Entrevistado: Maestro de Inclusión, EE N°503 (MI N°2)

2. Fecha: 19/10/2022

- **Entrevistadoras (E)**
- **Entrevistada (MI N°2)**

- ❖ **E:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Como te adelantamos, la entrevista se enmarca en la investigación que estamos desarrollando para nuestra tesis de grado. Te vamos a hacer algunas preguntas en relación a tu intervención y cuestiones referidas a las dinámicas institucionales.
- ❖ **MI N°2:** ¡Hola chicas! Que bueno lo que están trabajando, comencemos si les parece.
- ❖ **E:** Genial. Gracias. Arrancamos. ¿Hace cuánto trabajas en la escuela N°1 y en la N°503? ¿En qué cursos de la ES N°1 trabaja?
- ❖ **MI N°2:** En esta escuela (EE N°503) trabajo hace un montón, aproximadamente diez años, pero bueno, en inclusión todos los años nos cambian los alumnos, aunque a veces hay excepciones que nos pueden llegar a quedar dos o tres años seguidos algún estudiante. Pero por lo general todos los años nos cambian de estudiantes, yo ahí en la secundaria 1 estoy en turno tarde. Tengo tres alumnos en cuarto, tres en sexto, que ya egresan, y tenía uno en primero que hoy está en lo que sería la sede del secundario en especial, es decir en CFI (Centro de Formación Integral). Es un alumno que estaba con propuesta de inclusión pero cuando comencé a trabajar con el pasó que todavía no tenía las habilidades y herramientas para desenvolverse sólo en el nivel, entonces se estaba frustrando. Justo el tiene un diagnóstico y una enfermedad previa, entonces se evaluó

con el equipo tanto del nivel como de la modalidad para ver la posibilidad de que él venga a la escuela especial, porque igual el CFI, si bien es de especial funciona en la institución del nivel. O sea nosotros tenemos un aula que es exclusiva de educación especial que está dentro del secundario, entonces el de lo social no iba a perderse de nada, solamente lo pedagógico. Por ahí como es un grupo más reducido, son docentes de educación especial e incluso yo iba a estar como preceptora de él y soy su referente. Era como justo el momento para traerlo temporalmente.

❖ **E:** ¿Cómo es la dinámica institucional una vez que usted se inserta?

❖ **MI N°2:** Mira... lo que es secundario trabajamos de forma indirecta. Es trabajar con el profesor, yo voy los días que me toca, hablo con los profesores sobre los contenidos a trabajar dependiendo las habilidades que tengan nuestros estudiantes y vamos configurando. Yo en secundaria como trabajo hace tanto, los profes también me conocen hoy son ellos los que configuran, que eso es lo ideal.

Lo ideal es que ellos armen las actividades, o a veces no es que tienen que traer cinco actividades, sino a veces se configura en el momento. Que se yo, por ejemplo hay una actividad impresa, bueno se puede escribir directo en el pizarrón con letra mayúscula o le resume algunas preguntas. En secundario se trabaja mucho verdadero o falso, opciones, por ahí les piden justificar entonces le sacan esa justificación. A lo sumo que no lo escriba y lo trabaje de la forma oral, esas configuraciones que son inmediatas y que se pueden hacer en el momento algunos profes están acostumbrados.

Aunque en algunos está muy instaurado esto de que viene la docente e inclusión y configura, entonces la dinámica en algunos casos trabajar en el aula a la par con el

estudiante, eso lo vas viendo. Es raro porque nosotras no entramos al aula primero porque los chicos ya no nos quieren ni ver, excepto algunos que les gusta que estés. Pero sino del marco de la puerta para afuera, yo digo que parecemos visitadoras médicas, el profe ve que venís y ya dice “agh”, porque vamos en diferentes horas, te sentís que molestas porque justo está arrancando una clase, está explicando y vos tenes que entrar. Igualmente ya hay muchos que como trabajamos juntos hace tanto ya saben, pero bueno, hay otros que no, que quizás son nuevos o son más grandes y les cuesta el modelo social de discapacidad, pero bueno...

❖ **E:** ¿Cómo son construidas las PPI? ¿Quiénes participan activamente en la construcción de las mismas?

