



FUNDACIÓN H. A.
BARCELÓ
FACULTAD DE MEDICINA



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FINAL

CARRERA: PSICOLOGÍA

DIRECTOR DE LA CARRERA:

Dra. Nélide Cervone

NOMBRE Y APELLIDO:

Cardozo Quiroga, María José

TUTOR:

Lic. Fabiola Burgos Montañez

FECHA DE PRESENTACIÓN

11/07/2019

FECHA DE DEFENSA DE TRABAJO FINAL:

15/08/2019

TÍTULO DEL TRABAJO:

Diálogo entre saberes: la Interdisciplina al servicio de la integración escolar.

SEDE:

La Rioja

Sede Buenos Aires
Av. Las Heras 1907
Tel./Fax: (011) 4800 0200
☎ (011) 1565193479

Sede La Rioja
Benjamín Matienzo 3177
Tel./Fax: (0380) 4422090 / 4438698
☎ (0380) 154811437

Sede Santo Tomé
Centeno 710
Tel./Fax: (03756) 421622
☎ (03756) 15401364

*A mi madre, fuente inagotable de amor y apoyo incondicional. Referente
que influyó en mi elección vocacional.*

*A mi asesora, por inspirarme a través de su pasión y dedicación diaria a la
inclusión social.*

*A mi compañero de senderos, por la escucha y el acompañamiento en
cada paso.*

*A quienes me permitieron conocer su realidad e inspirarme a que siempre
se puede aprender y hacer más.*

A todos ellos, gracias.

“El campo de las prácticas educativas o sociales, no es el de la cura. Sin embargo, lo planteado, abre las puertas a la dimensión de la invención. Allí donde todo parece casi imposible (...) es donde la invención de experiencias puede permitir que las historias se re-escriban en otra dimensión de la padecida”

Alicia Azubel

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CONTEXTUALIZACIÓN	2
PREGUNTAS (SUPUESTOS)	4
OBJETIVOS.....	5
DISEÑO METODOLÓGICO	6
A- METODOLOGÍA.....	6
B- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	7
C. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	8
JUSTIFICACIÓN	9
MARCO TEÓRICO.....	14
DISCAPACIDAD.....	14
○ IDEAS, PERSPECTIVAS Y POSICIONES EN TORNO A SU DEFINICIÓN.	14
○ PROCESO DE SUBJETIVACIÓN Y DISCAPACIDAD	19
○ APORTES DESDE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO	22
○ TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.....	27
○ DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	31
○ FAMILIA Y DISCAPACIDAD	35
○ LA PERSONA CON DISCAPACIDAD COMO SUJETO DE DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	39
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA. DEL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	43
○ VISIÓN TRADICIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	44
○ INFORME WARNOCK: SUGERENCIAS CONCEPTUALES.....	48
○ DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN POR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	49
DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN.....	52
○ EDUCACIÓN INCLUSIVA - ESCUELA INCLUSIVA	54
○ MARCO NORMATIVO	56
INTERDISCIPLINA: UNA RESPUESTA COMPLEJA FRENTE A UNA REALIDAD COMPLEJA.	70
○ EQUIPOS DE APOYO Y ORIENTACIÓN ESCOLAR QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	73
○ LOS EQUIPOS Y EL INICIO DE LA INTERVENCIÓN.....	75
○ LOS EQUIPOS EN CONTEXTO DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL.....	78
PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	83
DESARROLLO.....	90

CAPÍTULO I.....	90
A) EQUIPO DE APOYO Y ORIENTACIÓN ESCOLAR: MODOS DE ACCIONAR EN VIRTUD DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES.	90
B) INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	104
CAPITULO II.....	109
SITUACIONES ESCOLARES: INTEGRACIÓN EN PROCESO DE INCLUSIÓN.....	109
A) MODALIDADES DE INTEGRACIÓN.....	110
B) PROCESO DE INTEGRACIÓN EN VÍAS EN INCLUSIÓN DE ALUMNOS OBSERVADOS	118
C) DINÁMICA DE INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA	122
D) ACTIVIDADES EXTRA-ÁULICAS	131
E) ESCUELAS QUE HABLAN DE INTEGRACIÓN	132
F) LOS PADRES Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN	135
CONCLUSIÓN.....	140
ANEXOS.....	148
❖ ENTREVISTAS.....	148
❖ RESOLUCIONES MINISTERIALES	192
❖ CUADERNO DE CAMPO	248

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación parte del objetivo de dar cumplimiento al requisito de Trabajo Integrador Final. El interés se centra en abordar las estrategias e intervenciones que efectúa un Equipo de Orientación y Apoyo Escolar en relación a la trayectoria educativa de alumnos con discapacidad que se encuentran integrados en proceso de inclusión en escuelas comunes.

La finalidad es indagar cómo la interdisciplina se despliega en el ámbito educativo, rescatando la identidad profesional del psicólogo en relación a un quehacer que escapa a clínica y lo pone ante un nuevo desafío: el sujeto como sujeto de la educación, del conocimiento, inmerso en un contexto que involucra diversos actores escolares.

Para ello se optó por dos situaciones educativas de alumnos con discapacidad integrados, en proceso de inclusión, en escuelas comunes con la finalidad de pesquisar la intervención de dicho equipo de trabajo, y a su vez tomar noticia de cómo vivencian estos niños la escolaridad (tanto en la escuela especial como en la escuela común) sin dejar de tener en cuenta la familia como principal sostén de dicho desarrollo.

La presente investigación invita a conocer la compleja labor que se lleva a cabo para sostener y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje; complejidad que no remite a necesariamente a una meta imposible de cumplir, sino más bien en términos de acciones, interacciones y retroacciones que constituyen la realidad educativa y la de todos los agentes implicados. Realidad educativa que necesita ser vista desde un prisma inclusivo.

CONTEXTUALIZACIÓN

Para llevar a cabo el presente trabajo, se recurrió a la Escuela N° 371 de la provincia de La Rioja -de carácter estatal, de modalidad especial- llamada “María Madre del Buen Camino”, para dar cumplimiento a las prácticas supervisadas intensivas correspondientes a la temática elegida.

La Escuela presenta dos turnos: por la mañana asisten niños, adolescentes y jóvenes con Discapacidad Auditiva (sordera e hipoacusia), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Parálisis Cerebral y otros síndromes, como el Síndrome de Moebius. Por el turno de la tarde, asisten niños/adolescentes/jóvenes que presentan discapacidad motriz y ceguera. Actualmente asisten 120 alumnos aproximadamente, de los cuales 60 de ellos se encuentran integrados en proceso de inclusión en diversas escuelas comunes.

El organigrama de la institución consiste en la presencia de la Directora a cargo, una docente/maestra secretaria titular, un Asesor Pedagógico, Profesoras de Áreas Especiales, Maestras de Apoyo a la integración, miembros del equipo interdisciplinario EOyA, administradores de red y personal de servicio general. Las salas se organizan de acuerdo a las necesidades presentes en la institución, y de acuerdo a las características de la población que asiste; en una primera instancia, la Organización Modular I (con niños muy comprometidos que recién ingresan a la institución), Nivel Inicial, una Organización Modular II (con unidades pedagógicas de 4to a 6to grado) y una Sala de Apoyo a la Integración.

La escuela recibe niños desde los 3 años de edad aproximadamente hasta mayores de 18 años, ya que la misma cuenta con plan FINES –permite culminar los estudios secundarios que se vieron interrumpidos-.

Ante el proceso de admisión de los estudiantes, se le solicita a los tutores o sujeto de interés, estudios médicos correspondientes desde el equipo interdisciplinario como así también se lleva a cabo una evaluación pedagógica para observar en qué nivel de aprendizaje se encuentra el alumno en cuestión. En el caso de la integración en proceso de inclusión, se realizan los mismos

procedimientos con la salvedad de que se determina la docente de apoyo que acompañará al niño/adolescente/joven en la escuela común.

PREGUNTAS (SUPUESTOS)

Algunos de los Ejes a los que se aproximará en esta exploración son:

- ❖ *Equipo de Apoyo y Orientación Escolar:* ¿Qué estrategias de acción, como equipo interdisciplinario, poseen y aplican para fortalecer las trayectorias educativas de los/las alumnos/as? ¿Cuáles son los modos de funcionamiento del psicólogo en el ámbito educativo?

- ❖ *Subjetividad del estudiante:* ¿Cómo es su posicionamiento ante el conocimiento y el aprendizaje? ¿Cómo experimenta el sujeto del aprendizaje los procesos de integración/inclusión?

- ❖ *Familia:* ¿Cómo acompaña y sostiene a su hijo/a con discapacidad durante la trayectoria escolar del mismo? ¿Qué expectativas posee en relación a la escolarización?

- ❖ *Escuela Especial-Escuela Común:* ¿Cuál es su posicionamiento ante la discapacidad? ¿Qué metas y principios persigue para la educación de sus alumnos/as? ¿Qué significa para los directivos y actores escolares la inclusión?

OBJETIVOS

GENERAL:

- Conocer las estrategias e intervenciones que realiza el Equipo de Orientación y Apoyo escolar (EOyA) para enfocar y acompañar las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad, integrados en proceso de inclusión.

ESPECÍFICOS:

- Precisar la función del Psicólogo y sus modalidades de intervención en el campo educacional.
- Enunciar cómo el sujeto con discapacidad se posiciona ante el proceso de doble escolarización: escuela especial – escuela común.
- Indagar sobre las expectativas y significaciones que posee la familia en torno al desarrollo educativo.

DISEÑO METODOLÓGICO

A- METODOLOGÍA

La presente investigación, dada las características de su objeto de estudio, posee una lógica de tipo cualitativa. Mediante este tipo de investigación la realidad se conoce por una captación holística, es decir considerando el fenómeno a analizar como un todo con su propia lógica de estructuración, avizorando un espacio más profundo de las relaciones, de los procesos y de los fenómenos mismos. Esto es posible gracias a la obtención de conocimientos vía una observación comprensiva, integradora y multi-determinada de lo real.

La selección del diseño de investigación que se realizó es de carácter combinatorio: exploratorio-descriptivo. La investigación *exploratoria* tiene como finalidad ahondar un fenómeno sobre el cual no se posee mucha información; por lo general, no precisa explicitar hipótesis ya que las mismas pueden surgir de la propia indagación. Por otro lado, permite combinar diferentes tipos de abordajes metodológicos, de datos, de fuentes, etc. para poder obtener mayor precisión en la descripción del fenómeno en estudio. La investigación *descriptiva* apunta a hacer una descripción del fenómeno bajo estudio mediante la caracterización de sus rasgos generales; estos estudios no implican la comprobación de sus hipótesis, ya que su finalidad es describir la naturaleza del fenómeno a través de sus atributos.

❖ UNIDAD DE ANÁLISIS:

- Equipo interdisciplinario EOyA.
- Dos niños, con franja etaria entre 8 y 9 años, que asisten a la Escuela Especial N° 371 "María Madre del Buen Camino", específicamente a la Sala de Apoyo e Integración.

❖ VARIABLES:

- Estrategias e intervenciones por parte del Equipo Interdisciplinario.
- Rol del Psicólogo en el ámbito educativo.

- Subjetividad del alumno
- Significación y expectativas de la familia.

B- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

❖ *Entrevista semi-dirigida*: es una técnica que proporciona una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información. A través de ella, se busca obtener, en el habla de los sujetos, información o respuestas a los interrogantes planteados sobre un tema propuesto. Es semi-dirigida porque articula dos modalidades, abierta y cerrada; si bien existe una guía temática que enmarca la entrevista, existe la posibilidad de realizar preguntas que no se encontraban previamente contempladas.

Se realizaron entrevistas semi-dirigidas a:

- ✓ Equipo de Orientación y Apoyo escolar (EOyA).
 - ✓ Psicólogas de la institución (E.E.)
 - ✓ Directivos (Escuela Especial – Escuela Común).
 - ✓ Docente de sala de apoyo a la integración.
 - ✓ Docente de sala de Escuela Común.
 - ✓ Familias de los alumnos observados.
- ❖ *Observación no participante*: supone un cierto distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada. El observador adopta un rol de espectador de la realidad y evita realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno de interés. Su presencia no modifica la ocurrencia de aquello que desea investigar.

Se observó:

- A. Evaluaciones y acompañamientos pertinentes por parte de los profesionales del equipo interdisciplinario.
- B. El proceso en sí de doble escolarización por parte del/la niño/a con discapacidad: su asistencia tanto a la Escuela Especial como a la Escuela Común.

C. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

- ❖ *Notas de campo*: registro de todo lo que ocurrió en el campo de acción, como por ejemplo descripciones de los acontecimientos, lugares y personas, detalles de acciones de los distintos actores, registro de vivencias propias, entre otros.

- ❖ *Grilla de entrevistas*.

- ❖ *Legajo Único de Alumno*: se extrajo sólo información pertinente de cada situación escolar de los alumnos observados, preservando datos que hacen a su identidad.

- ❖ *Proyectos Pedagógicos Individuales*: se extrajo información en función de las barreras de acceso al aprendizaje, las configuraciones de apoyo derivadas de éstas y las propuestas generadas desde las escuelas donde están integrados los alumnos.

JUSTIFICACIÓN

El motivo de la elección de esta temática surge a partir de prácticas realizadas en la Escuela Especial N°371, para la cátedra “Problemas y Patologías de la discapacidad”; en la institución se entrevistó a una psicóloga miembro del equipo interdisciplinario turno tarde. Entre los tópicos abordados surgió la problemática de la interrupción en la continuidad de la trayectoria escolar de niños/adolescentes que se encontraban integrados en procesos de inclusión en escuelas comunes, sembrando así la incógnita de cómo es que atraviesan dicho proceso los niños/jóvenes con discapacidad y cómo repercute en su posicionamiento ante el aprendizaje.

La escuela puede ofrecer la posibilidad de la experiencia continua, el experimentar e intentar una y otra vez, privilegiar la interrelación, la comunicación como expresión que permita hacer vínculos con los otros, el entretenimiento, la alegría y el aprendizaje, no sólo la transmisión del conocimiento sino su metabolización, su procesamiento: para qué, el por qué y para dónde. Un lugar privilegiado para restablecer, constituir y producir subjetividades: son los docentes y los distintos actores escolares, en su vínculo con el niño, quienes van tejiendo lazos constituyentes. Lo construyen en la interacción, no en la enseñanza propiamente dicha que no por ello deja de ser enriquecedora. Sujeto no se nace, se hace en la trama de lazos vinculares: la educación es el arte de crear encuentros, es un encuentro con otros.

Es por ello que la educación puede ser considerada como un *fenómeno complejo*, no por ello sinónimo de complicación. Edgar Morín (2011) define la complejidad como “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple: es efectivamente el entrelazamiento de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Este tejido, lejos de una visión reduccionista, invita a desnaturalizar lo que comúnmente se da por obvio en el campo educativo, permitiendo una mirada crítica y reflexiva que permita abrir nuevos interrogantes. Bendersky Betina (2009) plantea que “ni la escuela, ni los docentes, ni los alumnos son espacios ni sujetos naturales, muy por el contrario, están regulados por pautas sociales, culturales” (p. 29).

Al remontarse al surgimiento de la escuela como dispositivo institucional, entre las distintas condiciones sociales que contribuyeron a su aparición, se encuentra el estatuto de la infancia: entendiéndolo al niño como una institución social, como una etapa que puede ser moldeada y que, por ende, necesita de ciertas prácticas que lo gobiernen.

A comienzos del siglo XX, este accionar sobre los niños vendría de la mano de discursos científicos de la época, tanto del área de la medicina – modelo causal unidireccional y reduccionista- como de la educación. La *pedagogía positivista* vio en el discurso psicológico una herramienta para la construcción de una regla sobre los valores de normalidad y patología del desarrollo infantil: mediante el uso de instrumentos e investigaciones (prueba de inteligencia y curva de distribución normal o Campana de Gauss), el objetivo de la psicología experimental era el de “administrar” las diferencias entre los niños, ordenándose la población infantil según parámetros de normalidad-anormalidad, rendimiento escolar, aptitudes, etc. (Scavino Carolina, 2009).

Este modelo produjo efectos indeseables para la educación al clasificar a las personas en grados de retardo mental como criterio cuantitativo irreversible, reduciendo la complejidad del funcionamiento psíquico, restándole al sujeto la posibilidad de sacar provecho a todas sus potencialidades.

Estos precedentes dan cuenta de cómo la Educación Especial, encuadrada dentro de los procesos educativos de la época, estaba impregnada en gran parte del *modelo médico y psicométrico-psico-estadístico* que fue instalando la tendencia a trabajar más sobre el déficit que sobre las potencialidades que tienen las personas con discapacidad junto a un ambiente social muy restringido, que caracteriza a la escuela o instituciones educativas separadas de las demás.

Esta constituye una de las razones por la que la historia debería volverse raíz y no ruinas, porque el pasado tiene la fuerza de re-direccionar no sólo la acción humana, sino también la forma de pensarla. “Es el pensamiento el que posee la potencia transformadora del *acto*, por ende, cualquier pretensión de-constructora de la educación reclama el *cambio*, ante todo, de los modos en que *presentan las ideas*” (Del Torto Daniel, 2009, p. 76).

Es a partir de la segunda mitad del siglo XX, que la Educación Especial ha ido desarrollando un cuerpo teórico y una práctica generalizada como disciplina y como praxis abarcadora de los diversos tipos de deficiencias, de enfoques teóricos-prácticos y de tratamientos.

A fines de la década de 1970, se formularon los principios de normalización e integración como ideas reguladoras de la práctica social, promoviendo cambios de actitudes hacia las personas con discapacidad. Los *principios de normalización e integración*, respectivamente, están basados en: por un lado, una mejor calidad de vida en relación a la comunidad de pertenencia, dar a la sociedad la oportunidad de conocer y respetar a las personas con discapacidad, cuestionando mitos y reduciendo temores que en otros tiempos llevaron a marginarlos socialmente; apunta no a modificar las condiciones intrínsecas del sujeto con discapacidad sino a brindarles un contenido social semejante al que se le ofrece a los demás miembros de la comunidad. El *principio de Integración* sería el método para lograrlo; la misma compete a toda la sociedad, es decir resulta necesario un cambio de actitud, una forma más positiva de pensar, sentir y comportarse ante las personas con discapacidad, con la precaución de no caer en una *discriminación positiva*¹.

En un escalón por encima de la integración se encuentra la inclusión como sinónimo de atención a la diversidad. A partir de la *Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994), es que se avanzó sobre las preocupaciones respecto a cómo los alumnos en las instituciones educativas son etiquetados, excluidos o marginados. Se instala el asunto de la diversidad y de la inclusión en lo educativo, cultural y social.

El principio de “inclusión educativa” no rige sólo para la Educación Especial, sino que corresponde a todos los niveles y modalidades del sistema

¹ La discriminación positiva (también reconocida como discriminación inversa) consiste en acciones dirigidas a compensar una discriminación negativa –o tradicional-. Implica dotar a un grupo social, cultural, antes en la historia discriminado, de ventajas o privilegios que compensen la discriminación recibida a causa de injusticias sociales. El problema está en asumir que estos colectivos requieren de una ayuda externa para compensar sus dificultades, dado que darles ayuda implica implícitamente reconocer que requieren de ayuda externa o que están en posición de desigualdad. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Discriminaci%C3%B3n_positiva

educativo; cuando éste falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado aparecen las dificultades, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos. La diversidad y la individualidad son principios fundamentales que la educación puede promover para la cohesión social si se preocupa en tomar en consideración y atender a la diversidad de individuos y grupos, y no se convierte ella misma en fuente de exclusión. Educar en la diversidad implica una actitud ante la vida, y para ello es necesaria la construcción de una nueva cultura que acepte, reconozca, comprenda y respete a cada ser humano como es y no como nos gustaría que fuera.

Más allá de la definición de escolaridad, un alumno con discapacidad estará incluido tanto si asiste a una escuela común (definiendo apoyos y barreras del entorno para el aprendizaje y la participación social) como si lo hace a una escuela especial. El derecho a la educación de las personas con discapacidad es igual al derecho que tiene cualquier sujeto, y se hace efectivo cuando los mismos pueden acceder a una educación que responde a sus necesidades y que les permite desarrollar el máximo de sus posibilidades y de sus deseos.

La elección de la estrategia educativa y de la institución escolar dependerá del análisis de un conjunto de factores intervinientes, pero donde lo ideal es que esté el *sujeto* primero: su particularidad, sus necesidades, sus posibilidades y, por sobre todo, su deseo. Estamos ante la presencia de un sujeto de *su* educación, es decir de un *sujeto político*², siempre y cuando se lo reconozca como tal por parte de su familia y el entorno que lo rodea. Sin embargo, al momento de elegir la modalidad educativa más conveniente para el hijo con discapacidad, muchas veces los padres se encuentran con dudas e inseguridades, ya que sienten temor a equivocarse.

Al respecto, Blanca Núñez (2016) plantea que la propuesta de integración a la escolaridad común suele acompañarse de temores y fantasías: el hijo no

² Al decir que el ser humano es un ser social, se afirma que es un sujeto político que se constituye a partir de un proceso de socialización que se da en una relación dialéctica individuo-sociedad. Lo político es la satisfacción sistemática de necesidades y el mantenimiento del bienestar de una comunidad. Al interactuar con sus semejantes participa críticamente con sus propios pensamientos, expresando comentarios, argumentos, preguntas e ideas. (marzo, 2014). Recuperado de: <https://prezi.com/se8prsdjahkc/el-ser-humano-como-sujeto-politico/>

va a recibir toda la atención especializada que necesita, puede ser discriminado y rechazado por los otros niños o adultos; puede que se sienta desvalorizado en relación a los recursos que tienen sus compañeros (de los cuales él carece); no podrá responder a las exigencias pedagógicas que se le planteen, etc. Por el contrario, ante la propuesta de concurrir a la escuela especial, la familia teme que el medio no sea lo suficiente estimulante para las potencialidades del niño, que sus vínculos queden reducidos a compañeros con déficits iguales o incluso más complejos, etc.

La propuesta de integración escolar en vías de inclusión debe partir de un convencimiento, de una profunda reflexión por la cual se considera que esa medida puede ser la más adecuada para ese niño/a con discapacidad. Es por ello que esta decisión involucrará diferentes actores: por un lado, actores educativos tales como directivos, Equipos de Orientación y Apoyo, asesores pedagógicos, docentes de apoyo a la integración, docentes de apoyo pedagógico y docentes de sala y, por otro lado, no menos importante, la posición que asuma el/la niño/a con discapacidad ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así también la compañía y sostén –en mayor o menor grado- de su familia.

MARCO TEÓRICO

DISCAPACIDAD

○ IDEAS, PERSPECTIVAS Y POSICIONES EN TORNO A SU DEFINICIÓN.

Ante la pregunta “¿qué es la discapacidad?” se vuelve relevante especificar que no refiere a un concepto sencillo de precisar; *discapacidad* es un término cuya carga histórica implicó –e implica, actualmente- una multiplicidad de ideas, perspectivas y posiciones acerca de los posibles modos de definirla.

Desde la perspectiva planteada en el libro *El modelo social de discapacidad*, Agustina Palacios (2008) distingue tres modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se ha otorgado a las personas con discapacidad (PCD) y que aún en la actualidad continúan con vigencia en programas, políticas, organizaciones e instituciones “destinadas a la discapacidad”.

Un primer modelo, que se podría denominar de *prescindencia*, se caracteriza –por un lado- por la justificación religiosa, y –por otro- por la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. Las PCD eran consideradas como el castigo de los dioses a causa de algún pecado de los progenitores o a modo de advertencia ante una relación destrozada entre dioses y hombres. La sociedad al desprecio de las personas con discapacidad, aplicaba políticas eugenésicas (desde esterilización forzada hasta el genocidio), o las situaba en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento.

Cabe destacar dentro de este modelo, dos sub-modelos: el *Sub-modelo Eugenésico* y el *Sub-modelo de Marginación*. El primero persigue políticas de eliminación dando cuenta de esa aterradora prescindencia de las personas con discapacidad: eran sometidos al infanticidio si se detectaban tempranamente dificultades funcionales congénitas. En las discapacidades adquiridas en edad avanzada, por ejemplo, por la guerra, la subsistencia los ubica como objetos de

burla y diversión, conformando una forma de manutención inevitable. “En términos generales, podría afirmarse que las respuestas sociales se basan en el temor y/o persecución, como consecuencia de la creencia acerca de su peligrosidad e innecesidad para el desarrollo de la comunidad” (Palacios, 2008, p.38)

El *Sub-modelo de Marginación*, se caracterizó por la exclusión como consecuencia a la subestimación de la persona con discapacidad. Objetos de la compasión, el menosprecio, el temor, el rechazo, entre otras, por considerarlas producto de un maleficio o el advenimiento del peligro. Si bien en este modelo hay un abandono del infanticidio, se producen muertes por dejadez, abandono u omisiones ante la falta de interés y recursos. La exclusión lleva a la mendicidad y a la caridad.

Continuando con lo expuesto por la autora, el segundo modelo de tratamiento es el denominado *Rehabilitador*; el mismo se encuentra caracterizado por dos aspectos centrales. Uno de ellos es que las causas dejan de ser religiosas y pasan a ser científico-médicas. No alude a dioses, diablos ni divinidades sino a términos que ligan la discapacidad con la salud o la enfermedad. En su segundo aspecto, los sujetos con discapacidad dejan de ser considerados inútiles para su comunidad: se entiende que pueden hacer algún aporte en la medida en que sean rehabilitados y/o normalizados. La rentabilidad de las personas con discapacidad queda sujeta a que su rehabilitación logre su parecido con los demás, normalizado y entonces válido y capaz en la mayor medida posible como el resto de los ciudadanos “normales”. Este modelo da cuenta de una postura paternalista de la sociedad, centrándose en lo deficitario de las personas y con menor valor para aportar a la sociedad. La subsistencia queda ligada a la seguridad social y al empleo protegido, tomando distancia de la autodeterminación social y económica y por ende la autonomía particular de la persona. “El problema cardinal pasa a ser la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar –psíquica, física, mental o sensorialmente- (Palacios, 2008, p. 26).