❖ **MI N°2:** La construcción de la PPI, si vamos a lo reglamentario, lo deberíamos hacer en conjunto tanto el nivel con la modalidad. A veces sucede, en primaria si sucede, por ejemplo con las señoras de la escuela 8 se da porque ellas conocen más a los estudiantes, los conocen de años previos, entonces yo les voy preguntando “¿Cómo trabaja en tal área?”, porque por ahí nosotras a veces las PPI las construimos de marzo a abril, por ahí en abril ya las tenemos que tener. Entonces es muy poquito tiempo porque vamos una vez por semana, entonces no conoces mucho como se desenvuelven.

En primaria te puedo asegurar que se hace en equipo. Pero en secundario no, si te digo que si te estaría mintiendo, porque por ahí a veces... hay profes que sí, que por ahí te ayudan y te orientan. Por ejemplo, este año las profes de matemática son divinas que tengo y quizás ellas fueron las que me dijeron a mi “en matemática andan así, así y así”, o en prácticas del lenguaje. Por ahí otras materias como historia, construcción de ciudadanía, que tienen menos carga horaria, que son los profes que los ves menos, por

ahí no. Generalmente las hacemos solas y se las mostramos para ver si están de acuerdo, por ahí se pueden modificar algunas cuestiones, es raro pero puede suceder. Antes de que se firmen y todo se las mostramos a los docentes para ver que opinan.

- ❖ **E:** A la hora de construir las mismas, ¿Se tiene en cuenta los deseos o intereses del estudiante? ¿De qué manera?

- ❖ **MI N°2:** Si, si, eso si. Está plasmado en la resolución y todo, si. Por ejemplo los chicos de sexto que van a egresar este año, ellos están con PPI. Es así, cuando los alumnos de nuestra modalidad egresan con una PPI el título de nivel secundario va abajo la resolución chiquita especificando que egresaron acompañados de la modalidad. Entonces, por ahí ese título no habilita para que ellos puedan estudiar una carrera universitaria o terciaria, entonces dos de los estudiantes de sexto me manifestaron que tienen el deseo de estudiar una carrera terciaria y universitaria. Sabiendo esto, lo que hicimos ir paulatinamente levantando la PPI y puedan egresar como sus compañeros, dándoles la posibilidad de el año que viene empezar una carrera.

Justo estos son dos estudiantes que se acompañaron desde primaria, de muy chiquitas con PPI pero funcionaron muy bien. El año pasado su docente de inclusión las ayudó muy poco en tanto a configuraciones de apoyo. Yo este año las acompañé muy poco en algunas cuestiones, son adolescentes, no van... que se yo, no iban a educación física porque se dormían, entonces tienen esas cuestiones que vos las acompañas más desde lo vincular por ahí, porque en lo pedagógico se desenvuelven super bien.

Y otra estudiante, que es un ejemplo a seguir porque es una alumna que estuvo muchos años acá en sede e incluso hizo mitad de secundario en aulas de aceleración, y ahora va a egresar en secundario común sin una PPI.

Por ahí eso está bueno para las familias de los que son más chiquitos que recién ingresan acá, que dicen “ay va a quedar siempre en educación especial”, y yo creo que no, Mili que es la estudiante que ahora va a egresar es el claro ejemplo de que no. Ay yo me emociono porque es hermoso, es una alumna que tiene todo para salir y brillar ahora cuando egrese. Qué mejor ejemplo que ver que las cosas desde la modalidad cuando se hacen en equipo con el nivel salen las cosas muy bien, ahí tienen un ejemplo re lindo. Quizás les va a costar, pero yo hoy pensaba, a quién no le costó ingresar a un terciario. Pasar de secundaria a un terciario o la universidad, es difícil para cualquiera. Ellos van a tener que tener la responsabilidad, el deseo y la motivación de estudiar y de recibirse de lo que deseen estudiar, les va a ir bien, es parte de la vida.

- ❖ **E:** En los casos de estudiantes con PPI, ¿cómo interviene el EOE y el ET?

- ❖ **MI N°2:** Participan en la firma de la PPI o en la reunión inicial que se hace. O por ejemplo cuando yo sugerí la posibilidad de pasar este alumno a la modalidad, que fue un caso particular, el equipo estuvo presente. Los dos, el equipo técnico y el equipo de orientación, porque yo si bien lo surgieron tengo mi equipo e incluso los directivos y la inspectora que es la que tiene que avalar todo esto. En eso por ahí somos las que vemos, detectamos cierta dificultad y los que tienen que dar el ok son nuestros superiores.

- ❖ **E:** ¿Qué consideras que se espera de tu intervención en las escuelas? ¿Crees que se condice con las incumbencias de tu rol? ¿Cual es tu opinión al respecto?

- ❖ **MI N°2:** Yo creo que ellos piensan que el alumno es nuestro, por ahí te dicen “ay, tu alumno” y no, en realidad es su alumno porque es alumno del nivel y yo vengo a

trabajar con vos. Nosotras hacemos equipo con los profesores, a lo sumo es nuestro alumno, de los profesores y nuestro, de todos.

Por ahí a veces ellos esperan que nosotras hagamos las actividades y en realidad en la resolución dice que hay que trabajar en equipo y que el docente tiene que detectar cuales son las condiciones y las posibilidades que tiene el alumno. Y a veces para no discutir cedemos y nosotras les hacemos las actividades, pero siento que ellos esperan eso.

- ❖ **E:** ¿Existen espacios de intercambio acerca de temas relacionados a la discapacidad o educación inclusiva (Dentro o fuera de la institución)? ¿Consideras que son necesarios estos espacios?

- ❖ **MI N°2:** En instituciones privadas si. Y también yo creo que la pandemia lo bueno que nos dejó muchas capacitaciones y charlas gratis a través de instagram y facebook, si vos de tu voluntad propia lo quieres hacer hay si buscas, está a criterio de cada uno.

Y después que son específicas, obligatorias desde Nación, por ejemplo hace poquito tuvimos una del CIIE de Mar del Plata, que tiene que ver con configuraciones de apoyo en el nivel, esas eran específicas de matemática y prácticas del lenguaje. Hasta ahora fueron dos pero creo que van a ser tres. Son super necesarias para el nivel, siempre nos invitan a nosotras y decimos que está genial pero es importantísimo que inviten al nivel. Al nivel es el que para mí le faltan más capacitaciones en cuanto a la diversidad.

- ❖ **E:** ¿Cuál es tu opinión respecto al modelo social de discapacidad? ¿Consideras que se aplica en las instituciones responsables de los estudiantes con PPI (1 y 503)?

- ❖ **MI N°2:** No... está, yo creo que falta todavía un poco eliminar la barrera humana, que es lo que más está instaurado. Una a veces habla de barreras y piensa que es algo arquitectónico y que no hay una rampa... no, yo creo que es más la predisposición de nosotros, no?. De aceptar la diversidad, porque hemos tenido casos por ejemplo, ahora cuando cerramos las notas que es que discutimos con los profes y te dicen “no, pero no me entregó ningún trabajo”, entonces vos tenes que decirle “bueno, pero trabajo en clase?” y te dicen que si. Nosotras hablamos de la evaluación inmediata en clase, tenemos en cuenta que en las casas de algunos alumnos sus familias no acompañan y no van a entregar un trabajo práctico. Entonces la pregunta es si el docente buscó otra estrategia, si le hizo preguntas en clase, si lo ayudó a responder las preguntas oralmente, entonces si el estudiante te muestra una respuesta evaluas eso, ese nene participó. Esto si bien está explícito en lo que sería nuestro modelo social, de que hay diversidad de formas de evaluar, es como que el profesor está todavía en que si son cinco trabajos tiene que entregar los cinco trabajos. Cuesta mucho romper con esa rigidez y eso que el nivel ha tenido capacitaciones de diversidad de formas de evaluar, pero eso sigue estando, cuesta esa rigidez.

- ❖ **E:** Bueno, nos respondiste todo. Muchas gracias por la información, nos va a servir. Después vamos a escribirte para contarte cómo nos va.

- ❖ **MI N°2:** Bueno muchas gracias a ustedes chicas, que tengan suerte y las esperamos acá en la escuela.