“*Nada sobre nosotros sin nosotros*”. A fines de la década de los años sesenta del siglo XX, los activistas con discapacidad y las organizaciones de

personas con discapacidad, de Europa y Estados Unidos, se unieron para condenar su estatus como “ciudadanos de segunda clase”. *El Modelo Social* consolidado en este escenario, entiende a la discapacidad no en términos de déficit corporal, sino en función de cómo la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad, develando las relaciones de poder que los mantiene en una situación de desigualdad e invisibilización. Reorienta la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos que –según invocaban- *discapacitan* a las personas con discapacidad: “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad” (Palacios, 2008, p. 103). Desde este paradigma se aspira a que la diferencia no sea tolerada sino valorada como parte de la condición humana: las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra subordinada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia. El objetivo que se encuentra reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades.

A. Aznar y D. González Castañón (2008) establecen dos paradigmas que organizan el pensamiento y las prácticas con personas con discapacidad; ambos se hacen coherentes a partir de un elemento fundacional. Los autores definen *paradigma* como una estructura de pensamiento que condiciona la forma de ver las cosas, prescribe cuáles son las investigaciones y abordajes adecuados y anticipa los modos de verificación de los enunciados que se hagan sobre los objetos abordados.

En el *paradigma del déficit* (entiéndase déficit como deficiencia en la cantidad o calidad, falta o impedimento en una capacidad funcional) se compara cuantitativamente a las personas con discapacidad con respecto a un patrón o modelo sancionado como normal; lo que falta, no deja de ponerse en el primer plano, aunque los límites de lo normal sean difusos. La persona en sí, su realidad, se ve eclipsada por el estigma o rotulo del diagnóstico llegando a establecer incluso su futuro; es por ello que la sociedad continúa sorprendiéndose por las capacidades de las personas con discapacidad

cuando logran realizar actividades que haría cualquier otro ser humano. Cuando se interviene desde este paradigma, las acciones se proponen para compensar, reemplazar y dar lo que carecen, reduciendo la persona a *ser en falta*. Esta perspectiva rehabilitadora encuentra su correlato con el *Modelo Médico* de la discapacidad, centrándose en la existencia de una enfermedad que debe ser curada; la discapacidad es considerada como un problema personal e individual.

Al intervenir desde el *paradigma de la diferencia*, se supera la apatía de pensar a la persona con discapacidad desde la falta, permitiendo identificar – mediante los apoyos *desde el entorno*- lo que pueden, pudieron o podrán hacer. Este paradigma posibilita dejar de pensar en una persona dependiente de por vida en todos los aspectos, para comenzar a pensar que esta persona requiere cierta ayuda durante algún tiempo en determinadas áreas. Dentro de esta estructura de pensamiento podría ubicarse el *Modelo Social* de la discapacidad desarrollado anteriormente.

Continuando con el análisis del desarrollo histórico, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en los últimos cuarenta años ha producido dos grandes clasificaciones de la discapacidad.

La primera, denominada *Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías* (OMS, CIDDM, 1980), signada por el paradigma del modelo médico tradicional. Define de este modo a la *Deficiencia* como toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. *Discapacidad* como toda restricción o ausencia –debido a una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de lo que se considera “normal” para un ser humano. Por último, *Minusvalía* es definida como una situación en desventaja para un individuo determinado, representa las consecuencias sociales y ambientales que se derivan de la situación de tener una deficiencia y/o discapacidad.

Las diferentes denominaciones que suele usarse como sinónimos para nombrar a la persona con discapacidad, surgen a partir de características adjetivas, las que no hacen a la esencia de la persona en sí. Sin embargo, se las sustantiva nombrándolas por la deficiencia, adquiriendo una existencia real

e independiente. Por ejemplo: anormales, atípicos, deficientes, insuficientes, diferenciados, discapacitados, disminuidos, inválidos, limitados, lisiados, entre otros.

En el año 2001, la OMS aprueba un segundo y nuevo clasificador de la discapacidad hacia un modelo más social denominado *Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF): el mismo pone el acento más en la salud y el funcionamiento que en la discapacidad, entendiendo *funcionamiento* como lo referente a las funciones corporales, las actividades y la participación y la *discapacidad* como lo relativo a deficiencias, limitación de actividades o restricción de la participación. Constituye una perspectiva corporal, individual y social. Adicionalmente la CIF también considera los *factores contextuales* (ambientales y personales) que interaccionan con estos componentes. Asume que todos podemos experimentar en un momento determinado de nuestra vida un deterioro de la salud y, por tanto, un cierto grado de discapacidad. Así, salud y discapacidad se extienden por igual a lo largo del *continuum* de nuestra vida y de todas sus facetas y no son, por tanto, categorías separadas. Discapacidad no es, pues, la característica de algunos grupos sociales, sino que se trata de una experiencia humana universal, un concepto dinámico bidireccional fruto de la interacción entre estado de salud y factores contextuales.

Cabe destacar que CIF no es una clasificación de personas: es una clasificación de las características de la salud de las personas dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales. La CIF abre posibilidades de resignificar las discapacidades al situarse en un nuevo paradigma de la dialéctica identidad-entorno y de una perspectiva descentrada de la persona con discapacidad. Esto implica un desafío en el ámbito de los sistemas sociales que deben modificar sus comunicados para la inclusión de las personas con discapacidad, y desafíos en las representaciones sociales que influyen en las creencias y teorías personales implícitas en las relaciones que se establecen entre personas con y sin discapacidad.

○ PROCESO DE SUBJETIVACIÓN Y DISCAPACIDAD

Para pensar la constitución del psiquismo es imprescindible pensar en la condición de desamparo inicial por la pre-maduración propia del cachorro humano en ese entonces individuo; es vital para su supervivencia –y el devenir como sujeto- el encuentro con el Otro: el lugar del Otro encarnado por la figura de la madre, cuidador/a primario o quién cumpla esa función, quien imprimirá en el aparato psíquico una marca estructural.

Al nacer, y durante bastante tiempo, el cuerpo del bebé se encuentra fragmentado y escindido debido al estado de prematuridad con el que adviene al mundo. Cada fragmento sensorial y motor se organiza y ordena independientemente del otro, ya que carece de la noción de unidad corporal – puesto que ésta no es innata-. La unificación proviene del Otro, que reúne y humaniza los diferentes fragmentos, funciones fisiológicas y corporales del bebé, dándoles un sentido posible en la escena que se ocupa de crear. La respuesta construye el aparato psíquico y comienzan a inscribirse marcas, como una matriz vivencial, mientras el cuerpo se irá registrando a través de estas vivencias, de estas marcas que serán escrituras en ese cuerpo vivencial.

Françoise Doltó postula que la imagen inconsciente del cuerpo es aquello en lo cual se inscriben las experiencias relacionales de la necesidad y el deseo, valorizantes o desvalorizantes, narcisizantes o desnarcisizantes. La imagen corporal es un dato histórico que se va construyendo con la ayuda del medio, y de esta forma un esquema corporal (dato anatómico en el que el cuerpo puede estar sano o no), por ejemplo, lesionado, puede estar habitado por una imagen del cuerpo integrada.

El funcionamiento escénico de ese Otro que corresponde a lo que se denomina función materna y paterna, le permite al pequeño infans comenzar a ordenar y diferenciar sus desplazamientos, sus funciones corporales, sus necesidades, sus sentidos, ejerciendo desde el inicio lo que se denomina función de hijo.

En la escena y escenario que ese Otro monta, el niño anticipa su unidad y diferencia. Pero para hacerlo, el Otro tendrá que anticipar un sujeto cuando

todavía no lo hay; se pone en juego el tiempo fundante de la anticipación simbólica: decodificar, otorgar un sentido, comprender e interpretar los gestos del bebé, siempre en un diálogo simbólico ficcional con el mismo a través del cual la madre le supone un saber hacer y un saber decir de lo que a él le pasa.

Piera Aulagnier (2007) va a denominar *violencia de la interpretación* o violencia primaria a este suceso de anticipación a las posibilidades de entendimiento del niño, significando sus necesidades y transmitiendo sentidos, afecto y cultura. La madre será el primer portavoz, transmite de forma ya metabolizada –por el trabajo de su propia psiquis- las representaciones del mundo exterior. El aparato psíquico se constituye para la autora, a partir del intercambio que el niño establece con el adulto que lo asiste. La madre o quien pueda ejercer esta función, a través de un vínculo de amor y dependencia, establece los modos de acceso a las experiencias que tendrán las cualidades de placer-displacer, alrededor del cual el aparato psíquico puede desplegarse.

Tener la capacidad de alojar al otro, al niño, implica posicionarse de un modo tal que permita el advenimiento de ese sujeto. Alojar supone asumir una posición que dependerá, entre otras cosas, de su singularidad, de su particular mirada a ese niño, de su realidad psíquica. Este Otro dejará marcas que faciliten anudamientos simbólicos, a través de los cuales el pequeño sujeto podrá intercambiar con sus semejantes lazos, adquisición de objetos y representaciones propias de la cultura. De esa particular posición en el deseo del Otro, se podrá construir la trama simbólica que dará lugar a los afectos, a las palabras y también a las legalidades que sostienen prohibiciones, delimitando lugares y funciones posibles. Dichas legalidades suponen la renuncia pulsional y la perspectiva de separación como condición de posibilidad del despliegue subjetivo.

A medida que pasa el tiempo y en consonancia con la creciente capacidad del bebé, la madre es quien se va distanciando, lo va desilusionando. Esta aptitud de la madre para identificarse con su bebé y luego poder ir separándose, tiene que ver con esa capacidad de amparo que ella posee. La función del amparo en términos psicológicos permite proveer de apoyo yoico, en el estadio de la dependencia absoluta, con anterioridad a que

se afirme la integración del yo. Ese amparo es el amparo físico al infante y es una forma de amor.

Continuando con D. Winnicott (1979), para que el/la bebé se convierta en sujeto deseante es imprescindible la mirada del Otro: este proceso de reconocimiento inicial que ofrece la familia es fundamental para el desarrollo psíquico. En relación con la discapacidad, es muy significativo lo que postula el autor a saber que no es el niño el que se percibe como defectuoso, sino que es su madre la que lo mira como defectuoso o no.

Si bien la madre es objeto imprescindible para el crecimiento del niño/a, es también el objeto del que necesita separarse para poder constituirse como sujeto deseante y autónomo. Es en este proceso en el cual adquiere gran importancia la función paterna; el padre como representante de la ley –del Significante-, de la cultura, del lenguaje, en términos de Lacan, apuesta un “corte” a la diada madre-hijo/a, instaurando una primera prohibición: la del incesto, que permite el acceso al mundo simbólico. El corte instaura las diferencias, lugares, jerarquías, y rompe la ilusión de poder y de unidad absoluta que el narcisismo ofrece. Es cuando existen las diferencias entre el yo y el otro cuando estamos en presencia de un sujeto deseante.

Los niños, niñas con discapacidad intelectual, sensorial, motriz, no tienen una estructuración psíquica distinta del resto de los niños por haber nacido diferentes. La estructuración psíquica es la estructuración que posibilita que un niño se constituya en un ser humano, pero para ello se necesita de la relación con los grandes otros y no con una marca corporal.

Marta Schorn, Licenciada en psicología y Magister en psicoanálisis, sostiene la importancia de ahondar en las singularidades o particularidades de las propias vidas de los padres para encontrarse con el porqué de las dificultades o de las vicisitudes para una estructuración adecuada en sus hijos más allá del compromiso orgánico. Las primeras manifestaciones de la vida psíquica y somática del niño producen emoción y modificaciones en el psiquismo parental, y para la madre el cuerpo del hijo le produce placer permitido y necesario, y ahí empieza la trama y el escenario de este drama singular madre-hijo. Ese placer cuerpo a cuerpo con el hijo produce goce, y

este goce posibilita la libidinización temprana de ese niño, pero si la marca orgánica se impone como una piedra en el camino en el psiquismo de esa madre o en la pareja parental, ese encuentro necesario, fundante primario no se da.

○ APORTES DESDE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO

En consonancia con las postulaciones acerca de la importancia del Otro – en tanto figura materna/paterna, adultos significativos, entre otros- en el desarrollo y constitución en el devenir subjetivo, es que resulta importante tener en cuenta las aportaciones desde las teorías del desarrollo. La misma pone el foco en la figura del niño-sujeto del aprendizaje, y cómo se produce dicho proceso en virtud o no del contexto que lo rodea.

Jean Piaget y Lev Vygotsky, en sus aportaciones al campo de la psicología y la educación, ofrecen explicaciones sobre cómo ocurre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo en edades tempranas. Por desarrollo cognitivo se entiende como el conjunto de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar y comprender. Desde la perspectiva piagetana, se explica cómo el niño interpreta el mundo a edad diversas; desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky se explica los procesos sociales como influyentes en la adquisición de habilidades intelectuales.

▪ ***La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget***

Jean Piaget (1896-1980) fue un psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo. Desarrolló su tesis en torno al estudio del desarrollo psicológico en la infancia y la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia.

El enfoque constructivista, es una manera determinada de entender y explicar las formas en las que aprende el sujeto. Los psicólogos que parten de este enfoque ponen énfasis en la figura del aprendiz como el agente que en última instancia es el motor del aprendizaje. Los padres, maestros y miembros de la comunidad son facilitadores del cambio que se está operando en la mente del aprendiz, pero no la pieza principal. Esto es así porque, para los constructivistas, las personas no interpretan literalmente lo que les llega del

entorno, ya sea a través de la propia naturaleza o a través de explicaciones de tutores. La teoría constructivista del conocimiento nos habla de una percepción de las propias vivencias que siempre está sujeta a los marcos de interpretación del aprendiz.

Para este autor, el aprendizaje comprende una reorganización de estructuras cognitivas existentes en cada momento. Es decir, los cambios en el conocimiento, esos saltos cualitativos que llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de la experiencia, se explican por una *recombinación* que actúa sobre los **esquemas** mentales (tipos de organización cognitiva; la manera en que unas ideas son ordenadas y puestas en relación a otras), más próximos para el sujeto. Esta recombinación alude al aprendizaje como *adaptación*, como proceso de ajuste por el cual el conocimiento del individuo y la información que le llega del entorno se adaptan el uno al otro. Dentro de esta dinámica de adaptación, operan dos mecanismos invariantes: la **asimilación** (hace referencia a la manera en que un organismo afronta un estímulo externo en base a sus leyes de organización presente) y la **acomodación** (involucra una modificación en la organización presente en respuesta a las exigencias del medio ambiente). Es de este modo, mediante dichos mecanismos, que el individuo es capaz de reestructurar cognitivamente los aprendizajes durante cada etapa, proceso denominado **equilibración**.

Las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget describen las estructuras cognoscitivas, típicas de cada etapa de crecimiento, que se encuentran detrás de la adquisición de los mismos. Vale recalcar que, si bien el motor del aprendizaje es el propio individuo, no significa que todos tengan total libertad para aprender ni que el desarrollo cognitivo de las personas se vaya realizando de cualquier manera.

ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO

ETAPA SENSO MOTORA (0-2 AÑOS DE EDAD)	ETAPA PRE- OPERACIONAL (2-7 AÑOS DE EDAD)	ETAPA OPERACIONES CONCRETAS (7-11 AÑOS DE EDAD)	ETAPA OPERACIONES FORMALES (12 AÑOS EN ADELANTE)
~ El sujeto aprende mediante la	~ Desarrollo del lenguaje y de la	~ Mejoramiento de la capacidad	~ Capacidad de abstracción.

<p><i>coordinación de actividades sensoriales como ver y oír; con acciones motrices como alcanzar, tocar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Exploración del entorno.</i> - <i>Permanencia del objeto.</i> - <i>Diferenciación entre sí mismo.</i> 	<p>capacidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de símbolos. - Pensamiento egocéntrico, intuitivo más que lógico. - Animismo: cree que los objetos tienen vida y se pueden mover. - Mayor curiosidad (¿por qué?) - Conservación: una cosa es capaz de conservar sus cualidades, aunque cambie de forma. - Centración: se centra la atención en una sola característica sin tomar en cuenta las demás. 	<p>para pensar de manera lógica, debido a la consecución del pensamiento reversible (se puede volver al punto de partida), sin llegar a la abstracción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capaz de solucionar problemas concretos, con apoyos concretos. - Intensiones en el razonamiento moral. - Manifestaciones de categorías jerárquicas conceptuales y de seriación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El pensamiento se vuelve más científico, hipotético-deductivo. - Pensamiento idealista. - Lógica combinatoria, soluciones de problemas por medio de razonamiento proposicional.
--	--	---	---

El hecho de ver expuesto de esta manera un listado con etapas de desarrollo, puede dar a pensar que la evolución de la cognición humana de cada persona es un proceso acumulativo, en la que varias capas de información se van asentando sobre los conocimientos previos. Esto puede ser considerado un error. Para Piaget, las etapas indican las diferencias

cognitivas en las condiciones de aprender. Por tanto, aquello que se aprende sobre, por ejemplo, el segundo período del desarrollo cognitivo, no se deposita sobre todo lo que se ha aprendido durante la etapa anterior, sino que lo reconfigura y lo expande hacia varios ámbitos del conocimiento.

- **Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky**

Lev Vygotsky (Rusia, 1896-1934) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje en participación proactiva con el ambiente que les rodea; mediante la interacción social y su cultura van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Esto equivale a decir que las funciones mentales elementales como atención, sensación, percepción y memoria, eventualmente y en intercambio con el medio socio-cultural, se tornan en procesos más sofisticados y eficaces (funciones psicológicas superiores).

Aquellas actividades que se realizan de forma compartida, permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas. Es así que el *dialogo*, constituye una herramienta psicológica importante en el desarrollo del pensamiento del niño, y a medida que crece y se desarrolla, su lenguaje básico se vuelve más complejo.

Según la Teoría Constructivista Sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del niño/a, en el paso previo a que él/ella pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras cognoscitivas/conductuales que la actividad exige.

Esta orientación resulta efectiva para ofrecer una ayuda a los alumnos-sujetos de aprendizaje para que crucen la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, que podría entenderse como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos. El/la niño/a que se encuentra en la ZDP para una tarea, está cerca de poder realizarla de forma autónoma, pero aún le falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante, con el soporte y la orientación adecuada, sí es capaz de realizar la tarea

exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje estén cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

Algunos de los principios básicos de la teoría de Vygotsky:

- ✓ Los niños se desarrollan a través de conversaciones informales y formales con los adultos.
- ✓ Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo, ya que es donde el pensamiento y el lenguaje se vuelven cada vez más independientes.
- ✓ Las actividades mentales complejas comienzan en las actividades sociales básicas.
- ✓ Los niños pueden realizar tareas más difíciles con la ayuda de un individuo más experto.
- ✓ Tareas que son un reto, promueven el crecimiento del desarrollo cognitivo.

Ambos autores, tanto Piaget como Vygotsky, postulan que el desarrollo cognitivo se inicia con un conflicto. Por ejemplo, en el caso de Jean P., cuando el niño se da cuenta de que una nueva idea no encaja con el conocimiento previo, es necesario que éste busque una nueva respuesta para que permita el equilibrio. Esto demuestra, a entender de ambos epistemólogos, que el conocimiento se construye por cada sujeto y no es el resultado de una adquisición de respuestas.

Tanto las teorías psicoanalíticas que avalan el proceso de subjetivación, como las teorías del desarrollo que configuran los procesos cognitivos, resaltan en mayor o menor medida, el papel del Otro (función materna/paterna y sus derivados identificados en adultos significativos como la figura del docente u otro agente escolar-social) y del otro como semejante (compañeros de aula) como pilares de sostén y referencia para el niño-alumno-sujeto del aprendizaje, con o sin discapacidad.

En este contexto, y en virtud de las variables del presente trabajo de grado, resulta sustancial traer a cuenta el modelo social de discapacidad en tanto es el entorno el responsable de las limitaciones o alcances que pueda poseer un sujeto con discapacidad: esto influirá en su manera de ser en el mundo, en su manera de ser visto, aceptado o no; una identidad social que se irá configurando a partir del lugar que los “otros” posibiliten o permitan que sea. Al decir de Silvia Bleichmar (2008), el aprendizaje no es un acceder al conocimiento, uno aprende porque tiene confianza en el otro, en la palabra del otro.

○ TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El autismo tiene la particularidad de iniciarse en la pequeña infancia. También existen adolescentes y adultos autistas que, aunque la mayor parte de las veces varía la forma de presentación que tenían en su infancia, sobre todo por la ampliación del uso del lenguaje, mantienen ciertas características que no se modifican, sin predecir por ello un destino trágico que se acepta con resignación.

El autismo infantil tiene su historia. Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra austriaco, introduce en 1943 el concepto de “autismo infantil precoz”. Pocos meses después, en 1944, y en otro contexto, Hans Asperger (1906-1980) – psiquiatra y pediatra- inicia su desarrollo sobre el llamado “Síndrome de Asperger”. El primero queda como una interfaz entre la psiquiatría y el psicoanálisis.

El concepto de autismo es el gran sobreviviente del derrumbe diagnóstico que propone el DSM IV. Tanto el “Autismo Infantil Precoz” de Kanner como el “Síndrome de Asperger” forman parte de los “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD), que acentúan la perturbación evolutiva.

La descripción de Kanner de los niños autistas señala que presentan trastornos en su relación con el otro (rechazo de la mirada, ausencia de conductas espontáneas como señalar objetos de interés o falta de reciprocidad social o emocional), en la comunicación (retraso o ausencia del lenguaje oral, su uso estereotipado o incapacidad de establecer conversaciones) y en el

comportamiento (falta de flexibilidad, rituales, falta de juego simbólico). Sus características esenciales los nombra como *aloneness* y *sameness*, soledad y fijeza. El adjetivo “precoz” indica que se manifiesta desde el nacimiento o antes de los tres años. Este inicio temprano determina su modalidad de presentación.

Se distingue del síndrome de Asperger en cuanto que falta en éste último el retraso del lenguaje, y por el hecho de que es reconocido o se inicia después. Asperger indica en su diagnóstico rasgos que perduran a lo largo de toda la vida, no tiene nada de evolutivo ni tampoco se producen cambios en el diagnóstico.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) elimina esta distinción e introduce una nueva categoría clínica con la que será examinada toda la infancia: “Trastorno del Espectro Autista” (TEA), con su graduación: leve, moderado y severo. Los criterios utilizados para este diagnóstico son déficits sociales y de comunicación, e intereses fijos, comportamientos repetitivos. De esta manera, el autismo se vuelve un diagnóstico ampliado que incluye distintos tipos de individuos.

El déficit nunca fue un buen criterio diagnóstico y conduce inevitablemente al uso de la medicación y de terapias comportamentales para paliarlo. Los niños se vuelven “todos educables y medicables” en nombre de la cura del síntoma, sin tomar en cuenta la causa y el tratamiento singular que convoca. En nombre de la “normalidad” se busca incluir a los niños en reeducaciones para volverlos iguales a los otros. Se desconoce así que no hay norma que rija para todos por igual, por lo que no existe un criterio de salud universal. Todos diferentes, todos “normalmente” por fuera de la norma en el punto que se apunta a su singularidad. Los niños autistas tienen su funcionamiento propio dentro de su estructura. Desde una perspectiva por fuera del psicoanálisis, el neurólogo Oliver Sacks, en su texto “Un antropólogo en Marte”, afirma que no hay dos individuos autistas iguales: “su peculiar estilo o expresión es diferente en cada caso”. Por lo que podemos añadir, no hay dos sujetos iguales, incluso en el autismo (Silvia Elena Tendlarz, 2013, p. 4).

▪ **Síndrome de Asperger**

El síndrome de Asperger (SA) se caracteriza por afectar la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal, poseer campos de interés reducidos, pero también por la presentación de habilidades exclusivas como capacidad intelectual superior y habilidades lingüísticas estándares en las áreas de gramática y vocabulario. La alteración en el procesamiento de la información y de la comunicación social afecta seriamente a la capacidad de integración del individuo.

Generalmente las personas que tienen Asperger presentan dificultades en la adaptación a los ritmos y organización del trabajo escolar, también para compartir con otros compañeros momentos de ocio o de actividades escolares grupales.

Independientemente de la postura teórica del profesional, es imprescindible reconocer y manejar los aportes que proporciona el DSM V en relación al TEA.

- ~ Criterios diagnósticos del Autismo y el Trastorno del Espectro Autista (TEA):
- A) Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por lo siguiente –actualmente o por los antecedentes-:
 - A. 1 Deficiencias en la reciprocidad socioemocional; por ejemplo:
 - ~ Acercamiento social normal,
 - ~ Fracaso en la conversación normal en ambos sentidos,
 - ~ Diminución en intereses, emociones o afectos compartidos,
 - ~ Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales
 - A. 2 Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; por ejemplo:
 - ~ Comunicación verbal y no verbal poco integrada,
 - ~ Anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal,
 - ~ Deficiencias en la comprensión y el uso de gestos,
 - ~ Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

- A. 3 Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones; por ejemplo:
- ~ Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales,
 - ~ Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos,
 - ~ Ausencia de interés por las otras personas.
- B) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
- B. 1 Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; por ejemplo:
- ~ Estereotipias motrices finas
 - ~ Alineación de juguetes/objetos
 - ~ Ecolalia
 - ~ Frases idiosincráticas.
- B. 2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal; por ejemplo:
- ~ Elevada angustia ante pequeños cambios,
 - ~ Dificultades con las transiciones,
 - ~ Patrones de pensamiento rígidos,
 - ~ Rituales de saludo,
 - ~ Necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día.
- B. 3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés; se refiere, por ejemplo:
- ~ Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales,
 - ~ Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes.
- B. 4 Híper o hipo-reactividad a estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno; por ejemplo:
- ~ Aparente indiferencia al dolor/temperatura,
 - ~ Respuesta adversa a sonidos y texturas específicas
 - ~ Oler o tocar excesivamente objetos,
 - ~ Fascinación visual con luces o movimientos.

- C. Los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.
- D. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras áreas importantes para el funcionamiento habitual.
- E. Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.

En la actualidad no se encuentra una condición biológica que pueda dar una explicación suficiente a este cuadro, lo que llevó a decir que el autismo no es un trastorno neurobiológico. Desde su primera descripción se ha sostenido un prolongado debate en torno a ello, que se redita en la actualidad. Ya que se ha insistido en la búsqueda de la delimitación de bordes de una enfermedad, síndrome, trastorno, desorden que, sin embargo, resiste a encuadrarse en los moldes de una psicopatología cada vez más descriptiva y que hoy intenta nuevamente capturar al Autismo bajo la noción de “Espectro”.

Juan Vasen (2015) concibe al Autismo como uno de los modos más primarios de estos trastornos, refiriendo a fallas muy tempranas en la estructuración de la subjetividad, con un elemento distintivo: la incapacidad para comprender el vínculo humano.

○ DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva remite a un déficit total o parcial en la percepción que se evalúa por el grado de pérdida de la audición en cada oído.

En general, cuando se habla de personas sordas o Hipoacúsicas no siempre se utiliza con precisión éste término. Las personas sordas, por ejemplo, no son “sordomudas”; sordomudo es un término peyorativo y, como tal, incorrecto. Esto se debe a que, en el imaginario social, se pensaba (o se piensa) que una persona sorda “aparentemente” era incapaz de comunicarse con los demás. No es así, ya que pueden comunicarse a través de la lengua de

señas y también de la lengua oral (en su modalidad escrita, y hablada en función de las capacidades de cada sujeto).

Las personas con esta discapacidad se distinguen entre:

- ✓ Sordas: poseen una deficiencia total o profunda.
- ✓ Hipoacúsicas: poseen una deficiencia parcial, es decir que cuentan con un resto auditivo el cual puede mejorar con el uso de audífonos (aparato electrónico que amplifica los sonidos).

Por las características de la discapacidad auditiva de la alumna observada, sólo se expondrán los elementos teóricos referidos a la misma.

- ✓ Grados de hipoacusia: la pérdida de audición se mide en decibelios (dB), que representan el nivel de sonido mínimo a los que puede oír una persona. Se considera audición normal al nivel de audición que se sitúa dentro de un umbral de entre 0 y 20 dB. Es a partir de los 20dB que se puede comenzar a considerar una hipoacusia. Superado este umbral, se comienza a catalogar de la siguiente manera:

- *Hipoacusia Leve.*

- *Hipoacusia moderada.*

- *Hipoacusia severa*: pérdida auditiva que oscila entre los 70 y 90 dB. Sólo se perciben voces fuertes emitidas a distancias cercanas. A partir de este nivel de hipoacusia, y en adelante, se puede denominar a la patología como sordera.

- *Hipoacusia profunda*: la pérdida de audición supera los 90dB. Únicamente se pueden llegar a escuchar ruidos ambientales muy fuertes, y la pérdida de escucha de la palabra hablada es total.

- ✓ Tipos de hipoacusia: pueden clasificarse de acuerdo a diferentes criterios. En su presentación clínica, adoptan formas muy complejas, con diversas combinaciones en sus características. Según las distintas partes del oído, se distinguen:

- *Hipoacusia conductiva o de transmisión.*

- *Hipoacusia neurosensorial o perceptiva*: se denomina hipoacusia neurosensorial a aquellos casos en que se presenta un daño en el oído

interno o en los nervios que lo conectan con el cerebro. Es el tipo de hipoacusia más frecuente, ya que representa aproximadamente el 90% de los casos en adultos. Quienes la sufren suelen presentar problemas muy característicos. Un ejemplo de esto son los **acúfenos**, es decir, la percepción de ruidos o sonidos sin que exista un estímulo acústico del exterior. Otro problema corriente es la molestia causada por sonidos intensos, denominada **algiacusia**, que puede presentarse en niveles muy tenues, pero llegar a causar dolores auditivos intensos. Además, quienes padecen de hipoacusia neurosensorial suelen tener una voz que resulta poco armoniosa y altisonante, al verse disminuida la capacidad de autoescucha. Existen distintos **tipos de hipoacusia neurosensorial**, la **neurosensorial coclear** que hace referencia a aquella cuya lesión se sitúa en la cóclea o caracol; y la **neurosensorial retro-coclear**, cuando la lesión es neuronal y recae sobre el nervio auditivo. Los casos de hipoacusia neurosensorial suelen ser de carácter permanente e irreversible. De todos modos, existen tratamientos y aparatos que pueden utilizarse para mejorar la capacidad auditiva y frenar el deterioro. Los resultados de los tratamientos de rehabilitación auditiva son extremadamente variables, y dependen de una serie de factores como sus causas, su profundidad, o la edad del paciente, entre otros.

- *Hipoacusia mixta.*

- *Hipoacusia central.*

Otras clasificaciones de hipoacusia: puede ser **unilateral** o **bilateral**, dependiendo si afecta a un oído o ambos, y **bilateral simétrica** o **asimétrica** según se presente en ambos oídos en el mismo grado o varíe en cada uno.

La discapacidad auditiva aparece como invisible, ya que no se presentan características físicas evidentes. Sí se hace notoria fundamentalmente por el uso de audífono y en las personas que han nacido sordas o han adquirido la pérdida auditiva a muy temprana edad, por el modo de hablar.

Según su origen, puede clasificarse en:

- Genéticas: hereditarias.

- Adquiridas: la discapacidad si adquiere durante alguna etapa de la vida.
- Congénitas: estas a su vez se clasifican en prenatales (por una enfermedad que adquirió la madre durante el embarazo –sarampión o rubeola), y peri-natales (por traumas del parto, prematuridad, partos prolongados y anoxias –falta de oxígeno-).

En las personas que adquieren la discapacidad después de los tres años, pueden recordar la lengua oral, es decir que su competencia lingüística podrá ser enriquecida a partir de la experiencia acumulada. Otro factor que va a influir en la adquisición del lenguaje y desarrollo de su intelecto es que la discapacidad auditiva no esté acompañada de otro trastorno o patología asociada.

La Organización Mundial de la Salud, en marzo del 2015, estableció que en el mundo hay 360 millones de personas con pérdida de audición. Esto equivale aproximadamente al 5% de la población mundial. De los afectados, 32 millones son niños. Las causas más usuales se deben a: otitis media crónica o infecciones crónicas del oído, exposición al ruido, uso de medicamentos ototóxicos, entre otros.

▪ **Lengua de Señas Argentina³**

Como cualquier otra lengua, la lengua de señas permite el acceso directo a todas las funciones lingüísticas y del conocimiento; posee dialectos y variaciones individuales, y comparte universales lingüísticos con otras lenguas orales (español, inglés, entre otras) pero posee su propio vocabulario y sistema de reglas morfo-sintéticas, semánticas y pragmáticas, y también posee elementos mínimos llamados parámetros formacionales. Se caracteriza por ser *completa, viva y difícil*.

La Lengua de Señas (LS) constituye la lengua natural de las personas sordas. Esto es así porque las personas sordas no necesitan aprenderla. La LS se adquiere visualmente, mirando señar, en forma natural y en contacto con

³ Referencia extraída de material didáctico brindado a la investigadora en un curso realizado de Lengua de Señas por IMAP (Instituto Municipal de la Administración Pública), La Rioja, Argentina.

otros miembros de la comunidad sorda. Este contacto permite desarrollar mutuamente identificaciones basadas en una lengua visual compartida. Después se puede aprender otro idioma, con un programa de aprendizaje y ejercitación.

La LS es fundamental en la vida de las personas sordas porque:

- ✓ Las lenguas son símbolo de la identidad de un grupo de población o de un pueblo. Representa la pertenencia de las personas con limitación auditiva a la comunidad sorda o a la población de personas sordas.
- ✓ La lengua es uno de los elementos básicos para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, y por ser ella la lengua natural de las personas sordas, facilita la apropiación e interpretación de los conocimientos, costumbres sociales, cultura, etc.
- ✓ Permite a las personas sordas adquirir individualidad e independencia, para que formen su propia identidad.
- ✓ La persona sorda puede construir el significado de las cosas y del medio con más seguridad, lo que le permite un mayor grado de socialización e interacción.

Cuando la comunidad sorda habla de sentido de pertenencia, de cultura, se refiere a ella como lo que va mucho más allá de la lengua de señas y que enmarca, da sentido y significación al sujeto sordo. Esto coincide con la afirmación de que el lenguaje desde el psicoanálisis es más que la comunicación. Lenguaje es sujeto.

“Comunicación es sinónimo de desarrollo, de crecimiento, de libertad. Si traspasamos las barreras, nos podemos interrogar, si acaso importa cómo el sujeto dice lo que dice o si no es más importante qué dice el sujeto, en la forma en que prefiera hacerlo: un discurso que lo represente simbólicamente más allá de la lengua de utilice” (Susana Lopatin, 2015, p. 41).

○ FAMILIA Y DISCAPACIDAD

Familia es un término de uso común que, con sólo escucharlo, las personas se remiten a una realidad cercana y cotidiana. A su vez, dicho termino posee una carga ideológica producida desde dos fuerzas que interactúan entre sí. Por un lado, los sentimientos y las percepciones

individuales que todas las personas poseen por haber nacido y/o fundado una familia, produciendo un *ideal* que tiende a generalizarse, como si fuera un modelo único. Sin embargo, este *ideal de familia* no se construye de forma individual, idiosincrática, sino que tiene una naturaleza social que caracteriza a la segunda fuerza. La existencia de un modelo de familia responde a una creación cultural y social que está fuertemente influenciada por el peso de los discursos dominantes y, a su vez, estos discursos están determinados espacial e históricamente.

Con el fin de visualizar este juego de fuerzas, lo histórico y temporal, hay tres aspectos a considerar:

a) *La familia es una institución social.* Constituye uno de los principales componentes de la cultura y es de carácter universal. Es la encargada de satisfacer necesidades primordiales como alimento, educación, vivienda, protección y salud; transmite valores y costumbres, propicia identidad e integración social. Existe una variedad de vínculos de parentesco a lo largo de la historia: la horda, el matriarcado, el patriarcado, familia extendida, familia nuclear, entre otras.

b) *Está en constante transformación.* El carácter social y cultural de la familia le confiere un permanente movimiento, por lo tanto, no es estática, recibe influencias de todas las esferas de la sociedad (económica, social, cultural y política).

c) *Cumple un papel de socialización.* La familia configura el entorno social y *simbólico* de las personas; contribuye con el proceso a su membrecía en la sociedad (roles, funciones, normas de convivencia, comportamientos, etc.). Pero en particular es la principal transmisora de significados –condiciona formas de pensar, percibir y comunicarse en sus integrantes-.

Retomando esta última idea, lo *simbólico* (lenguaje, ley, arte, educación, etc.) se construye y reconstruye de forma dinámica, y una de las formas en que se dinamiza es por medio de las *representaciones sociales*. Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las

representaciones sociales, concepto psico-social generado por Serge Moscovici (1925-2014), sintetizan estas explicaciones, constituyen sistemas de códigos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, definiendo la llamada conciencia colectiva (la cual se rige con fuerza normativa, en tanto instituye límites y posibilidades).

En este sentido, la familia como institución social es mantenida y perpetuada por medio de una representación social que la asocia a un modelo *ideal* familia nuclear (padre, madre, hijo e hija). Cuando en numerosos espacios se habla de crisis del modelo familiar, es posible que estén haciendo referencia al modelo prescrito, ya que la emergencia y coexistencia de otros tipos de organización familiar (familias sin hijos, monoparentales, familias recompuestas, etc.) amenazan la “estabilidad” de este modelo ideal. En efecto, además de facilitar la comunicación y la actuación, las representaciones responden a la necesidad de diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esta distinción.

La presencia de personas con discapacidad no solo distingue a una familia de otras, sino que además estas familias se visualizan como un engranaje de “capacitados” y “no capacitados” (Sterm, 2005) en la medida que, en el imaginario social, en lo simbólico, la discapacidad se asocia al par sano-enfermo y al par normal-anormal.

Los paradigmas, tradicional y médico, dan cuenta de este simbolismo; sus principales planteamientos aun coexisten con otros cuyo enfoque es el respeto y la validación de la diversidad (paradigma de los derechos humanos), perpetuando un discurso social que ancla la discapacidad en lo anormal. En consecuencia, a las formas de organización familiar prescritas se les suma la clasificación de estas familias por la presencia de las personas con discapacidad.

Cuando ser una persona con una discapacidad es ser una persona *enferma o anormal*, la sociedad está incluyendo al diferente de una manera jerarquizada. Es decir, asociar discapacidad con patología permite etiquetar

y prescribir y aquí, nuevamente la prescripción refuerza la exclusión no solo por los mecanismos segregativos del contexto, sino también porque la propia familia se auto adjudica rasgos distintivos. Por el proceso auto-referencial y contextual se tiende a pensar que su génesis y expresión es más producto de la discapacidad que de las propias dinámicas familiares, siendo lo cierto que la discapacidad no es un problema de la persona ni de su familia, sino que está relacionada con la propia idea de normalidad (en su historicidad) y con la forma en que se organizan los vínculos sociales en distintos planos (escolares, sociales, laborales, comunitarios, etc.) (Festa, 2005).

Al igual que el modelo ideal, la noticia que recibe la familia ante el nacimiento de uno o más hijos/as con discapacidad o su posterior diagnóstico está atravesado por el simbolismo basado en un pensamiento dicotómico (normal-anormal) cuya supresión, sin lugar a dudas, producirá transformaciones significativas en dicha noticia. Lo inesperado y extraño actúa sobre las expectativas construidas, vivencia que en ocasiones se escenifica mediante una crisis⁴. Por lo tanto, debemos dar cabida a la posibilidad de cambio, pues lo simbólico y los discursos sociales no tienen un carácter inmutable; son creaciones culturales y por ende pueden ser modificadas.

En síntesis, es necesario visualizar la discapacidad como lo que realmente es. Una retórica social, histórica y cultural cuyo significado está íntimamente relacionado con el de la normalidad y con los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje y las sexualidades de las personas (Skliar, 2005).

⁴ Las crisis son periodos de desequilibrio psicológico en personas que enfrentan circunstancias desconocidas las cuales se vuelven, en forma temporal, en un problema importante que no pueden evitar ni resolver con los recursos acostumbrados. En el manejo y superación de las crisis, los recursos emocionales y materiales, así como los vínculos sociales constituyen factores importantes y significativos. Si en una familia hay conflictos provenientes de las características emocionales/personales de los progenitores, si existen conflictos previos al advenimiento de una discapacidad, si es una familia con aislamiento y con ausencia de redes familiares extensas, es muy probable que la presencia de una persona con discapacidad, imponga nuevo o mayores retos a los ya existentes (Caplan, 1980).

▪ **LA FAMILIA Y LA INTEGRACIÓN.**

En función de unos de los ejes que se persigue en el presente trabajo en torno al papel de la familia y su participación/expectativas en función de la escolaridad de sus hijos integrados en proceso de inclusión, es que es importante hacer una leve referencia.

El proceso de escolarización de todo niño/a requiere una vinculación familia-escuela que permita entrelazar y extender el alcance de los aprendizajes, dotándolos de una significación articulada en el contexto de la demanda curricular. De este modo, el aprendizaje escolar no se concibe desvinculado del entorno y de la vida cotidiana.

En el caso particular de un niño con Necesidades Educativas Especiales, la relación familia-escuela adopta perfiles particulares, en tanto la institución educativa se enfrenta a la necesidad de abordar junto a los familiares las expectativas y posibilidades de progreso escolar del alumno. La escuela deberá acompañar a la familia en el reconocimiento de las particularidades que presenta el niño y en la aceptación de estas. Este acompañamiento es necesario especialmente en aquellos momentos en que las familias deben enfrentar los obstáculos que necesariamente surgen en los procesos de integración.

Al mismo tiempo, las condiciones en que se llevan adelante algunas modalidades de integración requieren formas concretas de apoyo familiar, como sostén al diseño implementado por el equipo interdisciplinario y el equipo de gestión educativo: traslados del niño de un establecimiento educativo a otro, cumplimiento de tratamientos complementarios, etc.

○ LA PERSONA CON DISCAPACIDAD COMO SUJETO DE DERECHO A LA EDUCACIÓN

Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita ayuda y dirección de otros; mediante la educación, el ser humano se constituye en “plenamente humano”. Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí mismo y la constituye en derecho humano fundamental para todas las personas. La principal finalidad que establecen los

instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es precisamente el pleno desarrollo de la persona humana (UNESCO, 2007).

Pero, además de ser el motor del desarrollo humano individual, lo es del desarrollo colectivo: así como mediante la educación se desarrollan las personas, mediante la educación se desarrollan las sociedades. El derecho a la educación está estrechamente relacionado con la ciudadanía, hace posible el ejercicio de otros derechos. Que el derecho a la educación sea un derecho humano implica que es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo.

La “**Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378)**” –sancionada el 21 de mayo de 2008, promulgada el 6 de junio de 2008- tiene como propósito: promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las PCD –Persona con Discapacidad-, promoviendo el respeto de su dignidad inherente.

La misma Ley define a las PCD como aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley 26.378, Art. 1, Propósito).

En concordancia con el campo de interés abarcado en la presente investigación (el campo educativo), es que se extrae de la presente Convención el **Artículo 24** sobre **Educación**. La misma explicita:

1. 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, los Estados

Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA. DEL MODELO DEL DÉFICIT AL MODELO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Las instituciones educativas han sido históricamente transmisoras de “marcas” identificatorias en relación con la cultura que las albergó. De este modo, cada acto fundacional propio del sistema educativo refleja a la sociedad que lo genera. En función del recorrido histórico realizado previamente es que se esbozarán algunas de los puntos claves que permitirán conocer cómo ha evolucionado, al menos en el terreno conceptual, desde el modelo del déficit – restrictivo, innatista, determinista- hasta el modelo de atención a la diversidad, con mayores expectativas de desarrollo, de carácter más abierto e interactivo.

Esta evolución será presentada en la siguiente tabla con un recorrido, en parte, superficial:

<i>ETAPAS</i>	<i>PARADIGMA</i>	<i>RESPUESTA SOCIAL</i>
<i>De los Inicios (Antigüedad- S. XII o S. XIV)</i>	Religioso	-Se inician las primeras experiencias y respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas con discapacidad bajo un enfoque asistencial.
<i>De la Institucionalización (S. XV- S. XIX)</i>	Religioso-médico	-La Revolución Industrial trae aparejado un crecimiento de zonas de marginación conformadas por personas “no útiles” para el sistema productivo. Se las recluye en asilos y hospitales a PCD, indigentes, personas con enfermedades mentales. -Referencias educativas: en 1760, se funda la primera

		<p>escuela para sordos en Paris; en 1784, Valentín Huay (1745-1822) funda la primera institución para ciegos en Paris. Su alumno Luis Braile (1806-1852) inventó el alfabeto que lleva su nombre.</p> <p>-Revolución Francesa: fines del s. XVIII, se aborda la reforma de las instituciones (mayor trato humanitario).</p> <p>-S. XIX: primeros atisbos de lo que sería la Educación Especial tradicional.</p>
<i>De las Escuelas Especiales (fines del s. XIX a s. XX)</i>	Médico- Psicométrico	
<i>De las Escuelas Integradoras (S. XX-1959)</i>	Pedagógico-Sociológicos	
<i>De las Escuelas Inclusivas (fines del S. XX a S. XXI)</i>	Pedagógico- Sociológico- Inclusión Educativa	

Es necesario centrarse en aquellos acontecimientos que comienzan a darse en el terreno social y pedagógico a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX hasta la actualidad. Las actitudes y prácticas que se valieron a lo largo del tiempo, permiten valorar la costosa, lenta y significativa evolución que ha sufrido la atención educativa de las personas con discapacidad.

○ VISIÓN TRADICIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

A fines del S. XIX en Europa se hace obligatoria la escuela pública; por primera vez se brindaba una oferta educativa a sectores de la población que hasta entonces no había recibido educación. Como consecuencia aumenta considerablemente el número de niños con discapacidad en los espacios

áulicos, hecho que era considerado como problemático para los maestros. Ya no es el asilo la institución que demandaba la intervención profesional, sino la escuela primaria. Surgen así en Europa las primeras escuelas y clases especiales para la asistencia de niños con discapacidad.

El impulso a la creación de la E.E (Educación Especial) a fines del siglo obedeció al objetivo de garantizar un espacio dentro del sistema educativo para niños hasta entonces considerados “ineducables” en el marco de la educación común. En Argentina, entre 1880 y 1886 se crea el Instituto Nacional de Sordomudos y en el año 1887 se inicia la educación de la persona con ceguera. La primera iniciativa institucional para brindar educación al niño con retraso mental surge en 1902, impulsada por el Dr. Adolfo Valdez, director del Cuerpo Médico Escolar.

En este marco, la concepción tradicional de la Escuela Especial –en correlación con el avance de la medicina y de la psicología- comprendía el tratamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad como una actividad independiente y separada, paralela del sistema educativo general. Se pensaba desde esta concepción que la Educación Especial correspondía a las pedagogías especiales adaptadas a los niños que mostraban alguna discapacidad o algún *hándicap*⁵ claramente etiquetado, como la ceguera, la sordera, las deficiencias físicas o psíquicas, etc., y se partía de la hipótesis de que estas personas constituían grupos homogéneos cuyo programa de estudio y pedagogía aplicada eran diferentes. Existía una concepción determinista del desarrollo que condicionaba cualquier tipo de aprendizaje.

Enmarcado en un pensamiento pedagógico positivista, los alumnos eran considerados como receptores pasivos del conocimiento; sujeto como objeto de transmisión e instrucción, cuyo aprendizaje implicaba el pasaje de lo simple a lo compuesto o de lo concreto a lo abstracto exclusivamente como método. Si bien pretendía presentar un orden o secuencia, este formato didáctico se presta a discusión toda vez que el sujeto -con o sin discapacidad- cuenta con

⁵ Handicap: condición o circunstancia que supone una desventaja en relación con otros o dificulta la realización o consecución de algo. Recuperado de: <https://www.google.com/search?q=handicap+significado&oq=handicap&aqs=chrome.2.69i57j0l5.3434j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

otras herramientas intelectuales que le permitieran ir estableciendo otras relaciones, superadoras de un único orden de aprendizaje.

Entre las décadas del '50 y del '60 hubo un incremento considerable del número de escuelas –hasta ese entonces denominadas- diferenciales.

El siglo XX, entre los años 1970 y 1980, se define por un contexto de crisis de los modelos médicos y psiquiátricos: se avanza a la desinstitucionalización, dando importancia a la reinserción en la comunidad⁶; surge la necesidad de establecer diagnósticos y evaluaciones que puedan derivar en tratamientos o alternativas que eviten etiquetamientos. Estos enfoques socio-comunitarios preparan el terreno para la futura aparición de categorías bio-psico-sociales, como también de *principios normalizadores* que tendrán un importante impacto en los movimientos escolares integradores.

El eje del accionar pedagógico a nivel mundial dio un giro importantísimo: prospera y se manifiesta lo distintivo del individuo, desde el interior de sus propias motivaciones. Se desarrolla en un contexto donde el reconocimiento de las necesidades de la infancia y, en consecuencia, el surgimiento de órdenes científicos interesados en el estudio de la niñez, dieron marco a estos debates pedagógicos a fines del siglo XIX. El movimiento de la *Escuela Nueva* trae argumentos pedagógicos cuyas influencias se desprenden del pensamiento de prestigiosos pedagogos como J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, M. Montessori, Jean Piaget, entre otros, y en Argentina, la Escuela Serena de Olga Cossentini y su hermana Leticia Cossentini.

Dos líneas centrales definen este movimiento:

- ❖ el *Activismo*: concebido como un “aprender haciendo” en un contexto educativo como herramienta directa para el aprendizaje; cada sujeto se vuelve protagonista del suceso de aprender y autor de su experiencia.

⁶ El 20 de mayo de 1985 se hizo pública la primera orden que establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración para el curso 1985-1986 en educación preescolar y en el primer ciclo de EGB en centros ordinarios completos; ello obligaba, de forma paulatina, a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios.

En este apartado, resulta interesante e importante retomar el activismo paidocentrista⁷ en relación a la discapacidad, cuando las metodologías educativas de corte tradicional describen a un sujeto “discapacitado” al que debe compensársele un déficit. “Es menester revertir la idea de *compensación* dando espacio a otras perspectivas respecto del *enseñar* y el *aprender*. Compensar / *rehabilitar* / *reparar*... representan voces que sitúan al sujeto desde una visión fracturada, adosando negativismo al proceso de aprendizaje activo” (Daniel G. del Torto, 2015, p. 67).

Un *activismo* pedagógico –continuando con el autor- trae implícita la pregunta acerca *del sujeto*:

- ❖ *de su historia*, en términos de construcción de subjetividad;
- ❖ *de su necesidad*, en términos de deseos;
- ❖ *de sus intereses*, en términos de motivaciones;
- ❖ *de su vivencia en la discapacidad*, en términos de experiencias y de sensaciones, de duelos o de pérdidas respecto de aquello posible de ser, como proyección del *sí mismo: proyecto necesario para dar cuenta de cualquier existencia individual*, evitando que la situación de discapacidad convierta ese proyecto histórico en un destino;
- ❖ *de su propia palabra*, en términos de aquello que de múltiples maneras pueda decir, dado que todo sujeto puede decir algo, más allá de la forma hablada.
- ❖ *El respeto por la individualidad*: individualidad que no supone aislamiento, sino más bien en términos de un momento, un espacio y un tiempo que produce luego la posibilidad de aprender con otros desde lo personal, co-educativamente. El respeto por la individualidad es el reconocimiento de las diferencias y la posibilidad de personalizar - didácticamente- el proceso de organización de la enseñanza y el proceso de la construcción del aprendizaje.

⁷ El Paidocentrismo, al que hacía alusión Comenio (1592-1670), es una teoría pedagógica que coloca al niño en su espontaneidad, en sus intereses y en sus necesidades en el centro de la relación educativa docente-alumno-conocimiento. El papel del docente, en este aspecto, es el de enseñarles a hacer y debe dejarles ser, es decir, el enseñarles a aprender. Se les debe enseñar a observar por medio de la experimentación y todo lo que ello conlleva: preguntar, averiguar, intentar, fallar y volver a intentar.

Recapitulando: a partir de la década del '70, la consideración y la evaluación del trastorno se inclina a ponderar las particularidades de cada sujeto desde el punto de vista de su potencial; se involucra a la escuela evaluando su capacidad para generar caminos alternativos tendientes a lograr un nivel satisfactorio de aprendizajes en sus alumnos. Al mismo tiempo se cuestiona la inmutabilidad de trastornos, rechazando el diagnóstico como "etiquetamiento".

De este proceso surge el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE, en adelante), cuyo origen se encuentra en el *Informe Warnock*. Este informe supuso un importante hito en la ampliación de los conceptos de Educación Especial. El comité de investigación se fundó en 1974 para estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con discapacidad en Inglaterra, Escocia y Gales.

○ INFORME WARNOCK: SUGERENCIAS CONCEPTUALES.