ANEXO III. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: “Un camino hacia la educación inclusiva: Un análisis acerca de las representaciones sociales del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita respecto del modelo social de discapacidad”.

Las estudiantes de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Godoy Antonella Florencia (DNI: 41.258.993), Ramella Camila (DNI: 41.715.471), Valotta Oriana (DNI: 41.715,476) se encuentran realizando una investigación cuyo objetivo es indagar las representaciones sociales que se construyen en torno modelo social de discapacidad por parte del equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita en el periodo de tiempo comprendido entre agosto y diciembre del año 2022 .

Usted está siendo invitado a participar de esta investigación. La metodología a utilizar se centra en la realización de entrevistas semi-estructuradas al equipo docente de la Escuela Secundaria N°1 y la Escuela Especial N°503 del distrito de Mar Chiquita.

Las entrevistas serán llevadas a cabo por las estudiantes, la cual será grabada y posteriormente desgrabada para el análisis de las mismas.

Yo _____ fui informado de los objetivos de esta investigación de manera clara y detallada. Las investigadoras certifican que todos mis datos de identidad en esta investigación serán confidenciales y tendré la libertad de retirar mi consentimiento de participación en esta investigación en cualquier momento. En el caso de tener cualquier pregunta, inquietud o duda sobre este estudio puedo contactar a la investigadora por e-mail o teléfono: godoyanto98@gmail.com; camiramella17@hotmail.com; orianavalotta1@gmail.com; teléfono: 2236140515 (Antonella); 2235047037 (Camila); 2235425048 (Oriana).

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: _____

ANEXO IV. INFORME MEDIO REALIZADO POR DOCENTES DE ES N°1


Escuela de Educación Secundaria N° 1
Santa Clara del Mar

PRIMER INFORME DE AVANCE MAYO 2022

APELLIDO Y NOMBRE: _____ FECHA: _____
 DNI: _____ AÑO: _____ CURSO: _____

MATERIA	VALORACION DE AVANCE PERIODO MARZO ABRIL 2022	
	EN ESTA PRIMERA ETAPA DEL AÑO LOGRASTE	TENES QUE SEGUIR FORTALECIENDO/MEJORANDO
MATEMÁTICA	vincularse de manera respetuosa, con tus compañeros y con la docente.. Asumir actitudes de disposición y apertura para trabajar en grupo. Cumplir con las distintas instancias de evaluación.	Implementar diferentes modalidades de cálculo de acuerdo con las necesidades en el marco de la resolución de problemas. Generalizar conclusiones utilizando el lenguaje matemático específico. Cumplir con las actividades propuestas, para lograr la autonomía necesaria en el área
LITERATURA	lectura y comprensión textual, elaboración personal de trabajos. comprensión de textos complejos	Entrega en forma y tiempo de los trabajos solicitados. Participación y trabajo aúlico.
INGLÉS	comprometerte con la interacción grupal, trabajando de manera colaborativa. Vincularse de manera respetuosa, con tus compañeros y con la docente. Desarrollar hábitos de estudio y trabajo. Demostrar responsabilidad en el cumplimiento y organización de las tareas. Comprender textos simples narrativos y descriptivos orales y escritos. Reconocer y utilizar en forma oral y escrita el vocabulario básico dado en clase. Durante esta etapa tuviste un excelente desempeño.	fortalecer la autonomía en la realización de las tareas y también fortalecer la comprensión textos simples narrativos y descriptivos orales y escritos.
ED. FÍSICA	Logró sin dificultad los contenidos trabajados, muy buena participación.	
HISTORIA	ir conociendo la dinámica de la clase	ir avanzando en la participación en clase
GEOGRAFÍA	participar en clases	completar todas las actividades propuestas
INT A LA FÍSICA	Muy buen presentismo a clase. Prestar atención en las explicaciones. Buena predisposición para trabajar sobre los errores y corregirlos.	Entregar en tiempo y forma las tareas completas. Repasar y profundizar los contenidos trabajados.
BIOLOGÍA		
NTICx	trabajar y consultar en clases. trabajar en equipo.	fortalecer tu participación en clases, ajustar los tiempos de entrega de tp.
SALUD Y ADOLESC		
PSICOLOGÍA	Alcanzar las metas propuestas en las actividades	La fijación de contenidos