La Comisión comenzó por señalar las concepciones generales que podían ser el punto de partida de todo el informe, a saber:

- ❖ Ningún niño será considerado en lo sucesivo como ineducable.
- ❖ La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- ❖ Los fines de la educación son los mismos para todos.
- ❖ La Educación Especial consistirá en la satisfacción de necesidades educativas de un niño, mediante recursos.
- ❖ Las NEE son comunes a todos los niños.
- ❖ Ya no existirán dos grupos de alumnos (los niños con discapacidad que reciben educación especial - los niños sin discapacidad que reciben simplemente educación).
- ❖ Si las NEE forman un continuo, también la Escuela Especial debe entenderse como un continuo de prestación que va desde ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- ❖ Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

- ❖ Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE; se recomienda, por lo tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes. Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas, o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación.

El Comité mantuvo asimismo que los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz.

El concepto de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales pone de relieve algunas características e implicaciones: es un término normativo, no peyorativo; reclama nuevos recursos educativos para la escuela común, la cual, se responsabiliza. Por otro lado, se centra en los problemas de aprendizaje, teniendo en cuenta que las NEE son relativas, dependen del nivel de aprendizaje del grupo, de los recursos disponibles y de la política educativa de la institución, por ende, del entorno. No se determina el desarrollo escolar del niño o niña dependiendo exclusivamente de su discapacidad.

- DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN POR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

De la conceptualización y difusión de la categoría de Necesidades Educativas Especiales, se destaca, por influencia directa de la misma, la

“Declaración de Salamanca y Marco de Acción por las NEE”, aprobada en junio de 1994⁸, ampliamente difundida en nuestro país. Se sitúa en un peldaño por encima de la integración, respondiendo más bien a un modelo de inclusión educativa. Dicho modelo expresa a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, bajo el planeamiento de “Educación para todos”, y que tiene en la Declaración de Salamanca, su punto de partida definitorio.

Esta declaración plantea, entre otros puntos, lo siguiente:

- ❖ *“...las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”* (Art. N°2).

En lo que refiere al Marco de Acción que acompaña a la Declaración, cabe destacar el punto 3 que expresa *“...que el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (...) En el contexto de este Marco de Acción el término ‘Necesidades Educativas Especiales’ se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o dificultades de aprendizaje (...) Esta idea ha llevado al de la idea integradora”*.

Dentro de esta nueva sensibilidad, se plantea la integración en vías de inclusión de personas con NEE en el espacio del sistema educativo común como parte de un movimiento más general a favor de la aceptación de la diversidad y de la igualdad de derechos y oportunidades para *todos*.

Los objetivos de dicho proceso obligan a la Educación Especial (EE) a relacionarse activamente con la Escuela Común (EC) en la tarea de brindar la mejor calidad educativa a todos los niños. No se trata de considerar a estos establecimientos educativos como independientes unos de otros: ambos deben generar ámbitos de discusión y reflexión para implementar la inclusión; ambos deben considerarse como partes recíprocamente importantes del sistema

⁸ La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales fue aprobada en el marco de la “Conferencia Mundial sobre N.E.E.: Acceso y Calidad”, organizada por el gobierno de España en cooperación con la UNESCO en junio de 1994.

educativo total, comunicándose e intercambiando experiencias y aprendizajes. La EC debe aprender a trabajar con niños que presentan NEE y es función de la EE apoyarla, sostenerla y aconsejarla.

Hoy la Educación Especial debe convertirse en apoyo, complemento y sostenimiento de la educación general, atendiendo a las diversas situaciones que presentan tanto alumnos escolarizados como aquellos que aún no lo están. La integración en vías de inclusión podrá realizarse en múltiples áreas, siendo la fundamental la pedagógica; pero cuando ésta sea difícil o imposible, será necesario buscar estrategias, alternativas que permitan que los niños con NEE puedan participar activamente en el ámbito social.

DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

En la actualidad la *inclusión* es todavía uno de los grandes retos en perspectiva de la educación y la escuela actual, que implica una transformación profunda de los sistemas socioeducativos (no meramente educativos, teniendo en cuenta a la escuela como núcleo comunitario en contextos dinámicos y no académico en contextos estáticos).

Todo esto entraña una gran complejidad, al poner el énfasis en la educación en sus aspectos conceptuales más profundos, ligado a la ideología y a la cultura en la que la escuela y la escolarización son considerados como antesala de la sociedad en la que el alumnado en todas sus dimensiones (subjetivo, cognitivo, social, entre otros) deberá convertirse en agente de su propia educación, transformando sus posiciones y decisiones.

La necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es una tarea difícil por lo que supone un cambio profundo. Hoy se espera de la escuela que sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, a diferencia del esfuerzo que se requería a éste cuando el discurso centraba su atención en la integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta. En este sentido se pretende pasar de una *escuela integradora con espacios a la diversidad* –fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia- a una *escuela inclusiva como espacio de diversidad*, basada en lo común.

A continuación, se podrá observar las diferencias substanciales entre el significado de los conceptos de integración e inclusión en el ámbito educativo⁹:

<i>Integración</i>	Inclusión
<i>Se basa en la normalización de la vida de los alumnos con NEE.</i>	Se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, donde la heterogeneidad es entendida como <i>normal</i> .

⁹ Fuente: <http://laescuelainclusiva.blogspot.com/>. Elaboración de Margarita Valcarce Fernández.

<p><i>Se centra en los alumnos con NEE., para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales.</i></p>	<p>Se basa en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.</p>
<p><i>Propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales.</i></p>	<p>Propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas estas adaptaciones. El currículo no debe extenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.</p>
<p><i>Supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.</i></p>	<p>Supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar.</p>

La integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado; pero estas reformas y esta adaptación se reducen al diseño de programas específicos para atender a las diferencias. Se propone una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar –fuera o dentro de aula- con recursos específicos.

La cuestión no es tanto si el niño podrá integrarse a la escuela común, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

Esta perspectiva, lejos de los principios y de las prácticas de la integración, introduce un modelo distinto, que es la educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Estas nuevas realidades parecieran implicar la máxima personalización de la educación, y gira completamente la dirección de los procesos de enseñanza-aprendizaje a favor de la equidad en el aula. Ceder el protagonismo al alumno/a, trasladar el centro de atención del conocimiento experto del docente al aprendizaje del alumnado, conlleva un cambio de valores en la concepción de la educación, que impacta directamente a la cultura de las organizaciones escolares y pone al descubierto la necesidad de utilizar modelos, dinámicas y estrategias didácticas innovadoras, más allá del libro de texto como guía o de los métodos como referentes de la organización de la clase.

○ EDUCACIÓN INCLUSIVA ~ ESCUELA INCLUSIVA

Lo primero que se observa en las aportaciones conceptuales y teóricas – y por qué no también legislativas- acerca del marco en el que se define la inclusión es que tienden a utilizarse conjuntamente *educación inclusiva* y *escuela inclusiva*, prácticamente como sinónimos.

Se entiende *Educación Inclusiva* como un concepto más amplio que afecta el hecho educativo más allá de los muros de la institución escolar, vinculado a la comunidad, a lo social. Cualquier contexto, situación o hecho en el que las personas aprenden, debe contemplar su singularidad y adaptarse para que puedan alcanzar un desarrollo pleno, participando de forma activa, dentro y fuera de la escuela.

Rosa Blanco Guijarro establece que la educación inclusiva se fundamenta en principios éticos, sociales, educativos y económicos, caracterizándola como:

- *Un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminación y en igualdad de oportunidades.*

- *Un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.*
- *Un medio para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes (aumento de motivaciones y competencias, trabajo colaborativo con otros actores escolares incluyendo la familia, desarrollo de currículum pertinente y equilibrado, etc.)*
- *Un medio para aprender a vivir juntos y construir la propia identidad.*

Por otra parte, se concibe a la *Escuela Inclusiva*, como espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad.

La Escuela Inclusiva no es posible sin el entorno, y en él están presentes los valores sociales producto de las ideologías y de la cultura y, de las fortalezas y debilidades de ambas. El entorno viene definido por factores sociológicos, económicos, físico-ambientales, culturales que conforman un contexto nuevo, caracterizado por un gran dinamismo que impregna las transformaciones sociales de las últimas décadas.

González (2005, pp.99) cita siete aspectos que caracterizan a las escuelas inclusivas en pos de una posibilidad de hacer real la escuela inclusiva en nuestra sociedad:

- ✓ *La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, en los currículos y las comunidades de las escuelas locales.*

- ✓ *La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.*
- ✓ *La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.*
- ✓ *La inclusión se refiere a las mejoras de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.*
- ✓ *La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.*
- ✓ *La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.*
- ✓ *La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.*

○ MARCO NORMATIVO

La “**Ley de Educación Nacional N° 26.206**”, se sancionó en el año 2006, estableciendo la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

La Ley establece que se debe garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales (Ley de Educación Nacional, art. 79).

Dentro de las ocho modalidades de educación, la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la

educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema (brindando así una clara pertenencia, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segregados). Esta nueva modalidad se rige por el *principio de inclusión educativa*¹⁰ y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Ley de Educación Nacional, art. 42).

Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidades, dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una *trayectoria educativa integral* con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con *personal especializado* que trabaje en equipo con docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la *cobertura de los servicios educativos especiales* (transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo).
- d) Proporcionar *alternativas de continuidad para la formación a largo de toda la vida*.
- e) Garantizar la *accesibilidad física de todos los edificios escolares*. (Ley de Educación Nacional, art. 44).

Se deberán crear instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de alumnos/as con discapacidades, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Deben articularse los organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades para garantizar un servicio de mayor calidad (Ley de Educación Nacional, art. 45).

¹⁰ “Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos, y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades”. UNESCO. Extraído de:
<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Conforme a la Ley de Educación Nacional mencionada, y en consideración de los artículos e incisos rescatados de la misma en función de la Educación Especial como Modalidad del Sistema Educativo, es que se elabora en el año 2011 la “**Resolución CFE N° 155/11**”¹¹. Dicha resolución plantea la necesidad de definir políticas que garanticen:

- a) la educación de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en el marco de la extensión de la educación obligatoria;
- b) mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes (en términos de acceso al conocimiento como así también en proceso de transmisión de los mismos);
- c) la reorganización de la Educación Especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo;
- d) promover que las Escuelas Especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico.

En correlación con la franja etaria seleccionada para el presente trabajo integrador final, es que se extrapola de la resolución el punto 3.2. Nivel Primario correspondiente al inciso sobre *La Educación Especial y los niveles educativos*.

3.2. Nivel Primario

37. La política educativa de este nivel está orientada al desarrollo de acciones para la inclusión de todos/as los/as alumnos/as en el Sistema Educativo y a garantizar el cumplimiento pleno de su derecho a una educación de calidad.

38. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley N° 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de

¹¹ Ver ANEXOS, p. 193.

Educación Especial se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012 en cada una de las dimensiones, a:

39. Dimensión: Trayectorias Escolares

- ✓ Orientar el desarrollo de las trayectorias escolares completas de los/as alumnos/as con discapacidad, propiciando su integración en escuelas comunes, siempre que sea beneficioso para el/la alumno/a en relación con sus necesidades, posibilidades, beneficios y los intereses y expectativas de los/as estudiantes;
- ✓ generar la normativa pertinente para definir el ingreso de los/as alumnos/as con discapacidad en este nivel a los 6 años de edad, al igual que el resto de la población escolar;
- ✓ producir normativa que regule los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes);
- ✓ establecer que los/as alumnos/as con discapacidad que acrediten la aprobación del nivel, cursen el nivel secundario obligatorio al igual que todos/as los/as alumnos/as, como lo indica la Ley de Educación Nacional, estableciendo estrategias de articulación entre ambos niveles y brindando las configuraciones de apoyo necesarias;

40. Dimensión: Escuela/Enseñanza

- ✓ Establecer que las propuestas de enseñanza para los/as alumnos/as con discapacidad del nivel estén en relación a los NAP, a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel, en un horario escolar de jornada simple y/o completa;
- ✓ priorizar, en el corto plazo, la profundización en el abordaje de la alfabetización inicial en el primer ciclo;
- ✓ desarrollar proyectos específicos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y especiales del nivel;
- ✓ promover, en el corto plazo, la finalización de la escolaridad primaria o la incorporación a la escuela común para los/as alumnos/as sin

discapacidad que aún permanecen en las escuelas especiales mediante estrategias de intensificación de la enseñanza;

- ✓ incorporar las nuevas tecnologías a los procesos pedagógicos a través de capacitación y propuestas de actividades transversales para la gestión de la información, la comunicación, la expresión y la producción propia de alumnas y alumnos con discapacidad;
- ✓ diseñar instrumentos de evaluación de los aprendizajes según la normativa vigente para los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes).

41. Dimensión: Desarrollo Institucional

- ✓ Incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas primarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones;
- ✓ promover el desarrollo profesional docente en el uso de estrategias y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicio; virtuales, presenciales, semipresenciales y/u otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin;
- ✓ orientar a las escuelas de educación especial para que desarrollen diferentes formas organizativas que permitan diversos tipos de agrupamientos, considerando franjas etarias, intereses y motivaciones de los/as alumnos/as con discapacidad;
- ✓ promover que las escuelas especiales fomenten la participación y el intercambio con instituciones locales: organizaciones sociales, centros barriales comunitarios, asociaciones de personas con discapacidad, e instituciones del Estado.

Por otro lado, y en correlación con el lineamiento de resoluciones ministeriales que tienen como matriz la Ley de Educación Nacional 26.206, la **“Resolución CFE N° 174/12: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial,**

primario y modalidades, y su regulación” (2012)¹² propone desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos, subrayando el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.

De este modo, así lo afirma la presente resolución, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que *esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes*. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar, se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes.

En concordancia con esta perspectiva, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos: se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza, de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes. Es así que se llevan adelante proyectos de reingreso, abordaje de la repitencia y la (sobre)edad, basados generalmente en la reorganización del agrupamiento escolar, una planificada y renovada propuesta de enseñanza.

En lo que respecta a la trayectoria escolar de alumnos y alumnas con discapacidad, la resolución establece que el pasaje entre la escuela de Educación Especial y el nivel inicial o primario debe ser de carácter abierto y flexible. Por lo tanto, cuando la trayectoria de un niño o niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial/primario y de la Educación Especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo –intra e interinstitucional- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.

¹² Ver ANEXOS, p. 205.

Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de Educación Especial en las configuraciones de apoyo que se requieran.

Cuando el pasaje de un estudiante con discapacidad se produce de una Escuela Común de nivel primario a una Escuela de Modalidad Especial, el mismo debe ser de carácter excepcional (dado que el Principio de Inclusión establecido por UNESCO rige a todas las modalidades). Las autoridades de nivel primario y de la E.E. será quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia.

Las presentes medidas expuestas a modo general se arbitrarán en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios.

En la provincia de La Rioja de la República Argentina, la “**Ley 8.678: Ley de Educación Provincial**” (2009), establece:

Capítulo I – Ámbito de aplicación

Artículo 1°. - La presente ley será aplicada en todo el territorio provincial y regulará la organización, administración y funcionamiento del Sistema Educativo Provincial y los fines que orienten las políticas educativas conforme a lo establecido en la Constitución Nacional, Tratados y Pactos incorporados a la misma, la Constitución Provincial y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, con la finalidad de consolidar un Sistema Educativo equitativo que garantice la real igualdad de oportunidades a educarse a todos los habitantes de nuestra provincia, sin distinción alguna.

Capítulo II – Principios, derechos y garantías

Artículo 5°. - La educación es una prioridad provincial constitutiva de la política de Estado y garantiza una formación ciudadana basada en los valores éticos y democráticos, en la soberanía e identidad nacional y provincial, en las garantías para el ejercicio de la democracia, en los derechos humanos para la

convivencia, en las libertades fundamentales y en la resolución pacífica de los conflictos para construir una sociedad más justa, inclusiva y económicamente sustentable.

Artículo 6°. - El Estado Provincial a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene la responsabilidad indelegable e imprescriptible de garantizar la educación inclusiva permanente, integral y de calidad para todos sus habitantes, asegurando la igualdad, equidad, gratuidad y el respeto por el estado de derecho, la diversidad y la cultura de trabajo.

Artículo 7°. - El Estado Provincial garantizará la integración de los alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona con los apoyos que se requieran para su formación integral, continua y permanente.

Artículo 12°. – Inciso I) Garantizar en el Sistema Educativo Provincial el cumplimiento de las Convenciones Nacionales e Internacionales como así también, las prescripciones pedagógicas que contemplan los derechos de las personas con discapacidades permanentes y/o temporales, asegurando la igualdad de oportunidades para acceder al Sistema Educativo.

Capítulo IV – Educación Primaria

Artículo 30°. – Incisos: f) Establecer condiciones y propuestas pedagógicas que aseguren a los niños/as, con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, para la integración escolar y el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos. g) Incluir a los alumnos con necesidades educativas específicas y/o de acuerdo a las situaciones sociales, proporcionando los apoyos necesarios para la consecución de los objetivos previstos, y asegurar las acciones pedagógicas necesarias. h) Ofrecer los conocimientos, las estrategias cognitivas necesarias, el desarrollo de conductas individuales y sociales, y la formación en valores para continuar los estudios en la Educación Secundaria.

Artículo 32°. - El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá la aplicación de dispositivos de aceleración de los aprendizajes, seguimiento de la trayectoria de los niños/as y asesoramiento a los docentes, a

partir del trabajo coordinado entre las Instituciones Educativas y la redefinición de funciones de los equipos de apoyo escolar que se dispongan a tal fin.

Capítulo IX – Educación Especial

Artículo 50°. - La Educación Especial es la modalidad educativa que se desarrolla en diferentes niveles y modalidades del sistema obligatorio y ámbitos de la Educación No Formal. La modalidad requiere estar constituida por personal especializado, materiales específicos, técnicas y estrategias educacionales adecuadas a las necesidades educativas especiales. La modalidad está destinada a todas aquellas personas que experimentan:

- a) Discapacidades permanentes y/o temporales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- b) Necesidades educativas que, habiendo sido atendidas por profesionales de la Educación con los medios habitualmente disponibles, requieren de apoyos y ayudas específicas.

Artículo 51°. - La Educación de las personas con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad comenzara y finalizara en las mismas edades establecidas para el Sistema Educativo Obligatorio en la presente Ley, y/o hasta tres (3) años de diferencia de edad cronológica.

Artículo 52°. - Las personas sordas y ciegas y las que presentan más de una discapacidad, deberán recibir su educación a través de docentes y profesionales con formación en el lenguaje de señas argentina desde un enfoque bilingüe, el braille y otros sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.

Artículo 53°. - La Educación Especial adhiere a los artículos 44° y 45° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y tiene como objetivos:

- a) Garantizar una educación que asegure los derechos de igualdad, inclusión y justicia social de todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidades temporales o permanentes.

- b) Promover la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, el desarrollo de su personalidad, creatividad y talentos para la construcción de la igualdad y el valor personal.
- c) Implementar dispositivos regulares y especiales para la detección, diagnóstico y educación temprana de niños/as con problemas del desarrollo, dificultades del aprendizaje, y discapacidad para actuar de manera precoz en pos de una mejor calidad de vida.
- d) Priorizar la enseñanza personalizada y el modelo pedagógico con un enfoque sistémico centrado en el diseño curricular con las adaptaciones necesarias.
- e) Garantizar la asistencia profesional específica al niño/a, su familia y las instituciones educativas de referencia, tanto para la educación obligatoria, los procesos de integración escolar y en la formación profesional.
- f) Definir estrategias para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, la autonomía personal y el uso del tiempo libre.
- g) Propiciar la participación activa y colaborativa de las familias en diferentes contextos donde se educan las personas con necesidades educativas especiales.

Artículo 54°. - El Estado Provincial garantizara la efectiva implementación de los diseños curriculares y recursos que se requieran para atender las necesidades educativas especiales a través del desarrollo de dispositivos que den cuenta periódicamente de la calidad, inclusión y pertinencia del servicio educativo que se brinda.

Artículo 55°. - El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología conformara los sistemas de apoyo a la integración escolar en las escuelas especiales, en los servicios de atención psicopedagógica, centros de orientación educativa y en otros ámbitos de la Provincia que se determinen. Los sistemas de apoyo a la integración escolar tendrán las siguientes funciones:

a) Constituir los equipos interdisciplinarios cuyos miembros podrán ser pertenecientes a otras áreas del Estado estableciéndose acuerdos de coordinación conjunta y supervisada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

b) Promover y acompañar los procesos de integración escolar actuando en las dimensiones de gestión institucional y curricular con un enfoque de asesoramiento colaborativo, interdisciplinario e intersectorial.

c) Generar estrategias para la prevención y determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos/as, su evaluación, actuación y seguimiento, de manera coordinada con los docentes de diferentes niveles del Sistema Educativo Obligatorio y No Formal.

d) Asistir desde las disciplinas específicas con estrategias de intervención propias y pedagógicas a las necesidades educativas especiales de los alumnos/as y asesorar en los contextos donde estos se integran generando capacidades de mayor inclusividad institucional.

e) Generar canales de comunicación, información y apoyo a las familias para su participación y compromiso en el proceso educativo.

f) Relevar y coordinar los recursos institucionales y comunitarios, que promuevan mayor inclusividad, actuando en la implementación de propuestas institucionales innovadoras.

g) Promover e implementar acciones de prevención, información, difusión y asesoramiento para la comunidad educativa, social y organizaciones de personas con discapacidad.

Artículo 56°. - La integración escolar total o parcial de niños/as con necesidades educativas especiales se realizará cuando los niños/as posean competencias curriculares necesarias al año a cursar, evidencien una conducta social adaptada sin riesgo para sí mismos y para los demás y la edad reglamentaria o hasta tres (3) años de diferencia de edad cronológica con respecto al grupo de pares donde es integrado.

A modo de cierre del presente apartado, pensar la Educación Especial como modalidad dentro del sistema educativo permite romper con el modelo organizativo que divide las aguas de intervención de *lo especial y lo común*; **modalidad** que trasciende el concepto de proyecto o propuesta para pensarse como variaciones en las intervenciones, lo cual hace que en lugar de entenderse como cualquier otra modalidad, se comprenda como una oportunidad de transversalizar las intervenciones a favor de la inclusión educativa.

La “**Resolución N° 1140/3 sobre Integración**”¹³ examina la necesidad de ordenar la normativa vigente con respecto a la integración escolar de los alumnos con NEE derivadas de la discapacidad. A partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Art. 42 y 79, principalmente) y de la Ley N° 8.678 de la Provincia de La Rioja, en correspondencia con la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26.061) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (aprobada como Ley N° 26.378 por la República Argentina), se resuelve que todos los alumnos tienen el derecho a estar incluidos en el Sistema Educativo compartiendo un diseño curricular común, pudiendo ser atendidos en diferentes instituciones pertenecientes a las Direcciones de Nivel y/o Direcciones de Modalidades para propiciar en cada momento la mejor propuesta educativa.

Es por ello que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología resuelve, entre otros, aprobar el documento correspondiente a “*La Inclusión de Alumnos y Alumnas con N.E.E. derivados de la discapacidad con Proyectos de Integración Individual*” que como ANEXO I forma parte de la presente medida; a su vez se aprueba el documento correspondiente a “*Evaluación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos y alumnas con N.E.E. derivados de la discapacidad integrados en instituciones educativas pertenecientes a los niveles obligatorios*”.

El cumplimiento de este propósito demanda, por su complejidad, una dinámica interdisciplinaria en la cual la responsabilidad es compartida, ya que

¹³ Ver ANEXOS, p 212.

compromete a todos los profesionales y docentes de las instituciones educativas, al alumno y su familia.

En este sentido, y teniendo en cuenta la función pedagógica de la escuela, se adopta como principio que *todos los alumnos pueden aprender en la medida que se dé respuesta adecuada a sus necesidades*. El proyecto de Integración Individual es el instrumento facilitador de éste propósito. Tiene como finalidad principal lograr que las experiencias de aprendizaje contempladas en los diseños curriculares de cada nivel, se lleven a cabo en esos contextos escolares permitiendo el acceso y progreso en su escolaridad.

Continuando con la presente Resolución, como estrategia educativa, la integración escolar debe:

- ✓ Educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y la autodeterminación.
- ✓ Garantizar la adquisición de los contenidos curriculares.
- ✓ Habilitar y atender la opinión del alumno y de su familia, ayudándole a construir condiciones de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia.
- ✓ Permitir que el alumno descubra sus propias capacidades reconociendo sus limitaciones.
- ✓ Establecer objetivos claros y personalizados a partir de los cuales se determine la temporalización necesaria para el logro de los mismos.
- ✓ Favorecer la participación en la toma de decisiones para la inserción social y laboral de acuerdo al propio proyecto de vida del alumno en ejercicio de su ciudadanía.

Partiendo de una concepción de integración como un proceso complejo de construcción colectiva, los equipos que intervienen –además del equipo interdisciplinario-, tanto de gestión estatal como privado, estarán conformados por:

- *Maestro/s y/o profesor/es integradores* (docente de educación inicial, primaria, secundaria, técnica, educación de adultos, educación física, educación artística),
- *Maestro de Apoyo escolar a la Integración* (docente de educación especial),
- Equipo de conducción de las instituciones educativas intervinientes (Escuela Común y Escuela Especial),
- Supervisores
- Direcciones Generales de Nivel y Modalidades:
 1. Inicial: Equipo Interdisciplinario de Nivel Inicial.
 2. Primario: CIAES.
 3. Secundaria: CIAPEM.
 4. Modalidades Especiales: Coordinación de E.E. – Equipo Técnico Interdisciplinario de E.E.

*INTERDISCIPLINA: UNA RESPUESTA COMPLEJA FRENTE A UNA
REALIDAD COMPLEJA.*

Los desarrollos del “*pensamiento complejo*” parecen muy apropiados para contextualizar la interdisciplina. Para E. Morín, la complejidad es a primera vista un fenómeno cuantitativo: allí donde hay un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones. Pero comprende también lo aleatorio, las incertidumbres e indeterminaciones, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Desde el paradigma de la complejidad los fenómenos humanos se conciben como multifacéticos y en continua transformación a través de los procesos de interacción con el entorno. El entorno de nuestra época está signado por cambios vertiginosos que imprimen la tecnología y la ciencia, así como por sucesos impredecibles en lo social, político y lo económico. Ello ha dado lugar a transformaciones en la cultura, los modos de vida, la constitución subjetiva y la intersubjetividad, así como en los modos de pensar y de constituir la realidad. Frente a la creciente complejidad de los fenómenos sociales-culturales es que la Interdisciplina es en sí misma una respuesta compleja.