ANEXO V. INFORME FINAL REALIZADO POR MAESTRE DE INCLUSIÓN

INFORME DE EVALUACIÓN FINAL

NOMBRE DE LA ALUMNA:

FECHA DE NACIMIENTO:

DNI N°:

EDAD:

DOMICILIO:

AÑO QUE CURSA:

DOCENTE INCLUSORA:

ESCUELAS INCLUSORAS:

ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 1

Directora:

Vicedirectora:

Vicedirector:

Dirección: Teléfono:

Localidad: Distrito:

ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL N° 503

Directora: Vicedirectora:

Dirección: Teléfono:

Localidad: Distrito:

La joven posee asistencia regular a clase. Es tranquila y amable con pares y adultos. En ocasiones muestra timidez, pero cuando logra confianza con la otra persona, expresa vivencias, sentimientos y pensamientos.

La disposición en el aula es por parejas, a veces se sienta sola y otras veces con algún compañero/a.

La estudiante trabajó con los mismos contenidos que su grupo de pares de manera oral y escrita, en las guías de estudio se redujo la cantidad de preguntas, se utilizaron imágenes, en matemática se le daba de a un ejercicio a la vez y se le permitía el uso de calculadora y tabla pitagórica, se la evaluó con oraciones de verdadero-falso, se le hacían preguntas precisas del tema que se estaba evaluando, las consignas eran simples, se le reiteraban las consignas las veces que fueran necesarias.

Se evitó, dentro de lo posible, que se llevara tarea a casa, dado que luego podían surgir confusiones u olvidos.

Se destaca en Educación artística por su excelente desempeño, es el área que más le gusta.

En Matemática resolvió ejercicios combinados simples, ejercicios de despejar x , utilizó sumas algebraicas para llegar a un resultado, hallar perímetro de una figura, construcción de triángulos. Utilizó calculadora y tabla pitagórica.

En Práctica del lenguaje logró producciones escritas solicitadas por la profesora, trabajó con poesía, historieta, en grupo y de manera individual.

En Físico química se hizo hincapié en los aspectos teóricos de la materia y resolvió ejercicios con la tabla periódica de los elementos.

En Biología e Historia, resolvió cuestionarios. Algunos se acotaron a lo más relevante.

En Geografía hizo el trabajo final, además de actividades.

En inglés resolvió las tareas con ayuda de la docente de inclusión o su profesora.

En Construcción de ciudadanía completó actividades.

Con respecto a las clases de Educación Física, estuvo sin concurrir por cuestiones de movilidad en el primer cuatrimestre. Por lo tanto, la profesora entregó trabajos prácticos, luego del receso invernal la estudiante participó de algunas clases.

Se logró trabajar en corresponsabilidad entre profesores y docente de inclusión. Su mamá estuvo siempre presente para colaborar y escuchar sugerencias.

X continuará en 3º año el ciclo próximo.

ANEXO VI. EJEMPLO DE PPI

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INCLUSIÓN 2022

NOMBRE DEL ALUMNO:

FECHA DE NACIMIENTO:

DNI N°:

EDAD:

DOMICILIO:

AÑO QUE CURSA:

MAESTRA PARA LA INCLUSIÓN:

ESCUELA QUE INCLUYE: Escuela Secundaria N°

Directora:

Vicedirectora:

Vicedirector:

Dirección:

Teléfono:

Localidad:

Distrito:

ESCUELA INCLUSIVA: Escuela Especial N°

Directora:

Vicedirectora:

Dirección:

Teléfono:

Localidad:

Distrito:

Marco referencial:

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 13688, resolución 1664/17 (como lo establece la Res. Del CFE N° 311/16) La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles, desde un accionar corresponsable entre los Niveles y Modalidades.

“La educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno de los alumno/as; logrando compartir experiencias de aprendizaje sin ningún prejuicio de condición, cultura o situación más que la de ser un niño, niña o joven aprendiendo con otros”. Resolución 1664/17. Inclusión como un proceso de democratización de la educación.

De esta manera, el Modelo Social de la Discapacidad se constituye como una perspectiva de derechos, siendo entendida la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. Conforme a lo mencionado, no son sólo las características o condiciones individuales las que generarán alguna discapacidad, sino que los entornos, al no ser

accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. Al respecto, es necesario tener siempre presente ambos factores: la situación de discapacidad de cada sujeto y el contexto en el que vive y aprende.

OBJETIVOS GENERALES:

- Trabajar en corresponsabilidad entre nivel y modalidad, haciendo acuerdos que beneficien la trayectoria escolar del estudiante.
- Propiciar a la autonomía progresiva del estudiante.
- Orientar a la familia en relación al proceso de aprendizaje de su hijo fortaleciendo vínculos y su participación activa.

VALORACIÓN CONTEXTUAL Y PEDAGÓGICA

El joven vive en X. Convive con su mamá, la pareja de ella, una hermana y un hermano, ambos menores. La familia apoya y acompaña la trayectoria escolar de su hijo, han participado de reuniones para acordar modalidades de trabajo y en la actualidad concurre a tratamiento psicopedagógico. Generalmente el joven realiza los trayectos hacia la escuela y su casa en colectivo de manera autónoma

La disposición en el aula es por parejas y siempre se sienta acompañado. Tiene presentismo regular. Se trata de un estudiante tranquilo e introvertido, cuando logra confianza en la otra persona es capaz de expresar sentimientos y pensamientos. Posee buen vínculo con docente de inclusión, profesoras, profesores, compañeros y compañeras.

Continuamente se lo motiva para que siga progresando en su alfabetización como lo viene haciendo. Su actitud ha cambiado, cuando tiene que escribir muestra buena predisposición y ganas de seguir avanzando. Mejora en el reconocimiento y la asociación en sílabas y palabras. Su buena memoria y su capacidad de observación facilitan el trabajo oral y escrito. El formato de letra que utiliza es imprenta mayúscula, también puede copiar a un ritmo más lento si se trata de imprenta minúscula. Se utilizan imágenes para favorecer la escritura y también se le pide que dibuje como recurso antes de la escritura. También se trabaja desde la oralidad.

En matemática resuelve ejercicios que van aumentando su complejidad gradualmente, de acuerdo a sus posibilidades, se le permite el uso de tabla pitagórica y calculadora.

Se desempeña muy bien en Educación Física y Educación Artística.

Su nivel de concentración es bueno cuando la actividad es motivadora y posible de realizar dentro de sus capacidades, cuando se trata de leer y escribir se pone nervioso y aparecen inseguridades y baja autoestima que se refuerza con comentarios positivos hacia su progreso.

BARRERAS HACIA EL APRENDIZAJE

Las principales barreras con las que el joven se enfrenta tienen que ver con barreras didácticas en el acceso a determinados contenidos. Por ello, es necesario flexibilización en los entornos de aprendizaje, ya sea en términos de contenidos, estrategias y modos de evaluar. Su modo de aprender es significativo desde la observación y memoria por eso propiciar la oralidad sería importante como así también utilizar más soportes gráficos. Además, se requiere de entornos que favorezcan su participación tomando en consideración sus características individuales, propiciando un espacio de aprendizaje acorde a sus particularidades, intereses y potencialidades.

CONFIGURACIONES DE APOYO GENERALES

- Permitir el uso de soportes visuales de consulta: tabla pitagórica, banda numérica, apoyo silábico durante la escritura.
- Permitir el uso de imágenes, dibujos para exponer ideas o valoraciones y también para dar cuenta de lo aprendido.
- Facilitar videos, acordes al contenido tratado.
- Potenciar el trabajo en grupo o con algún compañero/a que colabore como pareja educativa.
- Facilitar trabajos, sencillos y acotados, con consignas simples.
- Permitir el uso del formato de letra que sea favorable para el alumno.
- Utilizar diversidad de formas de evaluar: a través de la elaboración de trabajos, proyectos, u otras formas, orales y escritas.
- Flexibilizar el tiempo en las evaluaciones y entrega de trabajos prácticos.
- Construir un clima relacional que se base en la aceptación, la seguridad y la confianza mutua entre el docente y los alumnos, de manera de propiciar entornos de colaboración inclusivos.
- Valorar positivamente los aportes realizados por joven en las diferentes actividades.
- Asignar pequeñas tareas a realizar en casa para fomentar la autonomía y responsabilidad de la propia trayectoria escolar.
- Fomentar el autoconocimiento y mejorar la autoestima con comentarios y observaciones positivas.
- Facilitar el intercambio entre pares y actores intervinientes en un entorno amable.