En lo que refiere a nociones precedentes a multi, inter y transdisciplina, uno de los autores que ha intentado precisamente delimitar esas nociones ha sido el gran epistemólogo suizo J. Piaget; el mismo diferenciaba tres niveles posibles de trabajo entre especialistas de diferentes disciplinas:

- a) Un primer nivel corresponde a lo que denomina *multidisciplinariedad*. El mismo supone un intercambio mutuo de conocimientos, de carácter más acumulativo de la información. No es posible aun hablar, en este nivel, de una verdadera interacción entre las disciplinas actuantes. Las mismas no logran modificarse ni enriquecerse a partir del intercambio disciplinario. Se puede agregar que emergen allí, en relación al objeto estudiado multidisciplinariamente, los problemas de conjuntar, conjugar o articular las miradas disciplinarias y las múltiples y heterogéneas informaciones aportadas sobre dicho objeto.

- b) Un segundo nivel supone una colaboración más estrecha entre disciplinas y no meramente acumulativa. Éste sería, para Piaget, en camino de la **interdisciplinariedad**. Frente a un objeto de estudio se buscaría entender en él las estructuras más profundas, explicativas de las diferentes miradas disciplinarias. En la medida que este autor siempre ha considerado la presencia de mecanismos comunes estructurales que rigen las transformaciones de todo sistema abierto, a través de su desestructuración y reestructuración, este camino interdisciplinario que supone el mutuo enriquecimiento entre disciplinas a través de diversos isomorfismos estructurales, resulta totalmente posible y transitable. El dialogo entre los saberes no debe perder de vista el principio básico de la propia ciencia: crear conocimientos nuevos.
- c) La etapa superior de trabajo, continuando con el epistemólogo, supondría la transdisciplinariedad. Piaget propone al respecto un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas: esta acción llevada a cabo por todos los miembros de un equipo, permite que cada uno se enriquezca con los conocimientos, experiencias y aportes de los demás hasta el punto de traspasar los límites disciplinarios tradicionales, lo cual permite asumir roles intercambiables.

Vale aclarar que la participación activa de cada integrante del equipo, multiplica y potencia los recursos profesionales y también la utilización apropiada de los mismos. Por otra parte, se establecen relaciones más armónicas y sanas entre los miembros de un equipo que ha tenido la experiencia de compartir un proceso de crecimiento grupal. A continuación, se expondrán puntos fundamentales para comprender el trabajo en equipo interdisciplinario:

- ✓ Creación de un esquema referencial común: surgirá de la experiencia compartida en reuniones semanales, que se traducirá en un modo de accionar, un estilo elaborado por todos y a la vez internalizado por cada uno de los integrantes. Este aspecto fundamental define la pertenencia y la cohesión. Sin embargo,

deberá ser lo suficientemente plástico y abierto a un constante cuestionamiento por parte de la realidad.

- ✓ Producción de una visión global y a la vez caleidoscópica: donde las distintas perspectivas confluyan en una lectura verdaderamente interdisciplinaria.
- ✓ Capacidad de descentramiento: en relación a cada uno de los integrantes, aceptando otros puntos de vista; teniendo conciencia de los límites de la propia disciplina y también del propio equipo.
- ✓ Reflexión acerca del propio funcionamiento: evita riesgos de idealización, de caer en ilusiones grupales de completud y en estereotipias que paralicen la actividad.

En relación al último punto expuesto, una disciplina -entendida como el conjunto sistematizado de conocimientos, programas y propósitos de una terminada área del saber humano- no es algo congelado en el tiempo: es más bien una construcción sistemática del conocimiento que va cambiando como fruto de nuevas teorías y del contexto socio-cultural en que se encuentra inmersa. En el ámbito de la Educación Especial, estas nuevas teorías acompañan el cambio de paradigma producido en esta modalidad educativa. Esto permite seguir aprendiendo nuevos enfoques y novedosas formas de construir estrategias que mejoren la oferta de educación desde servicios educativos, y son precisamente los equipos interdisciplinarios los encargados de presentarlos a través de sus diferentes enfoques científicos que no deben quedar paralizados, sino que deben ser capaces de seguir cambiando.

A su vez es menester resaltar que los nuevos enfoques y las distintas estrategias de intervención proponen un enfoque sistémico, dado que se consideran las interrelaciones entre un gran número de variables. Esta interrelación rompe el reduccionismo que supone centrar la problemática escolar solamente en la actuación de los alumnos.

○ EQUIPOS DE APOYO Y ORIENTACIÓN ESCOLAR QUE TRABAJAN EN EL
ÁMBITO EDUCATIVO

Los Equipos de Apoyo y Orientación escolar, con sus diferentes denominaciones, historias institucionales, modos de inscripción en el sistema educativo, modalidades de funcionamiento y formas de intervención, trabajan en todas las jurisdicciones del país junto a supervisores, directivos y docentes, ante las más diversas situaciones que requieren orientación o apoyo, y en el marco de diferentes proyectos. Los rasgos más distintivos de este particular trabajo son la interdisciplinariedad, el sostenimiento de una mirada institucional en relación a problemas e intervenciones, y la necesaria articulación entre la atención a demandas puntuales de la escuela y los proyectos y políticas educativas.

¿Qué implica acompañar trayectorias educativas para los equipos? ¿cómo hacerlo de modo que se garantice el derecho a educarse de todo niño, niña, adolescente y adulto? Entre otras respuestas, se encuentran: asesorar a docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible (abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulaciones entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos), favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.), establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Estas múltiples respuestas muestran que la tarea de los equipos se diversifica, se amplía, requiere de la realización de varias lecturas y aportes interdisciplinarios en torno a un espacio común.

El *objeto de trabajo* de un equipo no es uno, ni fijo ni inamovible, se amplía desde el habitual “problema del alumno/a” a un particular entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de trabajo. El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la

hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. Comprender que allí, en la organización de vínculos, saberes y recursos –materiales y simbólicos- es donde se desempeñan los sujetos –con sus dificultades y capacidades- y que los modos de organización los constituyen.

En este sentido, la construcción del objeto de trabajo implica la reformulación de la *demanda* en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones, contextos, y situaciones. En la (re)construcción de las demandas y en problematización de las miradas sobre la escuela, los alumnos y dispositivos, es que se habilita un espacio de pensamiento y escucha donde se visibiliza lo que aparece inadvertido. Es propio del trabajo en equipo –interdisciplinario- “hacer trama”, “ligar”, “hacer situación”, fundamentalmente a través de un encuadre de trabajo y de una interpelación al trabajo –para sí y para otros- que demanda la capacidad narrativa para dar cuenta del *uno mismo*, de una responsabilidad.

Demanda es uno de los términos que el psicoanálisis, particularmente la teoría lacaniana, redefine en el marco de un determinado corpus conceptual, dándole estatuto de noción. Si se lo extrae del francés, una acepción es: “acción de demandar, de hacer conocer a alguien lo que se desea obtener de él”. También se entiende como “buscar saber”. Dentro de este corpus conceptual, lo interesante es cómo forma parte del sistema de redefiniciones de otros conceptos, cómo arma un juego de oposiciones y relaciones entre conceptos tales como: necesidad-demanda-deseo, dando cuenta de que –a diferencia del mundo animal- en el mundo humano la persona requiere articular sus necesidades en palabras y esto implica que siempre se está en relación con otro, indefectiblemente, otro hablante que escucha y resignifica las palabras que nunca van a capturar por completo la necesidad. En esa distancia se abre paso el deseo, constitutivo de lo humano. Lo que le importa al sujeto es la respuesta del otro, podría decirse que el sujeto en su encuentro con el otro demanda amor, demanda reconocimiento. Y a la vez, el sujeto se hace presente cuando se produce una separación, una apertura entre lo que dice y la posición que asume respecto a lo que se dice, entre lo que pide y el modo en que puede implicarse frente a lo que solicita. Desde la perspectiva

psicoanalítica, *la posición de quién asume un decir es lo que está en juego, más allá de su decir puntual.*

Es posible considerar, entonces, un primer desplazamiento que el psicoanálisis ayuda a realizar: *la demanda no es literal, requiere ser resignificada.* Por ese motivo, en el campo educativo, se organiza una pregunta por aquello que es necesario considerar, incluir, reconocer, de modo que sea posible resignificar una demanda en el ámbito institucional. Es necesario alojar la demanda, hacerle lugar, tenga la forma inicial que tenga, para construir a partir de ella un espacio sin rótulos ni etiquetas, que posibilite así el surgimiento de otros efectos de sentido. Desplegar la idea de lo institucional implica considerar también sus relaciones con otras instituciones: familia, organizaciones de la comunidad, espacios de enseñanza no formal, etc. Pensar esas relaciones desde las *resonancias* que establece Ulloa (2005) “*esa resonancia íntima necesaria para cuando alguien expresa algo válido, encuentre resonancia en el otro, un interés no necesariamente coincidente, puede ser en disidencia. Esa resonancia, cuando existe, promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva. Creación de confianza donde tiene lugar la intimidad y no la intimidación: intimidad que no es un espacio privado sino reconocimiento público del otro como semejante. Una resonancia que haga lugar a lo singular y plural a la vez.*”

○ LOS EQUIPOS Y EL INICIO DE LA INTERVENCIÓN

Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar comparten junto a otros actores institucionales la responsabilidad de la atención, orientación y acompañamiento a niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos a los efectos de contribuir a la inclusión educativa y social.

El trabajo y la intervención con alumnos que posiblemente requerirán ampliar las configuraciones de apoyo, se inicia mucho antes de pensar en la participación de los equipos interdisciplinarios de Apoyo y Orientación escolar de la Modalidad de Educación Especial. Trabajo e *intervención* que implica “un acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente y que constituye un *venir entre*, la creación de un espacio a partir de una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano; podría decirse que no es

sobre los sujetos en sí donde la intervención opera, sino entre ellos, en los espacios y tiempos que los ligan” (Ardoino J., 2000, p. 25).

Para despejar a qué orden de aspectos se debe a que un/a niño/a no copie, no pueda sostener la atención, no pueda sostener la realización de tareas durante el tiempo de la jornada escolar, se muestre introvertido, que no se comunique, que no juegue o que sea impulsivo la mayor parte del tiempo, tiene que ver con el marco teórico y epistemológico desde donde se piense a estos niños/as, cómo se piensa la intervención y las estrategias que acompañarán.

Es en este momento, donde la pregunta tiene lugar, el trabajo con otros debe fortalecerse, debiendo pensar el aprendizaje como un proceso que tiene que ver con una multiplicidad de factores, donde el interjuego de variables internas al sujeto que aprende, externas y contextuales tienen que ver con las posibilidades simbólicas de cada niño.

Sin agotar el paradigma de la complejidad de E. Morín, dar cuenta de la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos o de las dificultades en dicha adquisición, implica evitar explicaciones unicasales, que responden a una lógica binaria; para ello será necesario investigar cómo pasan los niños de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento de acuerdo a un contexto didáctico determinado, qué tipo de intervenciones docentes promueven dicho pasaje, qué tipo de interacciones sociales se promueven en el aula; desde aquí, se deberá iniciar una aproximación “diagnostica” –hipótesis de carácter provisorio- acerca de los niños que requieren una propuesta de enseñanza específica. Pensar en las trayectorias escolares en esta línea, implica también y especialmente plantear la *centralidad de la enseñanza*, por encima de la modalidad en la cual estén insertos los/as alumnos/as. Aquí resulta oportuno traer a colación los componentes de la *triada didáctica*:

- a) *Respecto a la figura del docente* (sujeto de la enseñanza): la propuesta pedagógica didáctica que hasta el momento se ofreció (propósitos, situaciones didácticas, intervenciones) como así también las representaciones desde donde se sitúa el docente para con sus alumnos a la hora de enseñar y evaluar.

- b) *Respecto al alumno* (sujeto del aprendizaje): su desempeño, esto es conocer puntos de partida desde el inicio del año en cada una de las áreas, conocer qué grado de avance tuvo en sus aprendizajes, cuanto de autonomía pudo lograr, cuanto pudo tomar de la ayuda de un otro sabiendo que lo que un/a niño/a aprende hoy con ayuda, más tarde lo hará suyo (como menciona Vigotsky), información que permitirá conocer tanto la modalidad de vincularse y de aprender como el nivel curricular real en el que se encuentra el alumno.
- c) *Respecto al contenido* (conocimiento): las propuestas de enseñanza deben enmarcarse en los diseños del nivel, contemplando las variables didácticas en cada una de las áreas curriculares, acordes a las necesidades de los alumnos, cuidando de no realizar “recortes” en los contenidos a enseñar. De ser necesario esto último, se estaría enmarcando la propuesta de enseñanza en un Proyecto de Integración, con las configuraciones de acceso al contenido que se requieran.

Para dar cuenta de esto, será necesario realizar observaciones áulicas, trabajo del Equipo de Ayuda y Orientación Escolar en el aula con el niño, entrevistas con las familias y/o referentes familiares, entrevistas con los docentes de las diferentes áreas y con otros actores intervinientes.

Llegado el momento de evaluar la situación pedagógica de un/a niño/a en términos de cuánto y cómo aprendió en base a la propuesta diseñada, y definiendo que en términos de desempeño, se produjo una distancia respecto a los avances esperados, los actores intervinientes avanzarán aún más en la/a hipótesis de inicio que guio la intervención encontrándose ante un nuevo desafío: diseñar una intervención pedagógica que amplíe lo que hasta el momento el nivel ha puesto en marcha y no resulta suficiente para garantizar aprendizajes y continuidad en la trayectoria educativa.

○ LOS EQUIPOS EN CONTEXTO DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR:
LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL.

Una vez definida la necesidad educativa especial derivada de una discapacidad, y habiendo acordado que la Modalidad de Educación Especial acompañará la trayectoria educativa integral del alumno en el Nivel, se trabajará conforme a los marcos “**Resolución N° 1140/14 sobre Integración**” (2014), “**Resolución 239/14 –Anexo II- ‘Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo’**” (2014) y la “**Resolución 311/16**” y los **Anexos I, II, III y IV** que forman parte de la presente resolución (2916)¹⁴.

El término **trayectoria escolar integral (T.E.I.)** constituye propuestas desarrolladas y organizadas curricularmente, con itinerarios que atienden las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante y la adopción de un modelo social de discapacidad. Permite así hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La T.E.I. incluye las configuraciones de apoyo y la intervención de los equipos a cargo del proceso.

Dichas trayectorias encontrarán su sustento en:

- La observación del maestro y/o profesor de la escuela común y del maestro de apoyo a la integración (maestro de educación especial), expresada bajo la forma de informe pedagógico de la situación de aprendizaje del alumno.
- La propuesta de especificación curricular con las estrategias didácticas acordes a las posibilidades y necesidades del alumno.
- El análisis, definición y concreción de *configuraciones de apoyo* (curricular, técnico, tecnológico, de materiales y recursos, de contextos, de agrupamientos, entre otros).

¹⁴ Ver las Resoluciones en el apartado de ANEXOS, p 229/p. 234.

Al decir de Flavia Terigi (2007), Licenciada en Cs. de la Educación y Dra. en Psicología, *“el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias educativas teóricas, las que expresan recorridos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar; y, por otra parte, las trayectorias educativas reales expresan los modos en que gran cantidad de niños y jóvenes transitan su escolarización: modos heterogéneos, variables y contingentes”* (P. 2).

Estas trayectorias reales, no lineales, diversas, interrumpidas, no encauzadas, irrumpen en el cotidiano escolar a la institución, solicitando mayor tiempo para la realización de acuerdos, para la toma de decisiones de cada instancia; en este marco se definirá la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar.

Por otro lado, y retomando los sustentos de las T.E.I, las **configuraciones de apoyo** son definidas sobre la base de: la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, de la detección de las barreras y obstáculos al aprendizaje (de acceso físico, de la comunicación, didácticas y sociales/actitudinales), de las necesidades educativas de los/as alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones; siempre con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía. Es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad.

Las configuraciones prácticas que adoptan los apoyos educativos pueden ser:

- Atención
- Asesoramiento y orientación.
- Capacitación
- Provisión de recursos.
- Cooperación y acción coordinada.
- Seguimiento
- Investigación.

Continuando con el propósito del apartado, el **PPI** es el **Proyecto Pedagógico Individual** que las escuelas –E.C y E.E.- y los equipos interdisciplinarios confeccionan para adaptar el currículum escolar a las posibilidades y potencialidades de niños/as con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad.

En todos los niveles de escolaridad, el/la alumno/a con discapacidad deberá tener la oportunidad de acceder a todos los espacios curriculares, desde idiomas, educación física, áreas de lógica-matemática, etc. “Dar la oportunidad” significa no optar como primera medida por eximir a un alumno de un área. Al contrario, se deben dar todos los apoyos y recursos para que pueda transitarla. El devenir y el desarrollo cognitivo y físico se producen y se construyen en la marcha, en un movimiento que opera día a día. La *Resolución CFE N° 311/16* establece: “en caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria, contarán con la posibilidad de contar con un Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión” (Art. N° 17, Resolución N° 311/16).

El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del presente proyecto será responsabilidad de los equipos interdisciplinarios educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias, los/as alumnos/as y los docentes intervinientes, las metas y compromisos 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). En la Resolución CFE N° 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” –Anexo II- se establecen los ejes prioritarios para la confección de un PPI.¹⁵

Elaborar un PPI no es sinónimo de excusar de materias ni implica tener bajas expectativas de logro en relación a un alumno; no implica reducción de contenido u horario, sino, por el contrario, la sistematización de estrategias que

¹⁵ Ver ANEXOS.

en un periodo determinado la escuela implementará para efectivizar el derecho a la educación de su alumnado con discapacidad, respondiendo a un principio de equidad. Es así que el trabajo en conjunto entre familia, alumno/a, directivos, docentes (docente de escuela común, docente de apoyo a la integración y docente de apoyo pedagógico) y equipo técnico, será fundamental para realizar un proyecto adaptado, real, abierto a cambios y modificaciones, que permita alcanzar los objetivos y potenciar las posibilidades de los niños y niñas con discapacidad.

“La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/las alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as. En este marco, las necesidades de ellos son vistas como necesidades de la institución, y las diferencias están dadas por estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje [...] Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos/as los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran”¹⁶.

Los alumnos y alumnas con discapacidad que cursan con un PPI, deben ser evaluados de acuerdo a la elaboración de dicho proyecto (mediante selección de criterios específicos, instrumentos adecuados y temporalización personalizada para la evaluación en forma conjunta con el docente de apoyo a la integración u otra persona que actué de apoyo con influencia en lo pedagógico), acreditados y promovidos conforme firmas de los responsables: docentes intervinientes (del Nivel – Especial), directivos de las escuelas involucradas, docente integrador/intérprete de Lengua de Señas Argentina (LSA), Supervisores del Nivel y modalidades, como así también de las familias/tutores responsables.

¹⁶ *La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación.* Resolución CFE 155/11. (2011).

Es importante resaltar que los Equipo de Apoyo y Orientación Escolar acompañaran las trayectorias educativas de alumnos integrados en proceso de inclusión desde el primero momento en que se dé inicio a dicho transcurso: durante la implementación de la misma, hasta el momento de definir el retiro y/o continuidad del proyecto en el nivel siguiente de escolaridad.

Los proyectos de integración como estrategia pedagógica/didáctica de inclusión, poseen carácter de *transitoriedad*, es decir, pueden iniciarse en cualquier momento de la escolaridad como así también evaluar el retiro de los apoyos que ofrece la Modalidad de Educación Especial.

Dicho carácter de transitoriedad es en relación a entender que los niños en edad escolar se encuentran en proceso de construcción de su subjetividad y es esperable que propuestas que habiliten al aprendizaje, promuevan un mayor nivel de organización psíquica y por ende un mayor despliegue en la adquisición de aprendizajes.

Otro punto importante a considerar, sostenido por la “Resolución CFE 239/14”¹⁷, es que las tareas de diagnóstico y de clínica, ante situaciones individuales de los estudiantes, no pueden ser llevadas a cabo por los docentes o profesionales que se encuentran desempeñando su rol en el ámbito escolar. El campo disciplinar de procedencia de los integrantes de los Equipos de A. y O. darán elementos para orientar a los docentes sobre las prácticas de enseñanza y a los padres sobre los particulares procesos de aprendizaje de sus hijos.

¹⁷ Anexo II. Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo. Ver ANEXOS.

PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La práctica profesional del psicólogo en estas últimas décadas, muestra una acumulación de funciones, una abundante heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad profesional. De la Vega (2009) plantea que “las practicas del psicólogo en el ámbito educativo están en relación con saberes e instituciones que componen un espacio confuso, problemático, contradictorio, y que quizás uno de los obstáculos en la elaboración teórica sea que la formación clínica hegemoniza la formación y practica de los psicólogos [...] La psicología escolar, entendida como profesión, integra la dimensión practica y ésta, a su vez, confiere unidad al amplio abanico de tareas que incluye la primera, y que requieren el concurso de una multiplicidad de conocimientos psicológicos y educativos entendidos en sentido amplio”.

En concordancia con esta idea de *multiplicidad de conocimientos psicológicos y educativos*, Cesar Coll (1992) concibe a la Psicología de la Educación como “una *disciplina puente*, cuyo núcleo teórico-conceptual no se limita a una selección de conocimientos relevantes que tienen su origen en las disciplinas psicológicas básicas –como sería el caso en la perspectiva de psicología aplicada a la educación-, sino que incluye, además, conocimientos específicamente referidos al ámbito de aplicación, es decir, a las prácticas educativas”.

Históricamente la Psicología Educacional se caracterizó por la preocupación en el estudio de las diferencias individuales, la elaboración de diagnósticos y el tratamiento de niños “problemáticos”. Las intervenciones del psicólogo se diversificaron, promoviéndose un giro desde la influencia del “*modelo clínico médico, asistencial*” (diagnóstico y tratamiento de lo individual a través de la administración de pruebas psicométricas y proyectivas), sustituido progresivamente por el “*modelo constructivo educacional*” (una concepción social e interactiva del aprendizaje como proceso que tracciona y promueve el desarrollo, que considera al contexto y a la situación unidos al individuo que aprende). Su introducción al campo educativo, junto a la figura del médico, fonoaudiólogo y trabajador social, entre otros, fue de la mano de la modalidad

de Educación Especial en función a otras características de la época como la incorporación masiva de alumnos y alumnas al sistema común, el avance del conocimiento, los problemas generados por la masificación de poblaciones vulnerables, etc.

Sin embargo, es necesario aclarar que no todo psicólogo que trabaje en una escuela delimita un campo de prácticas que podrían definirlo como “psicólogo educacional”, ni todo psicólogo educacional se desempeña en contextos educativos formales. Es necesario aclarar dicho enunciado ya que desconocer las características específicas de la escuela –como campo de acción- o si se opera su reducción a lo meramente “psicológico” o “clínico”, el campo de intervención psicoeducativa quedaría limitado a un abordaje individual(ista), correctivo y asistencialista.

A continuación, se expondrán puntos en relación al quehacer profesional del psicólogo que opera en los ámbitos educacionales.

- **LA IDEA DE CAMPO EDUCACIONAL.**

Desde ciertas perspectivas, la idea de campo educacional suele ser homologada a la de sistema educativo formal (escolaridad organizada desde nivel inicial hasta alcanzar distintas alternativas de educación superior). Al decir del especialista en Psicología Educacional, Horacio Maldonado: *suponer que únicamente allí se efectivizan procesos educacionales de relevancia, constituye una ligereza* (Horacio Maldonado, 2001, pág. 50). Es por ello que el autor propone la idea de campo educacional como aquel que trasciende la mera estructuración fijada por el sistema educativo formal: utiliza el significante *k\campo* para indicar la existencia de un *topos* distinto al que configura dicho sistema.

El *k\campo* es equivalente a un *topos diversos* (lugares diversos), tanto estables como ad hoc; se constituye *allí* (lugar virtual-potencial) donde quiera que tengan lugar acciones educativas de distinta índole. Es la existencia misma de los procesos lo que determina el *k\campo*, no la mera territorialidad donde eventualmente se asientan. En un sentido amplio, incluye lo que sucede en la familia, las instituciones educacionales, los medios y la tecnología (en tanto

logran un avance decisivo y paradigmático en lo que hace a la influencia que adquieren sobre los sujetos). Siempre y cuando, en cualquier de esos topos, tengan lugar hechos educacionales.

En un sentido restringido, la noción de campo tiene que ver con aquellos aspectos psíquicos involucrados en los procesos educacionales. Estos aspectos participan de distinta manera y en relación con diferentes actores en el acontecer institucional. Sobre esta noción acotada se respalda la noción de objeto de intervención. Así es que, en esos topos, aparecen disimiles realidades que se constituyen en demandas que deben escuchar y tratar los profesionales de la Psicología.

▪ ***INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS.***

Las demandas que son expresadas en términos de problemas o dificultades por quien las enuncia, pueden ser transformadas en objetos de intervención por quien las recepta. El proceso de delimitación de un objeto, siempre se debe interpretar como un proceso de construcción o producción del mismo. Así aquello que para quien no es un especialista (docente, alumno, directivo, familia, etc.) puede conformar todo un problema, para quien lo es constituye, a partir de la escucha, un potencial objeto de intervención. Aquello que es un problema para los enunciantes debe ser problematizado por el especialista de otra forma: atento a los algoritmos de su disciplina.

La intervención sobre el “alumno problema” presupone la ilusión de un tratamiento posible con un actor –el alumno- cuya dinámica de participación en la institución le confiere su razón de ser. Fuera de su contexto, no es posible comprender la lógica de su funcionamiento; es decir, sea por los llamados “problemas de conducta” o los “problemas de aprendizaje”, no pueden describirse, analizarse y comprenderse los fenómenos señalados si no es en el propio seno de los dispositivos que los generan. No se trata de “un sujeto que no aprende” sino de un sujeto educativo que en un salón de clases junto a otros alumnos y en interacción con ellos y/o con su maestro se apropia –con mayor o menor nivel de dificultad- de determinados contenidos curriculares.

Esta triangulación (sujeto del aprendizaje, sujeto de la enseñanza y el conocimiento/contenido) que ocupa a la figura del psicólogo, constituye uno de los ejes básicos en el cual giran los procesos educativos. Los tres componentes conforman un sistema y su dinámica estará subordinada a las características y comportamientos de cada uno de aquellos en las distintas situaciones y unidades de tiempo. No se trata de un esquema estático sino de un sistema altamente dinámico en el cual se pueden constatar patrones de funcionamiento diferenciados.

Sujeto de aprendizaje-sujeto de la enseñanza. Es pertinente subrayar aquí la idea de sujeto que presenta una serie de características psíquicas (modalidades afectivas y cognitivas, por ejemplo) que cabe identificar y conocer en cuanto participan íntimamente en la triada.