CONFIGURACIONES DE APOYO ESPECÍFICAS

MATERIA	APOYOS
Práctica del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Brindar situaciones de lectura, escritura y copia significativas. ● Presentar los contenidos utilizando distintos portadores de textos que permitan al estudiante progresar en sus habilidades de lector, escritor, oyente y/o hablante. Por ejemplo: acompañar los textos con gráficos, incorporar las NTICs, convertidores de texto a voz o viceversa. ● Facilitar trabajos, sencillos y acotados, con consignas simples (unir con flechas, verdadero-falso, completar con palabras, identificar y asociar mediante imágenes). ● Dar consignas cortas y claras. Reforzar oralmente. ● Utilizar diferentes modalidades de evaluación oral y escrita: (oraciones de verdadero-falso, asociar conceptos uniendo con flechas, confeccionar láminas, trabajos prácticos, completar un mapa conceptual, estudiar un aspecto específico y contarlo oralmente o por escrito).

Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ● Permitir el uso de calculadora y tabla pitagórica. ● Dar consignas cortas y claras. ● Descomplejizar ejercicios haciendo que el aprendizaje sea significativo y gradual. ● Conectar los conocimientos matemáticos que se van adquiriendo con cuestiones de la vida cotidiana lo que ayudará a una mejor comprensión de los conceptos y procedimientos estudiados. ● Enseñar y repasar los procedimientos o pasos a seguir en la resolución de ejercicios para poder alcanzar autonomía. ● Individualizar los ejercicios a realizar para una mejor organización. ● Valorar y evaluar el trabajo realizado en clase. ● Darle un ejercicio modelo para resolver otro similar, principalmente en evaluaciones.

Físico Química	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar los contenidos trabajados con situaciones de la vida cotidiana (si fuera posible) para ayudar a la comprensión de conceptos y procedimientos. ● Profundizar en los conceptos teóricos importantes más que contenidos abstractos de la materia.
Inglés	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar imágenes que ayuden a la comprensión. También videos. ● Al estar el alumno en proceso de alfabetización darle tareas sencillas de resolución y corrección en la clase. ● Guiarlo en la resolución. ● Presentar los contenidos de manera gradual para evitar confusiones. Por ejemplo en el caso de los tiempos verbales, contextualizarlos y realizar ejercitaciones de fijación. ● Variar las ejercitaciones (oraciones de verdadero-falso, unir con flechas pregunta con respuesta, completar el formato de una pregunta, completar un diálogo con soporte gráfico).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Guiar en el armado de un apartado que contenga vocabulario para recurrir en diferentes actividades. ● Respetar, aceptar y darle el tiempo necesario para lograr expresarse oralmente de manera satisfactoria, para que sea una experiencia motivadora y no frustrante. Propiciar momentos individuales con el joven para que gane confianza.
Educación Artística	<ul style="list-style-type: none"> ● Prolongar los tiempos de entrega. ● Poner mayor énfasis en la calidad de los trabajos por sobre la cantidad.
Geografía Historia Biología Construcción de Ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> ● Tener en cuenta que el formato de letra que el joven utiliza y entiende es imprenta mayúscula tanto en textos como en el pizarrón. De a poco está leyendo la letra imprenta minúscula. ● Ayudarlo en la resolución de actividades.