Daniel Valdez (2001) anuncia que la intervención del psicólogo puede situarse en distintos extremos de un continuo que va de la intervención enriquecedora a la intervención correctiva. En un término medio ubica la intervención preventiva. Ésta última intenta detectar precozmente distintos tipos de problemas (sean de naturaleza pedagógica, psicológica, social, comunitaria, etc.). Una *intervención enriquecedora* supondría una tarea que iría muchos pasos por delante de los problemas. No parece posible, continuando con la idea del autor, desplegar una práctica enriquecedora si no existe una cultura del diálogo, la negociación y el trabajo cooperativo en una escuela.

La *intervención correctiva* es la que se encuentra más generalizada en gran parte de las escuelas. Sea por ausencia de la elección de otros tipos de intervención, sea porque hay problemas más urgentes a resolver en el día a día de la actividad. En cualquier caso, se considera que la modalidad de intervención no puede reducirse a elecciones profesionales individuales sino a un entramado más amplio en el que se entrelazan factores sociales, económicos y culturales.

▪ **DEL CONCEPTO DE “ROL” AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL.**

Continuando con la línea de pensamiento de Valdez D., hablar de “rol” del psicólogo en el ámbito educativo limita las posibilidades de intervención y las reduce al despliegue en un “papel” esperado que ha de jugar en la institución.

El rol, considerado como un a priori, como un lugar a ocupar según expectativas preestablecidas, aparece como un espacio fosilizado en el que la capacidad de generar nuevas estrategias de trabajo sufre serias restricciones. Es preferible hablar de *identidad*, de *función* como una condición dinámica, nunca estable, nunca completa: la tarea del psicólogo implica un proceso de construcción de una identidad profesional. Es en el propio campo de prácticas que se define un modo de desarrollo profesional atendiendo al abanico de potenciales intervenciones desde lo psicoeducativo. Cada escuela propondrá desafíos diversos y supondrá un proceso de negociación permanente entre los diferentes actores, entre lo instituido y lo nuevo. Proceso que demanda toma de decisiones, búsqueda de alternativas frente a situaciones nuevas e inesperadas, creatividad para resolver situaciones conflictivas.

Es el psicólogo en el ámbito educativo quien debe aportar una visión sistémica y organizacional de la escuela: debe atender al sujeto-niño alumno y a su familia, dar consultoría al docente, sin dejar de lado el contexto organizacional. *“Es fundamental para esto, salir del aislamiento aún vigente – gabinetes- y abocarse al trabajo en equipo, sin saberes absolutos sino en la búsqueda constante de modelos teóricos que permitan resolver los problemas que la realidad plantea”*¹⁸.

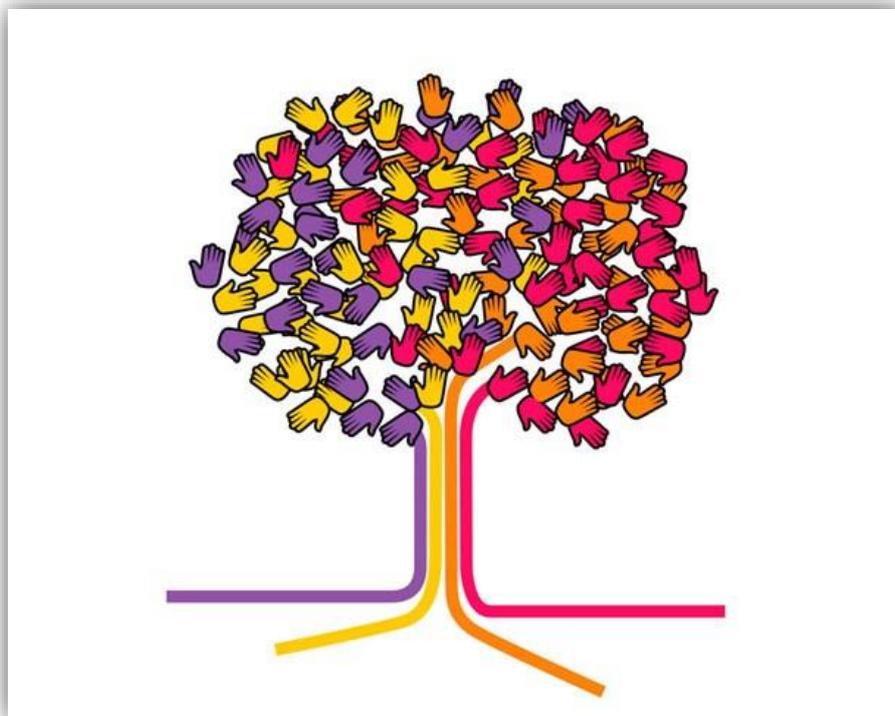
Entre los desafíos que encuentra el psicólogo en su función psicoeducativa, se localiza:

- ✓ Adecuada lectura del contexto y de la institución en su totalidad (mandato fundacional).
- ✓ Detectar-derivar, según los casos.

¹⁸ Aporte formulado por la Dra. María Rosa Nodar, extraído de apuntes de la cátedra de “Psicología Educacional”. (2017). Instituto Universitario de Ciencias de la Salud, Fundación H. A. Barceló

- ✓ Actualización y asesoramiento para los docentes.
- ✓ Proyectos Institucionales puntuales.
- ✓ Trabajar con directivos, docentes y demás agentes educativos.
- ✓ Trabajar con las familias de los/as alumnos/as.

EQUIPO DE APOYO Y ORIENTACIÓN ESCOLAR:



LA INTERDISCIPLINA AL SERVICIO DE LAS
TRAYECTORIAS ESCOLARES

DESARROLLO

CAPÍTULO I

a) EQUIPO DE APOYO Y ORIENTACIÓN ESCOLAR: MODOS DE ACCIONAR EN VIRTUD DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES.

EOyA es un Equipo de Orientación y Apoyo escolar perteneciente a la Escuela Especial N° 371, “María Madre del Buen Camino”.

Por el turno mañana, se encuentra conformado por una Fonoaudióloga, una Terapeuta Ocupacional, una Psicóloga y eventualmente –dos días por semana- una Psicopedagoga. La razón de esta intermitencia, de la figura psicopedagógica, se debe a que también forma parte del equipo interdisciplinario del turno tarde de la institución. Éste se encuentra constituido por las áreas de: Psicología, Terapia Ocupacional, Kinesiología, Medicina, Psicopedagogía y Asistente Social.

El criterio de agrupabilidad de los equipos interdisciplinarios responde a las características del alumnado que asiste a cada turno: la presencia de la fonoaudióloga, por ejemplo, es imprescindible por el turno mañana ya que la población de los niños/as y jóvenes presenta sordera e hipoacusia. En el caso del turno tarde, las figuras de kinesióloga y médica, responden a alumnos con discapacidad motriz y parálisis cerebral.

En cuanto a la disparidad de los miembros en cada equipo responde a falta de cargos y puestos laborales que deberían ser respaldados desde el Ministerio de Educación. La Directora entrevistada de la institución considera este obstáculo como debilitante y limitante respecto a la posibilidad de llevar a cabo un trabajo aún más productivo.

El presente apartado retrata la labor llevada a cabo por el equipo interdisciplinario correspondiente al turno mañana.

La organización y encuadre de trabajo de los equipos de Apoyo y Orientación Escolar responden, y se encuentran sujetos, a la Resolución CFE N° 239/14 y Resolución CFE N° 311/16; de tal manera, constituyen actores institucionales prioritarios y estratégicos, cuyo rol y modos de intervención se

complementan a la tarea docente. Las diferentes acciones articuladas se centran en fortalecer las trayectorias educativas y alcanzar una gestión institucional que amplíe las estrategias de inclusión de niños/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as, para garantizar sus estudios primarios y secundarios obligatorios.

Acción por áreas interdisciplinarias:

❖ Área de Terapia Ocupacional:

- Valoración y seguimiento de las indicaciones brindadas para los alumnos de Organización Modular 1 A-B, como así también en casos puntuales de distintos alumnos de la institución.
- Brindar respuestas a las diversas necesidades del alumno (de relación, autonomía, recreativas, lúdicas, de accesibilidad), proporcionando los medios para participar activamente en su entorno.
- Asesoramiento en adaptaciones y organización de espacios áulicos.
- Asesoramiento y orientación en el uso de ayudas técnicas a docentes, alumnos y padres.

❖ Área de Psicología

- Monitoreo y entrevistas psicológicas de seguimiento.
- Evaluar las necesidades educativas de los alumnos como sus barreras de acceso, participación y comunicación, determinando los apoyos necesarios para los mismos.
- Establecer y mantener canales de comunicación, consultas y apoyo a docentes y familias, orientando su participación y compromiso con la trayectoria escolar de los estudiantes.
- Seguimiento y monitoreo de las interconsultas y/o tratamientos psicoterapéuticos sugeridos a tutores y/o familia desde el área.
- Valoración de estudiantes y realización de informes psicológicos requeridos para cada caso según la demanda.

❖ Área de fonoaudiología:

- Monitoreo y seguimiento de alumnos en ciclado y en proceso de integración.

- Orientación escolar al docente en cuanto a los apoyos que requieren los alumnos sordos para acceder y progresar en la currícula.
- Informas a las familias de los alumnos con discapacidad auditiva acerca de los procesos de modalidad comunicativa de la escuela bilingüe.
- Brindar orientación a familias en cuanto a la importancia del buen uso y cuidado de las prótesis auditivas, como también del tratamiento externo.

❖ Área de Psicopedagogía:

- Optimizar los recursos institucionales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando con docentes, padres, alumnos y directivos.
- Asesoramiento y acompañamiento a los docentes en relación a estrategias didácticas en el aula.
- Encargada de realizar propuestas y planificaciones curriculares flexibles que se adecuen a todos los alumnos (satisfacer con equidad las necesidades específicas de aprendizaje).

Ejes centrales que comprenden la asesoría, apoyo y orientación por parte del equipo interdisciplinario:

a) Evaluaciones e intervenciones atendiendo a la singularidad del alumno en casos puntuales, sin dejar de tener en cuenta el contexto socio-educativo en que se encuentra inmerso y los actores involucrados en el mismo (familia, docentes).

La primera estrategia como acción prioritaria que responde a la singularidad del alumno consiste en la *entrevista de admisión*. La misma, efectuada por todos los miembros del equipo, consiste en:

- ✓ Toma de datos personales (tanto del alumno como de sus tutores), se pregunta acerca de la conformación familiar –quiénes viven con el niño/adolescente/joven-.
- ✓ Motivo de consulta (existen dos realidades: evaluación de ingreso a la Escuela Especial/ petición de docente de apoyo a la integración para poder sostener la trayectoria escolar del niño/adolescente/joven con NEE derivadas de una discapacidad en la EC).

- ✓ Se consulta respecto al diagnóstico del niño/adolescente/joven con discapacidad: en qué momento y bajo qué circunstancias se le brinda el diagnóstico a la familia, si poseen recomendación de terapias externas, la administración o no de psicofármacos (si fueron recetados por la figura del neurólogo o del psiquiatra).
- ✓ Se realiza una pequeña anamnesis por parte de la figura del psicólogo en relación a: desarrollo del embarazo, posibles complicaciones o no, en qué momento y bajo qué circunstancia se le brindó el diagnóstico a la familia, modos de vínculo entre los familiares y el niño/adolescente/joven con discapacidad, entre otros)
- ✓ Se consulta en relación a conductas manifiestas del niño/adolescente/joven; cómo es un día habitual para este sujeto. En caso de estar integrado en una EC, se pregunta acerca de su proceso de adaptación a la institución y posterior desarrollo (cómo se desenvuelve en ese contexto).
- ✓ Se indaga acerca de la tenencia de C.U.D (Certificado Único de Discapacidad), gestión de pensión por discapacidad y obra social del niño/adolescente/joven.
- ✓ Para poder configurar el L.U.A (Legajo Único de Alumno) se solicita: certificado de calendario obligatorio de vacunas, C.U.D, fotocopias de D.N.I. (alumno/a-tutor), historia clínica general, semiología pediátrica, informe neurológico, informes fonoaudiológicos –en caso de sordera/hipoacusia-.

Posteriormente se pauta fecha próxima para completar el legajo del alumno –con lo requerido a los tutores- y recaudar así la mayor cantidad de información posible, para mediatizar los próximos pasos en relación al acompañamiento y sostén de la trayectoria educativa del alumno; entrarán en escena la docente de apoyo pedagógico y la docente de apoyo a la integración.

→ En ocasiones, las familias que acuden a la escuela especial por configuraciones de apoyo, cuentan sus vivencias de discriminación por parte de docentes y directivos de las escuelas comunes a la que asisten sus hijos. Ante estas circunstancias, los miembros del equipo sostienen a los familiares explicándoles que posiblemente se trate de falta de información y formación,

dudas e inseguridades que despierta trabajar con un alumno *no esperado*, en este caso con discapacidad.

Otra circunstancia que hace a la singularidad de la atención del alumno de la institución desde el equipo interdisciplinario, es la *reunión con los padres*; la misma puede efectuarse para recordarles pedidos que se hicieron con anterioridad y por diversos motivos no cumplieron (C.U.D, turno con especialistas para consulta médica, pedido de equipamiento de audífonos, solicitud de obra social, entre otros); como así también por observables en la cotidianeidad del alumno en el aula: chicos que asisten a la escuela desvelados, aseverando que tienen hambre, presentan actitudes agresivas para sus compañeros, falta de aseo personal, falta de acompañamiento por parte de la familia en las tareas brindadas por los docentes, falta de útiles escolares, entre otros. En estos casos, las reuniones son para enfatizar la importancia de la participación de la familia en la educación de sus hijos, brindarle herramientas a modo de orientación respecto de cómo acompañarlos a los mismos, indagar por posibles problemáticas que estén aconteciendo en los núcleos familiares y que dificulten el desarrollo educativo y emocional del niño/joven/adolescente.

Trabajar con las familias en pos de pensar en la confianza como vínculo a construir en el devenir de la escolaridad, implica reconocer que este vínculo no se da naturalmente por el hecho de que un niño sea alumno de la escuela. Es importante que, en las distintas entrevistas y encuentros con las familias y los alumnos, se considere la construcción de las condiciones de enunciación. No se trata sólo de que los otros expresen sus percepciones, sentimientos o sensaciones sobre el tema que se está abordando, sino también darle legitimidad a aquello que se dice. Dar legitimidad implica considerar, tener en cuenta lo que se dice para la construcción de una propuesta pedagógica por parte del equipo, y sobre todas las cosas, como parte del mismo proceso, expresar claramente a las familias, las apreciaciones que como equipo institucional se sostienen respecto de los procesos de los alumnos.

Desde la comunidad, padres cuyos niños no se encuentran escolarizados en la Escuela Especial, también asisten a la institución para realizar consultas

sobre la posibilidad de que sus hijos reciban terapia de rehabilitación. Niños con mutismo selectivo, niños cuyos familiares no saben cómo vincularse con ellos, niños que no se condicionan con los diagnósticos brindados, preocupan a los tutores. El equipo escucha la demanda atentamente, dejando explícito que no es tarea de cada uno de los profesionales en la institución realizar tratamientos que hacen al ámbito clínico. Más bien les comentan acerca de las tareas de admisión, evaluación y seguimiento de los ciclos que realizan los alumnos netamente en el ámbito educativo.

Bajo ninguna circunstancia EOyA niega el apoyo a los padres. A partir de la información brindada por los familiares –en estos casos- se producen las asesorías sobre posibles consultas a distintos especialistas.

Al decir de Greco M. Beatriz (2014): “Es necesario alojar la demanda, hacerle lugar, tenga la forma inicial que tenga, para construir a partir de ella un espacio sin rótulos ni etiquetas, que posibilite así el surgimiento de otros efectos de sentido” (p. 33).

*b) Elaborar conjuntamente con el equipo docente y demás instituciones implicadas -incluida la familia- trayectorias de intervención en relación al alumno, a la organización escolar y sus prácticas, traducidas en **proyectos pedagógicos individuales**.*

El equipo interdisciplinario de modalidad especial orienta y acompaña las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa con otros actores escolares, realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer la integración en proceso de inclusión mediante la construcción del PPI.

Cabe destacar el concepto de “corresponsabilidad” en la intervención educativa. Al decir de Carballada (2007) esto significa:

“entender a la intervención como forma de generar decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, donde nuevamente aparece la necesidad de diálogo con la teoría y marcos conceptuales que ésta aporta”.

La corresponsabilidad genera la construcción de estrategias colectivas, de miradas interdisciplinarias y de la asunción de la propia responsabilidad, en tanto adulto, docente, directivo, integrante de equipo de orientación, autoridades del sistema, etc., todos miembros activos que participan en la confección de dicho proyecto.

“Dentro de la escuela, cuando el docente considera que el niño tiene las competencias, habilidades para poder estar integrado en una escuela común, se hace una evaluación de manera conjunta desde el equipo. Se trabaja con el docente qué es lo que tiene adquirido, en qué nivel se lo va a integrar... cuando vienen de afuera a pedir maestra integradora, porque ya están integrados en escuelas comunes, lo que hacemos es una entrevista de admisión, una evaluación del niño y después definimos el perfil de la docente que va a acompañar en la escuela (...) Las competencias y habilidades adquiridas deben dar cuenta de la adquisición de autonomía del niño/a-joven en el trabajo áulico. Esto es lo óptimo, no siempre se dan estas condiciones...Lo importante es que el alumno pueda recibir y asimilar aprendizajes significativos para el nivel donde se lo va a integrar.”
(Fonoaudióloga, EOya –T.M.)

La evaluación que hace referencia la profesional implica la recolección, sistematización, análisis y valoración de información referida al alumno con posibilidades de ser integrado, en el que se incluyen los distintos elementos intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando las NEE derivadas de la discapacidad para tomar decisiones acerca de la organización y diseño de la enseñanza.

Los aspectos a tener en cuenta para la confección del posterior Informe comprenden:

a) Contexto áulico:

- Observación, registro, análisis del estado de situación escolar del alumno.
- Información referida a su trayectoria educativa, considerando aspectos relacionados con el desarrollo bio-psico-social, relevantes para la toma de decisiones pedagógicas-didácticas.
- Conocimientos y saberes disponibles en referencia a los aprendizajes contemplados en el diseño curricular correspondiente al grado/año en

que se encuentra el alumno en cada una de las áreas y/o espacios curriculares.

- Descripción en forma precisa y detallada de: modos de acción y motivación del alumno frente a las diferentes propuestas del docente; formas de vinculación con los diferentes objetos de conocimiento; posibilidades de vinculación personal con el docente/pares u otros docentes/adultos de la institución.
- Modos particulares del alumno para construir sus aprendizajes: explicitando las condiciones físico-ambientales; el uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas; sus preferencias ante determinada forma de agrupamiento, las características de su atención, la estructura y tipo de motivación.

b) Contexto institucional:

- Analizar, registrar la organización escolar, contemplando la accesibilidad desde las condiciones edilicias, la adaptabilidad de la propuesta curricular, las estrategias metodológicas, el tipo de actividades planteadas, vinculo y apoyo emocional de los docentes, clima del aula, distribución del tiempo y del espacio.

c) Contexto familiar:

- Escuchar y consignar las expectativas de la familia respecto de la propuesta curricular personalizada y de las posibilidades del alumno; informar y dar a conocer los documentos curriculares y la multiplicidad de propuestas educativas que posibilita todo proyecto escolar, a los fines de dar marco real a los acuerdos y compromisos que deben establecerse en la formación de niños/as-jóvenes.

d) Contexto comunitario

- Considerar las características del medio, la autonomía con que se maneja el mismo, recursos, posibilidades educativas y apoyos que puedan brindarse.
- ➔ En lo que respecta al nivel/grado en que el/la niño/a-joven con discapacidad será integrado en la escuela común, depende de su edad cronológica –así declara la normativa vigente en el sistema educativo-.

El análisis por parte del equipo interdisciplinario principalmente del contexto áulico e institucional, permite la aseveración de las posibles barreras al acceso de la participación, comunicación y aprendizajes de los/as estudiantes con discapacidad. De éstas surgirá el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales.

El Anexo III de la Resolución CFE N° 311/16, establece las *Configuraciones de Apoyo* a consignar en el punto 15 del Anexo II de la presente resolución.

- Detección de barreras y obstáculos:
 - Barreras de acceso físico: obstáculos estructurales que impiden o bloquean la movilidad (desplazamiento por el entorno) o el acceso.
 - Barreras de la comunicación: son las que experimentan en mayor medida las personas con discapacidad que afectan la audición (sordera/hipoacusia), el habla, la lectura, la escritura o el entendimiento, y que usan maneras diferentes de comunicarse.
 - Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Barreras sociales/actitudinales: de los docentes, demás estudiantes; por parte de familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos. Este tipo de barreras constituyen las más básicas y contribuyen a otras barreras. Por ejemplo, algunas personas pueden no ser conscientes de que las dificultades para llegar o entrar a un lugar pueden limitar la participación de una persona con discapacidad en las actividades comunes y de la vida cotidiana. Los ejemplos de barreras actitudinales incluyen:
 - Estereotipos: las personas a veces estereotipan a aquellos que tienen discapacidad, al asumir que su calidad de vida es mala o que no están sanos debido a sus deficiencias.
 - Estigma, prejuicio y discriminación: dentro de la sociedad, estas actitudes pueden provenir de las ideas que las personas tienen de la discapacidad (constituyendo así un imaginario social). Las personas pueden ver la discapacidad como una tragedia personal,

como algo que se tiene que curar o prevenir, como un castigo, o como una indicación de la falta de capacidad para comportarse en sociedad del modo que se espera.

Desde la experiencia del equipo interdisciplinario, las barreras más comúnmente observables son las actitudinales/sociales.

T.O.: “Las actitudinales, en cuanto a la predisposición del docente a cargo del aula, de los directivos de las escuelas comunes”.

Fonoaudióloga: “primero el directivo, porque si la escuela no tiene una mirada, una apertura, ya de ahí conta que el docente poco te va a ayudar... yo creo que la gestión es lo más importante, porque está determinado los lineamientos de la escuela. Y de ahí tenes los docentes, la resistencia que muchas veces es por el temor a no saber cómo van a trabajar, no siempre es mala predisposición, pero muchas veces se asustan”.

Si bien el mandato de la escuela fue y parecería seguir siendo el de unificar, de hecho, no está allí lo unificado, lo uniforme. En la escuela está la diversidad, es decir la multiplicidad y pluralidad de realidades. La población de niños y docentes es diversa, por su cultura, por sus ideales, por la presencia o no de discapacidades, etc. Por eso, la escuela es el espacio por excelencia de lo diverso, el encuentro de diferentes.

“Si la escuela no se responsabiliza de esta cuestión, es casi como si negara el suceso, como si se negase a sí misma. Si no se reflexiona para generar mejores condiciones laborales para desempeñarse en, para y con la diversidad, es porque se oculta y/o desplaza uno de los objetivos principales: el del enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Alicia Devalle Aguerro y Viviana Vega, 2006, p. 50-51).

Valorar las diferencias, implica que la escuela obligatoria debe dar cabida a las identidades personales y sociales, dar la posibilidad de que se reconozcan en la escuela escolar, entendida como un lugar para la diversidad por naturaleza.

Esto nos lleva directamente a la posición del docente respecto al alumno que llega, que no es el alumno esperado. Es necesario despegarse de la creencia de que existen identidades fijas, por ejemplo, que un niño de siete años debería comprender contenidos escolares de segundo grado. En el

*devenir aprendiente*¹⁹ se diluyen esas identidades fijas, entonces un niño de siete años que aún no comprende los contenidos de segundo grado, pero sí los de primero, sigue teniendo su capacidad de aprender. En el devenir aprendiente, sus potencias se entraman, más aún si los contenidos curriculares pueden flexibilizarse y los docentes abandonar la idea cerrada e instituida de “a cada grado, tales contenidos”.

El devenir hace posible trazar una línea que lleva a la diversidad y se sale del sistema binario, de esa lógica dicotómica de las representaciones de la modernidad en las que “si se es esto, no puede ser lo otro”. Un ejemplo de pensamiento binario, se manifiesta en el decir de docentes de escuelas comunes en relación al no estar preparados o formados para trabajar con alumnos con NEE derivadas de la discapacidad; estos enunciados podrían indicar una cristalización en la formación docente (cuando prepararse para distintos niños/as, implicaría poder devenir en maestra inclusiva).

Es por ello que el trabajo del equipo interdisciplinario EOyA, cuestiona, habilita y reconfigura las maneras de mirar, ofreciendo espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados.

Continuando con la confección del PPI, luego del establecimiento de las barreras de acceso al aprendizaje, comunicación y participación del alumno con NEE se prosigue con la selección de medios de acceso al currículo: uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas, códigos de comunicación alternativos y/o complementarios al lenguaje oral y escrito, uso de lengua de señas, sistema Braille, entre otros. A su vez, se asigna la concurrencia del docente de apoyo a la integración (DAP), consignando días y horas de atención en la EC, como así también días/horarios para la asistencia del niño/a-adolescente/joven con discapacidad a la sala de apoyo pedagógico en la EE.

¹⁹ El concepto de aprendiente remite a aquel niño/a al cual se le otorga la posibilidad de mostrar eso que lo constituye como aprendiente en tanto enseñante. Aprender es la conjugación de esos dos aspectos, de acuerdo a Alicia Fernández (2000), quien nos dice que el sujeto se coloca en dos posiciones cuando aprende, como enseñante y como aprendiente; estas dos posiciones simultáneas le permite conectarse con lo que conoce, por un lado, y mostrar lo que conoce, por otro, en un intenso trabajo intrasubjetivo.

Es tarea del docente de apoyo a la integración y del equipo interdisciplinario, acercar al maestro/profesor de la EC, herramientas que aporten capacidades para desarrollar las configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas (es decir, características, posibilidades y necesidades del alumno) desde una mirada integral, a partir de la cual se planifican estrategias pedagógicas individuales.

Por el carácter interactivo de las trayectorias educativas de los alumnos, entre las NEE derivadas de la discapacidad y el entorno en el cual se encuentra inmerso el sujeto, no es posible predecir con precisión el grado de alcance que en cada caso habrá de tener las intervenciones establecidas por el equipo EOyA. Es por ello que se realiza, en lo posible, un trabajo de seguimiento y evaluación permanente para realizar los ajustes necesarios en cada situación.

Toda esta construcción de acuerdos por parte de los equipos y actores educativos intervinientes, no deja de lado la participación de los alumnos con NEE –derivadas de una discapacidad- ni a sus padres y familias. Se generan espacios de comunicación y orientación a los mismos de todos los aspectos vinculados al proceso de integración en vías de inclusión, otorgando el rol protagónico a los adultos responsables del niño/a-adolescente-joven en la información integral del mismo.

En el caso de los abandonos transitorios o permanentes de los procesos de integración en las EC, como última instancia se sugiere la asistencia a una EE (la más próxima al hogar del alumno, para evitar deserción), y el equipo interdisciplinario continúa supervisando de que el alumno asista a la institución. En este caso, cada actor interviniente (DAP, DAI, EOyA, D-EC) debe realizar un informe justificando los motivos por los cuales el alumno no puede continuar sus trayectorias educativas en una Escuela Común.

c) Trabajar en forma conjunta, involucrando a todos los miembros de la institución educativa, de carácter colaborativo, sistémico y articulado.

En este último punto, es importante recapitular sobre las acciones que realiza el EOyA como equipo interdisciplinario en la institución de modalidad especial:

- ✓ Integraciones escolares, que aspiran a la inclusión.
- ✓ Observaciones áulicas/institucionales (en EE; periódicamente en EC) para acompañar y valorar permanentemente a los alumnos con NE.
- ✓ Asesoramiento a docentes en tareas de programación e implementación de adecuaciones curriculares.
- ✓ Alojar la demanda de padres cuyos hijos no asisten a la institución.
- ✓ Generar canales de comunicación, consulta y apoyo a las familias, orientando la participación y compromiso con las trayectorias escolares de niños/as-adolescentes-jóvenes, tanto de aquellos que se encuentran en integración en proceso de inclusión como aquellos que no.
- ✓ Asesoramiento a Docente de Apoyo a la Integración y Docente de Apoyo Pedagógico, sobre las evaluaciones realizadas como equipo a los distintos alumnos.
- ✓ Atender a la urgencia del día a día que se presentan en la EE.
- ✓ Trabajo intersectorial con otros equipos interdisciplinarios que responden a otras jurisdicciones (Como “Crecer Sanos”, por ejemplo), como así también con distintos profesionales que se desempeñan en el ámbito clínico privado, quienes sostienen las terapias externas de los alumnos.

Estas múltiples acciones muestran el particular entramado que constituye el objeto de trabajo de los equipos, la complejidad de las relaciones puestas en juego a la hora de sostener las trayectorias y actos educativos en estos tiempos. El desafío de la complejidad consiste en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, y la imposibilidad de agotarlas en el conocimiento de sus partes. Complejidad que se presenta como irreductible y en la cual cada actor se encuentra entramado desde su posición específica.

En esta complejidad de relaciones entre mundos de objetos y significados, recorridos y sujetos en camino, se reconoce y nombra algunas cuestiones relevantes para el trabajo de los equipos en el ámbito educativo, tales como: trayectorias, acompañamientos, instituciones, intervención,

enseñanza, aprendizaje, maestros, alumnos, práctica profesional, y en ese entramado se puede pensar el lugar de la institución escolar y sus dispositivos siendo el sostén de trayectorias escolares. No se trata de construir un glosario con las nominaciones y sus alcances sino más bien de advertir que las diferencias de sentido en aquello que se nombra requiere de un movimiento reflexivo, de revisión, de pensamiento con otros, en torno a los sentidos y supuestos que orientan las hipótesis de trabajo.

El múltiple entramado de acciones, responde a su vez a un encuadre de trabajo institucional. Así, la intervención institucional se define por su potencial para generar transformación en los sentidos y modos de organización escolar, sus espacios, tiempos, formas de realizar tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de asunción de responsabilidades en la escuela. Dicha intervención no se circunscribe a los sujetos en sí, sino que puede delinearse ya sea como estrategia ante problemáticas puntuales o como abordaje de temáticas de interés para la comunidad en el marco de proyectos educativos.

Los proyectos institucionales elaborados por el equipo EOyA para el ciclo lectivo son:

- “Propuesta curricular institucional bilingüe”
- “Apoyos a la Integración”
- “Coordinación y transversalización del Proyecto de Educación Sexual Integral”, y dentro del mismo se enmarcan los siguientes:
 - “Inteligencia Emocional”: proyecto destinado a descubrir, conocer y desarrollar aspectos emocionales en los/as estudiantes, como también desarrollar su lenguaje interno.
 - ENIA: (Embarazo No Intencional en la Adolescencia).

b) INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

De todas las actividades expuestas anteriormente llevadas a cabo por el cuerpo del equipo interdisciplinario, la figura del psicólogo no se encuentra exenta. La escuela como institución es subjetivante, produce subjetividades: es por ello que es un campo de interés para el psicólogo.

La intervención de esta figura no se limita al alumno como individuo, sino más bien tiene en cuenta al sujeto sumergido en varios contextos relacionales: dialoga con los docentes sobre el desempeño del alumno y el vínculo construidos entre ambos en torno al conocimiento, con los directivos, con su familia, y principalmente con el sujeto de interés. A su vez, cada uno de estos actores imprimirá en cada circunstancia aspectos psíquicos propios de sus subjetividades; es por ello que se imprime en la asesoría del psicólogo el carácter transversal.

El alumno, quien constituye uno de los protagonistas de los procesos educacionales, es al mismo tiempo un sujeto que presenta una serie de características psíquicas (modalidades afectivas y cognitivas, por ejemplo) que es necesario identificar y conocer en cuanto participan íntimamente, y de diversas maneras, en tales procesos. El alumno siempre es un sujeto particular que asume comportamientos específicos según el momento de desarrollo en que se encuentre –desde una perspectiva evolutiva- pero también, según el tipo de relaciones que establezca, los propósitos que éstas definan y los contextos en que tengan lugar.

En relación al sujeto de aprendizaje²⁰, Horacio Maldonado (2001) postula un esquema de invariantes/variantes. Lo *invariante* se refiere a aquellos aspectos psicológicos de carácter estructural que se podrán verificar en la mayoría de los sujetos de aprendizaje (más allá del nivel o modalidad en la que se encuentre). Se trata de referencias generales que permiten comprender de manera global la conducta de los estudiantes, tanto en lo que hace a los vínculos que establece como a los modos que exhibe ante la situación de aprendizaje. Lo *variante* pretende insistir en la singularidad y diversidad de los

²⁰ Recordando que lo que lo determina como es su posición en la ecuación: sujeto de aprendizaje-objeto de conocimiento-sujeto de la enseñanza.

alumnos. Por supuesto, los sujetos y los aprendizajes varían según el momento del desarrollo del que se trate; pero también varían en razón de determinantes históricos y/o circunstanciales ajenos al sujeto. Éstos pueden ser de carácter diverso: socio-económicos, familiares, institucionales, pedagógicos, etc.

Hablamos entonces de niños o adolescentes que en virtud de las coordenadas en las que se instalan (la institución escolar) reciben el nombre de alumnos. Homologar el concepto de niño o joven al de alumno constituye una ligereza; existen particularidades que definen al sujeto del aprendizaje que no tendrían que ser confundidas o ignoradas. Vale utilizar un juego de palabras: un alumno es siempre un niño (o un joven), pero un niño (o joven) no siempre es alumno. Y esto, constituye una matriz que la psicología puede y suele contribuir a despejar.

El otro actor a quien, las psicólogas de la institución ponen atención es en las docentes o sujetos de la enseñanza. Este sujeto conforma en sí mismo un instrumento sustantivo e imprescindible en su quehacer educacional. Este sujeto de la enseñanza mantiene con sus alumnos una relación asimétrica en varios sentidos (aunque simétricas en otros); pueden ser asimetrías experienciales, intelectuales, afectivas, etc. Lo que analiza la figura del psicólogo es qué uso hace de eso que puede interpretarse como una potencial ventaja o una franca desventaja. En este asunto está comprometido el docente con sus dispositivos intelectuales y muy especialmente con su estructura afectiva. Esta última influye tanto en el modo de pensar del profesor como en la implementación que hace de su destreza pedagógica.

Con las docentes que forman parte de la escuela de modalidad especial, las psicólogas ponen énfasis en el modo de vinculación que ellas establecen con los alumnos: lazos afectivos con algunos estudiantes más que con otros (sintiendo los demás esta diferencia), el acceder a conductas que el alumno expresa por estar en un momento de plena pubertad –por ejemplo, una cercanía muy próxima, querer besar a la docente, escribirle mensajes de amor fuera de horario habitual, etc.- y que las mismas responden como “es un niño, cómo puede estar pensando en esas cosas”, desvirtuando el deseo sexual que un adolescente con discapacidad posee. A su vez, las psicólogas dialogan

respecto a los aspectos pedagógicos que hacen a la transmisión de saberes: por ejemplo, el uso permanente de LSA para con los alumnos, el material didáctico a emplear –proyector, computadora- para poder incentivarlos aún más, la disposición de los bancos en la sala -en preferencia en forma de semicírculo, ya que esto propiciaría un intercambios más rico entre los mismos estudiantes, ampliando su campo de visión necesario para la adquisición del uso de lengua de señas-, entre otros. Esto último hace alusión al tercer componente de la relación triádica, tres elementos importantes que hacen a la intervención del psicólogo en el campo educativo.

Es necesario que el psicólogo posea la capacidad de separar, analizar los aspectos socio-culturales, familiares, psicológicos, pedagógicos para luego poder relacionarlos, imbricarlos para poder asesorar, sostener y orientar a los distintos actores escolares.

Las psicólogas entrevistadas me brindaron sus perspectivas sobre la función que desempeñan en el ámbito educativo, precisamente en la modalidad especial:

“...mi función aquí es realizar todas las sugerencias, aportes desde mi disciplina para colaborar con el proceso educativo. Trabajo con niños, con padres, docentes y en general se trabaja la cuestión vincular también. Mi labor es muy amplia, y como miembro de un equipo de orientación y apoyo, desde la interdisciplina: donde mi aporte tiene que ver con una mirada transversal, en todo lo que implica el acto educativo, en todo momento (...) es una labor que tiene en cuenta que los aportes que se hagan, puedan ser valorados a fin de año y poder abordar a metas desde el punto psicológico. Se trabaja con cada chico en particular, a nivel grupal y bueno, el aporte es permanente. Y también acompañamiento en el proceso de inclusión de los chicos que están integrados en escuelas comunes. Ahí el acompañamiento también es permanente, la construcción de los PPI, en acompañar a ese niño con todas las barreras que se le presentan en la escuela común y también es un trabajo en equipo” (Psicóloga miembro del EOyA, T.T.).

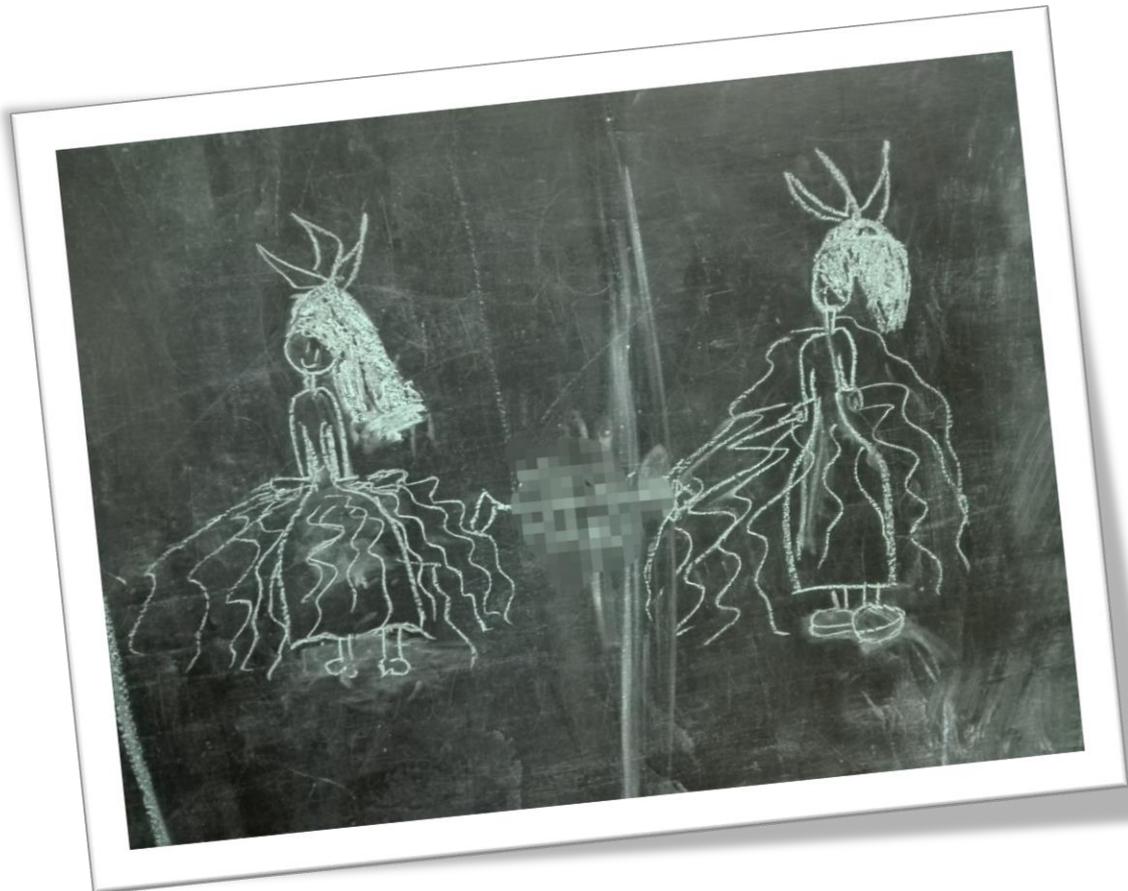
La Psicóloga que pertenecía al equipo interdisciplinario en el momento en que comencé las practicas intensivas, resaltó la importancia de realizar intervenciones de cortes transversales y aplicar dispositivos de carácter grupal, y siempre en sostén con el equipo interdisciplinario; trabajar reconociendo la labor del otro. La Licenciada, considera de suma importancia que la palabra

pueda circular entre los distintos escenarios y actores escolares. En el campo educacional se trata de acompañar procesos, circunstancias que se van dando en el acontecer diario, no de reparar personas para que sean lo más “normal posible”. Resalta no dejarse superar por la emergencia del otro, como sí sucede en el ámbito de la clínica.

La noción de “función” y no de “rol” es lo que mejor describe al quehacer del psicólogo en el ámbito educativo; esto es así porque su accionar se caracteriza por ser permanente, dinámico y en constante relación a las diversas situaciones y acontecimientos que surgen diariamente en la escuela especial. Es por medio de la escucha y la no emisión de juicios de valor, que permite que la palabra, la lengua de seña como significante circule posibilitando otros modos de devenir subjetivo.

“Con relación a las prácticas educativas, sugerimos descentrar la mirada de las nociones de déficit y de los criterios de *normalización* para centrarnos en las posibilidades del sujeto educativo. Nuestra intención es describir y analizar las *potencialidades*. Nos proponemos una caracterización de los saberes y prácticas desde una descripción ‘en positivo’. Se asuma la comprensión y la aceptación de lo que el sujeto educativo es –inmerso en sus condiciones de vida cotidiana- y no sobre la base de lo que se estima que ‘debería ser’ sin aludir al contexto. Se trata, así, de mirar las producciones de los sujetos, dando cuenta de lo que éstos *saben y pueden*” (Elichiry N. Emilce, 2009, p. 18).

Esto entra en íntima correlación con la re-significación que permite la función del psicólogo de la noción de discapacidad. Poder descentrarse del déficit que nubla la subjetividad del alumno para así permitir otros modos de relacionarse desde el docente para con el mismo. Modos de relacionarse que no estén posicionados desde el paradigma del déficit, desde lo que al niño/a le falta sino más bien del contexto que no sostiene ni acompaña su desarrollo personal, cognitivo, emocional, entre otros. Poder descentrarse de la mirada del sujeto que porta la discapacidad y lo eterniza en un periodo de niñez infinita, para poder mirarlo al alumno como es: un sujeto con discapacidad, un sujeto de su deseo, un sujeto político en términos de portar una voz y derechos. Un sujeto con modos de funcionamientos diferentes.



SITUACIONES ESCOLARES

“La discapacidad es una forma de ser en el mundo que no está permitida...”

F.B

CAPITULO II

SITUACIONES ESCOLARES: INTEGRACIÓN EN PROCESO DE INCLUSIÓN.

La *integración educativa en vías en inclusión* implica la posibilidad por parte de los/as niños/as con necesidades educativas especiales (NEE), derivadas de una discapacidad, de acceder a la Escuela Común (EC). Este concepto de NEE se relaciona directamente con las asistencias y apoyos que algunos alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización para lograr el máximo de su desarrollo personal, pedagógico y social.

La integración involucra a los/as niños/as con NEE, a la Escuela Especial (EE) y a la EC, proceso de obliga a las instituciones a replantear sus roles y a trabajar conjuntamente. “Es por ello que el reconocimiento de la diversidad se presenta como un gran desafío a nivel social y escolar. La diversidad puede concebirse desde dos perspectivas. Una de ellas implicaría pensar la diferencia como una carencia, subordinando al otro a una escala de valores ajena a él, a una escala considerada superior. La otra supondría generar un espacio en el que la multiplicidad es posible, en el que no hay una representación privilegiada de la realidad” (Dustchazky, 1996, p. 45-46).

Esta última concepción permite incluir en el aula común a niños con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, pero esta opción sólo es posible respetando las particularidades de cada sujeto. Este es el desafío que se le presenta a la institución escolar; la cual, lejos de ocultar las singularidades de cada sujeto, debe reconocer que cada alumno integrado en proceso de inclusión requiere abordajes precisos que respeten su particular forma de apropiarse del conocimiento. La institución (EC-EE) debe brindar al docente la información y los recursos necesarios para la contención pedagógica del niño/a, y garantizar el respeto por los ritmos, modos y tiempos de procesamiento de la información, característicos de cada alumno.

La propuesta de este capítulo es conocer las experiencias de **S.** y **M.** en torno a su proceso de integración (¿en vías de inclusión?), cómo se posicionan ante el conocimiento y cómo participa la familia y demás actores educativos en este doble entramado EC-EE.

Se optó por utilizar las letras M. y S. propiamente, para respaldar las identidades de los alumnos observados.

a) MODALIDADES DE INTEGRACIÓN

Se entiende por modalidad de integración al modo en que los alumnos desarrollan sus actividades en la EC en función del tiempo, el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el apoyo extra-escolar que reciben y la forma en que le EOyA (Equipo de Orientación y Apoyo escolar), por sí mismo y a través de la Docente de Apoyo a la Integración (DAI), brinda el soporte.

El *tiempo* que el alumno transcurre en la EC puede ser completo o parcial. En estos casos, es el tiempo completo: el alumno desarrolla la mayor parte de sus actividades en el aula con independencia de que recibe apoyo especial dentro o fuera del aula o de la escuela. El núcleo de la escolaridad se lleva a cabo en el marco del aula común.

En lo que respecta al *Proyecto Curricular Institucional*, éste determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que sea un instrumento eficaz para la transformación de la enseñanza. Esta idea lleva implícita la exigencia de flexibilidad, implicando asimismo la necesidad de realizar un proceso de evaluación continua. La adaptación curricular puede establecer la diferencia entre un alumno simplemente presente en el aula o participando activamente e involucrado en la vida escolar.

- A continuación, se expondrán los puntos claves del **Proyecto Pedagógico Individual** de las situaciones escolares seleccionadas:

PPI – M. (2018)	
Escuelas intervinientes:	EE – EC.
Barreras:	<i>Físicas</i> (cantidad de alumnos), <i>académicas</i> (falta de equipamiento fonoaudiológico; dificultad en la comprensión de las exposiciones, consignas gramáticas complejas) y <i>Comunicacionales</i> (falta de equipamiento

	y tratamiento fonoaudiológico).
Determinación de las NEE:	desde que inicio el nivel primario, se prioriza la adquisición de la LSA ²¹ , en la EE, y de la LE (Lengua Escrita) en la EC para el acceso a la lectoescritura de manera autónoma.
Compromisos asumidos por la EC, en función de una propuesta de Diseño Universal para el aprendizaje:	<p>Proporcionar opciones para la comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activar los conocimientos previos. - Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. - Maximizar la memoria y la transferencia de información. <p>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es importante que los materiales curriculares tengan un diseño compatible con las tecnologías de apoyo comunes, mediante las cuales los estudiantes que necesiten utilizarlas puedan expresar lo que saben. <p>Proporcionar múltiples medios físicos de acción.</p> <p>Proporcionar varios métodos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En proponer diferentes opciones para responder a las preguntas o demostrar lo que se ha aprendido, por ejemplo: proporcionar alternativas en el ritmo, en los plazos y en la acción que hay que realizar para responder a las preguntas o hacer las tareas. <p>Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales:</p>

²¹ Lengua de Señas Argentina

	<ul style="list-style-type: none"> - En proporcionar diferentes métodos para moverse a través de la información y para interactuar con el contenido (buscar, responder, seleccionar, redactar, etc.) por ejemplo: Proporcionar opciones para la interacción con los materiales didácticos: - Incorporar un software accesible sueña letras Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación: - Utilizar múltiples formas o medios de comunicación Uso de medios alternativos para expresarse, por ejemplo: - Proporcionar aplicaciones de comunicación y herramientas web interactivas. - Utilizar diferentes estrategias para la resolución de problemas. - Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción.
<p>Configuraciones de Apoyo:</p>	<p><i>apoyos y ajustes razonables; los contenidos –lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales- requieren de la interpretación en LSA o en su defecto uso de láminas, ya sea en consignas y explicación, ya que el alumno no puede discriminar estímulos lingüísticos sonoros a partir del habla y no tiene dominio de la lengua escrita</i></p>

PPI – S. (2018)	
Escuelas intervinientes:	EC – EE.

<p>Barreras:</p>	<p><i>físicas</i> (ubicación del alumno en el aula, ambiente demasiado ruidoso, clima del aula, aula desordenada), <i>académicas</i> (falta de aprovechamiento de las intervenciones del alumno en clase), <i>comunicacionales</i> (falta de anticipación verbal de las acciones a ejecutar).</p>
<p>Determinación de las NEE:</p>	<p>participación asidua en conversaciones, adecuando el mensaje y teniendo en cuenta los diferentes propósitos; generar instancias áulicas reales para la construcción conjunta y continua de ambiente alfabetizador, que le permita al estudiante la aprensión y aprehensión de la palabra escrita; generar espacios de reflexión en conjunto con la familia, que posibilite un mejor desempeño del alumno en el aula y fuera de ella.</p>
<p>Compromisos asumidos por la EC, en función de una propuesta de Diseño Universal para el aprendizaje:</p>	<p><i>Proporcionar múltiples formas de representación:</i></p> <p><i>Proporcionar diferentes opciones para percibir la información:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información, ejemplos: utilizar el color como medio de información o para resaltar algún elemento. ▪ Ofrecer alternativas para la información. <p>Al presentar información, se puede mejorar el acceso si se acompaña con alguna forma de representación a través de otro formativo, como puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar diferentes opciones para percibir la información. ▪ Opciones que permitan modificar

y personalizar la presentación de la información.

- Ofrecer alternativas para la información auditiva y visual, por ej.: utilizar material ideográfico.
- Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos.

Proporcionar opciones para la comprensión

- Activar los conocimientos previos
- Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.

Proporcionar múltiples medios físicos de acción:

En proponer diferentes opciones para responder a las preguntas o demostrar lo que se ha aprendido, por ejemplo:

- Proporcionar alternativas en el ritmo, en los plazos y en la acción que hay que realizar para responder a las preguntas o hacer las tareas.
- Proporcionar opciones para la interacción con los materiales didácticos.

Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación:

- Utilizar múltiples formas o medios de comunicación.
- Uso de medios alternativos para expresarse, por ejemplo: fotos, imágenes de libros y revistas, ábacos para contar, tarjetas con silabas, tablas pitagóricas, etc.
- Utilizar diferentes estrategias para

la resolución de problemas.

Proporcionar diferentes opciones y recursos para que los alumnos alcancen el máximo nivel de dominio en las diversas competencias, por ejemplo:

- Permitir apoyos que se pueden retirar gradualmente, según aumenta la autonomía, juegos manipulables.

Proporcionar opciones para captar el interés:

- Disponer de vías alternativas para captar el interés, mediante el uso de estrategias que respondan a las diferencias individuales.
- Uso de material concreto con colores llamativos, imágenes reales, uso de software del repositorio de educación especial.

Optimizar la elección individual y la autonomía

Ofrecer opciones al alumnado para ejercitar la toma de decisiones, su satisfacción con los logros alcanzados e incrementar el grado de vinculación con su propio aprendizaje, por ejemplo:

Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones:

- Es necesario crear un clima de apoyo y aceptación áulico.
- Crear rutinas de clase
- Utilizar calendarios y recordatorios que permitan anticipar las tareas o las actividades que se van a realizar, ejemplo calendario áulico con soporte visual de cada área.

	<p><i>Fomentar la colaboración:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar agrupamientos flexibles ▪ Crear grupos colaborativos, fortaleciendo las habilidades y posibilidades de cada uno de los alumnos implicados en los mismos. ▪ Fomentar la interacción entre iguales. ▪ Crear expectativas para el trabajo en grupo, crear entre todas normas a cumplir en sus respectivos grupos.
<p>Configuraciones de Apoyo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Su comportamiento dentro del grado es estable, se ha iniciado en interacciones con algunos de sus compañeros, ha establecido vínculos con la docente integradora (sala), logrando seguir los contenidos áulicos con algunos apoyos específicos, por ejemplo: material concreto para el área de matemáticas y soportes visuales para el área de lengua. ▪ Los apoyos que se realizaron fueron al orden de la organización de la jornada áulica, la anticipación de actividades, los cambios de horas y docentes. ▪ Se efectivizaron apoyos en las áreas de lengua y matemáticas; para el área de lengua, necesita el soporte de la conciencia fonológica y materia ideográfico que le permitan mayor confianza

	<p>en sus posibilidades. En el área de matemáticas, necesita de soportes prácticos, material concreto, tabla pitagórica, etc.</p>
--	---

En relación a las *formas de acompañamiento y sostén del EOyA* –además de la confección de configuraciones de apoyo a partir de la detección de barreras- define el tiempo que la DAI permanece en el aula, así como el rol específico que cumple allí. En el tiempo completo, la DAI acompaña al alumno en proceso de inclusión durante toda la jornada; en cambio, en el tiempo parcial, la DAI concurre sólo algunos días por semana, determinadas horas, a la EC.