	<ul style="list-style-type: none">● Presentar los contenidos utilizando distintos portadores de textos que permitan a la estudiante progresar en sus habilidades de lector, escritor, oyente y/o hablante. Por ejemplo: acompañar los textos con gráficos que aclaren y ejemplifiquen y videos.● Variar las modalidades de evaluación escrita (trabajos prácticos, oración verdadero-falsa, asociar conceptos uniendo con flechas, completar un esquema, dibujar, presentar una lámina). Trabajos de repaso y profundización.● Propiciar momentos para la expresión oral.● Facilitar trabajos, sencillos, acotados con vocabulario simple (asociar conceptos uniendo con flechas, oraciones de verdadero-falso, completar con palabras esquema o mapa conceptual, identificar y asociar mediante imágenes.).
--	---

PROPUESTA CURRICULAR

El estudiante trabajará con los contenidos del diseño curricular pertenecientes al año que cursa acorde a sus posibilidades garantizando la accesibilidad mediante la detección, disminución y/o eliminación de barreras que obstaculicen su aprendizaje y participación.

ACCIONES CONJUNTAS DE LOS ACTORES INTERVINIENTES EN ESTA PROPUESTA PEDAGÓGICA

- Trabajar en corresponsabilidad Docente de Inclusión, Equipo Técnico, Profesores, Profesoras y Preceptoras generando espacios de comunicación fluida para realizar acuerdos que beneficien al estudiante.
- Trabajar cooperativamente con Profesoras y Profesores para elaborar configuraciones de apoyo y realizar acuerdos que favorezcan la trayectoria educativa del joven. Compartir información relevante.
- Generar una buena comunicación con el estudiante y su familia para favorecer la trayectoria educativa y conocer inquietudes y necesidades.

PROMOCIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN:

En cuanto a la promoción la escuela del nivel certificará los aprendizajes que el estudiante ha construido y se ha apropiado en un determinado período de tiempo. Se tendrá en cuenta, si el estudiante fue capaz de alcanzar los objetivos propuestos, de construir y producir aprendizajes y conocimientos

La institución educativa E.S será la encargada de la acreditación, la confección y la validación de la misma. El título será otorgado por la institución educativa del Nivel en la que el estudiante haya cursado su último año. La certificación de la terminalidad del nivel secundario de un estudiante con discapacidad, en el marco de una propuesta pedagógica de inclusión educativa no significa que haya accedido a todos los contenidos prescriptivos en el plan de estudios, sino que desarrolló el máximo de sus posibilidades de aprendizaje dentro del nivel, e implica el cumplimiento de este nivel obligatorio de educación en los términos de la ley nacional de educación.

COMUNICACIÓN CONJUNTA 1/22

“La evaluación, calificación y acreditación se llevará a cabo en base a la integración de la valoración cualitativa de los aprendizajes durante el proceso educativo con la calificación numérica final para cada materia que componen la currícula del año escolar.

El instrumento de evaluación y acreditación será el Registro Institucional de Trayectoria Educativa (RITE). La evaluación, calificación y acreditación de las trayectorias de las y los estudiantes se organizará teniendo en cuenta la disposición cuatrimestral.

De este modo:

- Se entregarán Registros Institucionales de Trayectorias Educativas a estudiantes y sus familias dos veces al año, uno al cierre del primer cuatrimestre y el otro, al cierre del segundo.
- Se entregarán informes de avance a mediados de cada cuatrimestre, comunicando a estudiantes y familias los avances en los aprendizajes de las y los estudiantes, así también situaciones vinculadas a la asistencia y/o discontinuidad de las trayectorias. Estos informes suponen un registro narrativo de la trayectoria de las y los estudiantes.”

Si al finalizar los períodos de evaluación y orientación pautados por el nivel, el estudiante no hubiese acreditado lo dispuesto en la presente propuesta, los equipos escolares

intervinientes analizarán y revisarán la trayectoria educativa en un proceso dinámico, propiciando estrategias de inclusión acorde a las capacidades del joven.

Evaluación de la propuesta:

- Mediante intercambio continuo con los profesores y profesoras de cada materia sobre las estrategias apropiadas para el proceso de aprendizaje.
- Seguimiento del joven para evaluar si las estrategias son las adecuadas, identificando las barreras al aprendizaje.
- Informes: inicial, medio y final, informando a los familiares la situación actual de aprendizaje del estudiante. Indicando fortalezas y debilidades encontradas en el desarrollo del proyecto pedagógico individual.
- Reuniones con familiares de la estudiante.