El rol que cumple la DAI dentro del aula puede ser:

- 1) Apoyo a la Docente de Sala (DS): en este caso la docente de apoyo a la integración sólo asesora, diseña las adecuaciones curriculares, las actividades, evaluaciones, etc.
- 2) Apoyo al alumno: la DAI trabaja junto al alumno dentro del aula.
- 3) Apoyo al alumno y al maestro: la DAI no sólo asesora a la docente de sala, sino también trabaja junto al alumno.

Cada una de estos componentes darán cuenta de la forma en que se está implementando la integración en vías de inclusión en las escuelas comunes y de los roles que asume cada institución.

▪ ELECCIÓN DE SITUACIONES ESCOLARES (CASUÍSTICAS)

Desde un comienzo, la recomendación desde la dirección de la EE fue realizar una lectura previa de los legajos de los alumnos que asisten a la Sala de Apoyo Escolar- lugar donde se realizaron las observaciones pertinentes-. Decidí apelar a la experiencia, al caso que surge como *resto* de la misma, como *objeto a*, al decir de Lacan, como objeto de deseo. Desde una primera instancia me topé con **M.** a quien ya había tenido la oportunidad de conocer y observar en prácticas realizadas en la misma institución sólo que en otro

contexto (respondía a requerimientos de una cátedra). Haciendo un paréntesis, ese primer acercamiento en el año 2017 con la niña me interpeló, en el sentido de mis temores e inseguridades a la hora de entablar una cercanía con una persona con hipoacusia. En ese entonces, y en esa situación de observación, fue ella quien se acerca a mí, mostrándome los dibujos que hacía en su cuaderno.

En el caso de **S.**, y en interacción con **M.** y otros compañeros, llamó mi atención su forma de entablar comentarios –tanto con la docente, como los demás alumnos-, su ritmo de producción escolar y el hecho de no notar mi presencia hasta llegado el mes de observación áulica. En una ocasión, encontrándome en la EC donde **S.** se encuentra integrado, el niño les advirtió a sus compañeros que todo lo que ellos decían, era registrado por mí en el cuaderno de campo. Desde las distintas teorías posmodernas de la psicología, se advierte la falta de comunicación del niño con autismo, el “estar en otro mundo” y parecer no registrar nada; sin embargo, desde el psicoanálisis estos aspectos son leídos precisamente como mecanismos defensivos que el niño con autismo emplea para resguardarse de la presencia del otro que vive como intrusiva.

b) PROCESO DE INTEGRACIÓN EN VÍAS EN INCLUSIÓN DE ALUMNOS OBSERVADOS

Para la reconstrucción de las modalidades de integración en proceso de inclusión de cada alumno observado, se basó en la información obtenida a través de entrevistas y charlas informales con la DS, las DAI, Equipo EOyA, y Directores de ambos establecimientos educativos (EE – EC).

▪ **SITUACIÓN ESCOLAR DE M.-**

M. es una niña de 8 años con hipoacusia neurosensorial bilateral profunda y utiliza un bagaje de lengua de señas considerado “casero”. Desde los 4 años que comienza el Ciclo Inicial, asiste a la Esc. N. También asisten su hermana mayor de 14 años y su madre quien trabaja en el servicio de ordenanza. Su ingreso a jardín se produce mediante un despegue familiar sin inconvenientes, entablando relaciones con sus compañeros y maestra de manera cariñosa y respetuosa. En aquel entonces –característica que no difiere de la actualidad-

era definida como deambuladora, observadora y exploradora. “A veces se aísla y sólo observa”, anotó su maestra en el Informe escolar, como así también “comprende lo que se le habla, pero le cuesta expresarse”, requiriendo mayor incentivo a la hora de experimentar en torno al aprendizaje. En el informe de Jardín de 5 años, vuelve a aparecer la intencionalidad de hablar por parte de la niña “pero no le sale, no puede”; su comunicación es expresada en términos de alaridos, señas y palabras sueltas. Estimulan su aprendizaje mediante diferentes técnicas grafico-plásticas, laminas y proyección de videos.

A los seis años de edad de **M.**, la EC realiza una consulta con Crecer Sanos²² sobre las características de la alumna y la necesidad de trabajar de manera conjunta con la EE. Desde el equipo EOyA, a partir de la entrevista de admisión y evaluación de la menor, se decide la doble escolarización de **M.** asistiendo por la mañana a la Sala de Apoyo Pedagógico, en la EE, y por la tarde la continuidad en la EC, mediante adaptaciones curriculares. Ambas figuras –Docente de Apoyo Pedagógico y DAI, en la EC- intervendrían para incorporar y reforzar la LSA, mediante grilla de números, alfabeto dactilológico²³. Desde el Equipo se sugirió a la familia de **M.** profundizar la adquisición de su lengua natural, la Lengua de Señas, como facilitador para el acceso a los aprendizajes significativos como así también como puente comunicativo entre la menor, sus progenitores y hermana.

A su vez, en reiteradas ocasiones y desde que la niña ingresó a la EE, se le realizó el pedido a la madre de los estudios correspondientes para saber con precisión el grado de pérdida de audición de la niña; en comentarios informales con la fonoaudióloga del equipo, la misma constató de que **M.** cuenta con una hipoacusia profunda, casi al límite de la sordera. Su resto auditivo constaría de

²² Crecer Sanos es un programa intersectorial que se implementa de manera conjunta entre los Ministerios de Educación y de Salud de la provincia de La Rioja, con el propósito de promocionar la salud integral individual y colectiva en el ámbito escolar mediante proyectos escolares de salud y la articulación de acciones intersectoriales que promueven ámbitos saludables. Propicia el establecimiento de Esc. Promotoras de Salud, donde alumnos, directivos, ordenanzas, padres y persona de salud trabajan juntos para desarrollar en la provincia una “Cultura de Salud”.

²³ El alfabeto dactilológico es el alfabeto que usan las personas sordas. Consiste en la representación manual de las letras que componen al alfabeto de la lengua oral. Esta representación se ejecuta en el aire en lugar de en un papel, concretamente en el espacio cercano a la cara del signante, a la altura del mentón. Para realizar la dactilología, al igual que para producir cualquier signo de la lengua de señas, se utiliza la mano dominante .

la recepción de sonidos de timbre muy agudo y en volumen muy alto. Para que la niña acceda a los audífonos, es necesario que la tutora gestione una obra social para su hija; hecho que hasta la actualidad no sucede.

Actualmente, **M.** se encuentra cursando 3er grado del Ciclo Primario con un PPI cuyos contenidos a trabajar corresponden a 1º año del Ciclo. Aquí es necesaria la aclaración de que los alumnos se encuentran incluidos por edad cronológica y las adecuaciones pedagógicas no pueden superar los tres años de edad.

La modalidad de la integración implementada en la actualidad está explicitada en el cuadro que se presenta a continuación:

Modalidad de integración para *M.*

<i>Tiempo</i>	<i>Diseño curricular</i>	<i>Apoyo extra-escolar</i>	<i>Formas de apoyo de EOyA/ EE.</i>	
Completo	PPI (2018)	EE. – Sala de apoyo a la integración.	Asistencia dos veces por año a la EC.	DAI – Dos veces por semana, un módulo por día.

▪ **SITUACIÓN ESCOLAR DE *S.***

S. es un niño de 9 años con diagnóstico de Síndrome de Asperger, T.E.A. y Trastorno Específico del desarrollo del habla y del lenguaje. Similar a las características de la situación escolar anterior, **S.** ya se encontraba asistiendo a una EC; en segundo grado, tras la decisión del cuerpo educativo de dicha institución como así también de la propia progenitora del niño, es que deciden que repita 2do grado del Ciclo Primario; las razones que sostenían dicha intervención fueron: dificultades atencionales, dificultad para terminar las tareas en clases y discontinuidad en su ritmo de trabajo. Sostenían un marcado

desfasaje entre los contenidos incorporados en relación a los contenidos propios del nivel que cursaba.

En su segunda instancia por 2do grado es que **S.** comienza a asistir a la EE en contra turno para recibir apoyo pedagógico. Desde la institución de Modalidad Especial, se decide la confección del PPI para el alumno. Desde el equipo EOyA, además, se sugiere que el niño consulte con el área de fonoaudiología.

Actualmente **S.** se encuentra cursando 3er grado en la Esc. C., con adaptación curricular, sin docente de apoyo a la integración; continúa recibiendo apoyo pedagógico en contra-turno en la EE. No realiza terapias externas.

La modalidad de la integración implementada en la actualidad está explicitada en el cuadro que se presenta a continuación:

Modalidad de integración para S.

Tiempo	<i>Diseño curricular</i>	<i>Apoyo extra-escolar</i>	<i>Formas de apoyo de EOyA/ EE.</i>	
Completo	PPI (2018)	EE. – Sala de apoyo a la integración.	Asistencia dos veces por año a la EC.	No cuenta con DAI.

Considero importante aclarar que si bien, tanto de la Escuela Especial como el Equipo de Apoyo y Orientación Escolar realizaron las sugerencias y adecuaciones importantes necesarias para que los niños pudieran continuar con sus trayectorias educativas en las escuelas comunes hasta la actualidad, hubo un desfasaje a la hora de realizar las Mesas de Trabajo y los Proyectos Pedagógicos de todos los alumnos integrados de la institución debido a un cambio de directivos (específicamente de la Directora de la institución). Al ser un trámite burocrático, tomó su tiempo la toma de posición de dicho puesto laboral, por lo que los EOyA no pudieron brindar herramientas puntuales de adecuaciones a las docentes de apoyo a la integración, y las mismas tuvieron

que continuar su labor en las escuelas comunes siguiendo las indicaciones de PPI de años anteriores.

Las únicas sugerencias brindadas desde el EoyA, surgieron a partir de la experiencia y relato de las DAI, en sus jornadas laborales; no desde una perspectiva propia, al no poder contar con autorización legal para salir desde la institución de la EE para asistir a las EC donde se encuentran integrados los alumnos en proceso de inclusión.

c) DINÁMICA DE INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA

En esta sección se describirá en primer lugar la dinámica que imprime el docente de grado de la EC. Seguidamente me detendré en el modo en el que alumno integrado está incluido en ella. Y finalmente, el tiempo de adecuación curricular desarrollado para cada uno de los alumnos integrados.

A partir de las observaciones de aula puedo afirmar que el alumno integrado se incluye en un contexto de trabajo caracterizado por una propuesta docente basada en la presuposición de homogeneidad general del grupo de alumnos.

▪ **ESCUELA N. DONDE ASISTE M.**

La jornada escolar comienza con un saludo general de la docente para los alumnos, los cuales deben pararse al costado del banco para responder. A continuación, la docente de sala realiza algún comentario sobre el clima y les pregunta cómo están. Procede diciendo en qué materia trabajarán y el material que utilizarán para realizar las actividades. Copia las consignas en el pizarrón.

Para evaluar y cerrar el tema nuevo, la docente a modo de lección realiza preguntas sobre las consignas para que los alumnos respondan en voz alta. Posteriormente se sienta en su banco y espera a que los alumnos le acerquen los cuadernos para ser corregidos.

No realiza un recorrido por los bancos, sólo permanece al frente del aula. De acuerdo con esta propuesta de trabajo y teniendo en cuenta las clases observadas, la interacción que se produce en el contexto de esta aula es

docente-alumno y alumno-docente. No se observó interacción alumno-alumno en el marco de la tarea.

Más allá de que la dinámica general del aula no fue objeto de análisis, resultó necesario detenerse en estos aspectos para dar cuenta del contexto en el que la alumna integrada trabaja.

- LA ACTIVIDAD DE M. EN LA SALA

Frente a esta modalidad de trabajo con el grupo, la docente no dirige sus preguntas a **M**. Sólo en ocasiones, cuando la DAI no asiste a la escuela, le presta su libro de actividades para que la niña realice los dibujos que allí figuran, pero no se produce un aprendizaje en contexto, sino más bien una indicación aislada. Por pedido de la madre de **M**, que cada tanto se da una vuelta por el aula y pregunta si su hija está copiando *como los demás*, la docente le hace una seña casera para que copie el pizarrón. Para ella, la alumna es oyente, crítica aseveración que actúa como barrera de impedimento tanto para la alumna, en torno al conocimiento, como para el vínculo entre ambas. “*Yo entiendo cuando dice que quiere ir al baño porque hace como que se sienta, y nada más*”²⁴. La docente expresó haber hecho cursos de lengua de señas y tener aplicaciones en su celular al respecto, pero no parece tener mucho interés para ponerlos en práctica.

Por lo observado, pareciera que la docente no se tomó la atribución de informarse sobre su alumna, como así tampoco revisar el proyecto pedagógico con el cual cuenta **M**. El documento expresa la necesidad de utilizar pictogramas²⁵ en el aula para contextualizar la información brindada a la alumna; día, mes, año, clima, materia curricular, etc. Dicho material no se encuentra presente.

M. y su docente de apoyo a la integración, quien la acompaña desde hace tres años, tienen una dinámica aislada dentro de aula con contacto directo entre ambas (la docente se coloca frente a su plano visual para realizar lengua de señas; la misma cuenta con dicha formación). Ambas se ubican en el centro

²⁴ Fragmento extraído del cuaderno de campo.

²⁵ Un Pictograma es un signo icónico dibujado y no lingüístico, que representa figurativamente un objeto real o un significado.

del aula, en el primer banco de la fila (es la ubicación habitual de la alumna). La DAI le indica qué hacer, cómo hacerlo y cuándo, le organiza el cuaderno, realiza las adecuaciones y prepara las evaluaciones. Este tipo de relación conduce a una modalidad de trabajo poco autónoma de la alumna.

A pesar de esta modalidad de trabajo, **M.** sí se relaciona con sus compañeros, no desde los contenidos de aprendizaje, pero sí de otras circunstancias que hacen a la dinámica del aula: como pedir una goma, un caramelo, borrar con alguien el pizarrón, intercambiar cartucheras, salir a jugar juntos al recreo, etc. Comparten entre sí (**M**-compañeros) un combo de señas usuales que emplea la niña para hacerse entender. En caso de que no sea así, Rocío, su compañerita desde jardín, actúa a modo de interprete expresando las necesidades de su amiga.

Como aclaré anteriormente, el desfase entre los tiempos institucionales y las necesidades de los alumnos con NEE en proceso de inclusión en cuanto a la confección del PPI, constituye un obstáculo para la labor de la docente de apoyo a la integración. La misma continuó impartiendo las mismas enseñanzas que el año anterior, no programando sus clases con anterioridad –a pesar de que su formación amerite para eso-. Las actividades improvisadas para **M.** consistían en pegar figuritas, deletrear en LSA y posteriormente realizar la seña correspondiente en la misma lengua; o en otra ocasión, la docente le dibujaba diferentes elementos agrupados (arboles, autos, flores, etc.), para que la alumna los contara, dijera la cifra total en lengua de señas y posteriormente escriba el resultado en su cuaderno. La docente de apoyo afirmó que hace más de un año emplea las mismas actividades y lamenta no contar con el apoyo suficiente para que **M.** adquiera más conocimientos y herramientas.

Cuando la DAI cumple con su horario y se retira, **M.** copia el pizarrón como los demás niños a pesar de no entender las consignas, deambula por la sala o por la escuela, mira a sus compañeros y agita sus piernas en representación de ansiedad y posiblemente de aburrimiento.

En cuanto a mi presencia en el aula, pareció que a la docente de sala estaba a gusto; llegó a expresar que al verme se olvidaba completamente de la niña (¿podía desentenderse de ella?). En cuanto a **M.**, se mostró muy a gusto:

me presentó ante todos sus compañeros, amigas, personal de ordenanza, docentes y otros actores escolares. Me señalaba y sonreía, por lo que yo debía expresar a qué se debía mi presencia junto a ella. En los momentos en que no se encontraba realizando actividades, pedía mi celular para juntas ver una aplicación llamada “LSA en familia”: le gustaba ver aquellos videos donde una niña realizaba las interpretaciones correspondientes, y como conjetura propia, podría decirse a modo de identificación.

- **ESCUELA C. – DONDE ASISTE S.**

La docente de sala es recibida por los alumnos mediante abrazos y sonrisas. Se prosigue a saludar de modo formal, preguntar cómo están los niños y con qué energías cuentan para la jornada. Su material didáctico varía dependiendo de la materia: copiado en el pizarrón, entrega de fotocopias. Explica la consigna y pregunta si alguien tiene noción del tema, si escuchó algo al respecto. Se produce un intercambio de opiniones entre los alumnos con la docente y entre ellos también. A continuación, se escribe la consigna en el pizarrón y todos se disponen a realizarla.

La docente circula entre los bancos y resuelve las inquietudes de los alumnos. Pregunta sobre el ritmo que llevan para poder borrar el pizarrón o no y así continuar con lo programado. La interacción que se produce en el contexto de esta aula es docente-alumno/alumno-docente/alumno-alumno.

- LA ACTIVIDAD DE S. EN LA SALA.

S. puede, de manera semi-independiente, realizar este tipo de tareas, aunque a un ritmo más lento que sus compañeros, de modo que por un lado satisface la demanda implícita en la propuesta docente, y por el otro lado, genera cierta preocupación en la misma. Siempre aporta conocimientos extras a lo impartido por la docente (generalmente de ciencias naturales).

S. se sienta en el primer banco del aula, cerca del escritorio de la maestra. Es inquieto, cambia constantemente la posición en su manera de sentarse; por ratos se distrae observando a sus compañeros haciendo las tareas o mirando sus útiles escolares. La docente de sala continuamente se acerca a su mesa para ordenar su espacio de trabajo, preguntarle cómo le está

yendo y alentarlos a que continúen con el desarrollo (es por ello que su trabajo no se caracteriza por ser independiente al todo).

Lo llamativo de este alumno, es que su ritmo de aprendizaje en cuanto a la ejecución de las actividades no se condiciona con su capacidad de memoria a la hora de recordar las consignas. En una ocasión, se les había pedido que dibujen animales carnívoros, omnívoros y herbívoros; como los pizarrones del aula son relativamente pequeños, eran borrados para continuar con la actividad. Sucedió esto, pasado un recreo y de regreso al aula, **S.** recordaba el orden preciso del pedido de los animales. Le pregunté a una de sus compañeras si recordaba la sucesión de los dibujos, a lo que respondió que no y revisó su cuaderno para poder responder.

La preocupación antes mencionada por parte de la docente, recae en el hecho de que **S.** no cuenta con maestra de apoyo a la integración. En la entrevista, la Docente relata:

*“...estoy esperando con ansias que venga, sobre todo por el bien de **S.** porque tengo miedo de que se atrase. Por ahí le estoy dando contenidos que no son suficientes y necesita algo más y yo no me doy cuenta porque yo lo veo desde mi punto de vista y quizás esa docente lo vea desde otro punto de vista. Capaz que ella espera otra cosa. Entonces yo prefiero saber que ella viene, si está conforme o no con mi trabajo, eso es lo que yo quiero saber... si voy bien o si estoy mal, porque de ser así le puedo causar un daño a **S.** Eso es lo que a mí me preocupa, estar mal encaminada y el único que va a salir perjudicado es él”.*

Sin embargo, a pesar de sus temores e inquietudes, la docente establece una relación con **S.** como “un niño más en el aula”, siendo precavida en su ritmo de aprendizaje y que quizás necesita más estímulo que otro niño. “Es un desafío para superar, ¿no? Aparte uno crece como docente también, así que bueno... yo aprendo de él y él aprende de mí, así que vamos juntos a la par”. Juntos a la par que puede expresar un estado de experimentación y de exploración, como la mejor disposición para poder hacer algo con lo que no se sabe. Estas características responden a los maestros errantes que Silvia Duschatzky (2003) propone a partir de la idea de “errancia”.

El término *errancia*, la autora lo utiliza para referirse a la nueva disposición activa que debe tomar el maestro en su intervención diaria para poder obtener algo que transforme lo que se le presenta. La errancia se presenta como la posibilidad de captar lo episódico, lo nuevo, lo imprevisible, a través del encuentro abierto y el diálogo entre maestro y alumno, es decir, creando vínculos y lazos abiertos, auténticos, significativos.

S. se desenvuelve de buena manera con sus compañeros: responde comentarios hechos por los mismos, solicita algún útil escolar cuando lo necesita y busca relacionarse con los ellos a la hora de jugar (en ciertas ocasiones, no siempre).

▪ **ESCUELA ESPECIAL N° 371.**

Sala de Apoyo Pedagógico: la Docente de Apoyo Pedagógico (DAP) tiene formación especializada en sordos e hipoacúsicos. Si bien su formación es oralista, actualmente continua su formación como interprete en LSA. Cada vez que imparte las consignas o se relaciona con sus alumnos fuera del contexto neto de aprendizaje, realiza lengua de señas y lengua oral.

Tanto **S.** como **M.** comparten una trayectoria educativa en la EE, tres veces por semana, en la sala de apoyo a la integración. La jornada inicia con un desayuno²⁶, en donde la docente aprovecha esta instancia para trabajar contenido de las actividades de la vida diaria: sentarse bien y cómodo para comer, no ensuciar, ordenar una vez terminado el desayuno, en otros. Posteriormente se trabaja sobre el calendario: el mismo cuenta con tarjetas para ser ubicadas en cada casillero correspondiente. Las tarjetas poseen el dibujo del número y además la seña del mismo hecha por un personaje x. Se trabaja sobre el día, el mes, el año y la estación del clima. La docente insiste en trabajar sobre estos aspectos, sobre todo en los alumnos con hipoacusia. El niño sordo es naturalmente observador, por ello presenta cierto grado de concretismo; le es muy difícil inferir de aquello que no es observable e implique un grado de abstracción, como el paso del tiempo.

²⁶ Programa "Copa de leche", dispuesta por el Gobierno de la provincia, implementada por los Ministerios de Desarrollo Social y el de Educación.

El criterio de agrupabilidad de los alumnos a la hora de trabajar es por el nivel de conocimientos que se encuentran adquiriendo en la escuela donde están integrados. En otras ocasiones, y dependiendo del número de alumnos que asisten a la clase, trabajan todos juntos: ordenan tarjetas que contienen nombre de objetos separadas por silabas, dictado en el pizarrón, etc.

Es un aula que se caracteriza por la heterogeneidad de sus alumnos: asisten niños/as con sordera, hipoacusia, autismo moderado a profundo, asperger y síndrome de Moebius²⁷. Todos trabajan en una dinámica de respetar los turnos y escuchar a sus compañeros cuando quieren expresar alguna idea. En el caso del dictado entre pares, por ejemplo, cuando un niño oyente le dice a su compañera no oyente qué letra escribir, un tercer alumno con hipoacusia a modo de interprete, realiza la seña correspondiente para que la alumna pueda escribir en el pizarrón.

A partir de lo observado en la Sala de Apoyo, podría afirmar que se trata de un aprendizaje co-educativo, es decir, de la posibilidad de aprender con otros desde lo personal. Aquí el respeto por la individualidad se produce en el contexto de la enseñanza colectiva, donde el vínculo sostiene aquello que es propio de cada sujeto.

Daniel del Torto (2015) afirma:

Respetar las individualidades constituye el cimiento de los argumentos que, con el devenir pedagógico, enmarcaran la *educación personalizada* como criterio de organización de la *educación especial*. Aspecto que no estaría afirmando la analogía entre *educación individualizada* y *educación personalizada*, toda vez que lo que conlleva al *respeto por la individualidad* es el reconocimiento de las diferencias y la posibilidad entonces de personalizar –didácticamente hablando- el proceso de organización de la enseñanza –por una parte- y por otra, el proceso de construcción de los aprendizajes. (p. 68).

COMENTARIOS DE LA DOCENTE EN RELACIÓN A **S.** Y **M.**

La docente, si bien está al tanto del diagnóstico de **S.**, considera que muchas de las características del niño no se condicionan con el mismo. A partir

²⁷ Enfermedad neurológica congénita definida como extremadamente rara. Dos importantes nervios craneales, el 6° y el 7°, no están totalmente desarrollados, lo que causa parálisis cerebral y falta de movimientos en los ojos.

de la reunión que tuvo la Directora de la EE con la docente de sala de la escuela común del niño, la DAP tiene noción sobre cómo trabaja el niño en la otra escuela. Constantemente estimula a **S.** en sus producciones; cuando observa que se encuentra distraído lo alienta a que no pierda el ritmo de estudio así puede disfrutar del recreo con los demás niños. En lo que respecta al estilo de aprendizaje, afirma que **S.** trabaja muy bien (comprende las consignas, aporta experiencias), consolida en él “bajar” los conocimientos al cuaderno –en cuanto a la escritura- y enfatizar el proceso de lectura. La aptitud y potencial del niño radica, entre otros aspectos, en las matemáticas.

En cuanto a **M.**, la docente continúa trabajando con los contenidos enmarcados en el PPI del año anterior, reforzando además los conocimientos logrados hasta la fecha. Se encuentra informada por la DAI sobre el desfase de educación que recibe la alumna respecto a su integración por la jornada de la tarde. Comentó al respecto que la docente de sala de la escuela común afirma que **M.** sabe contar hasta 300; sin embargo, por la mañana cuenta hasta 100 con ayuda de la recta numérica y la tabla de señas.

Los niños por la mañana, llevan sus cuadernos que emplean en la escuela común por la tarde; de esa forma la docente se anoticia de los contenidos que están trabajando. En la situación de **M.**, asevera que las consignas requieren un nivel alto de comprensión y que las actividades se encuentran resueltas por la madre y la hermana de la niña.

En cuanto al uso de la lengua de señas con la alumna, y al igual que con otros alumnos con sordera o hipoacusia, considera que es de vital importancia la incorporación de la misma. En la entrevista cita:

“Yo leí mucho sobre bilingüismo; ellos dicen que los niños necesitan tener de referente un sordo adulto, por eso trabajamos mucho el calendario, por ejemplo, para ubicarlos en el tiempo porque ellos no se ubican con facilidad. También y por lo general porque en sus contextos más cercanos no hay sordos. En la familia hay oyentes, en las escuelas donde están integrados son oyentes. Entonces el ver a otro, niño, niña o adulto sordos, a ellos los beneficia. No sólo que reciban el apoyo pedagógico, sino también las relaciones dentro del contexto. Es muy importante, hablando del caso de los sordos, que ellos estén con sus pares. Por eso siempre insistimos a los padres que se pongan en contacto con las asociaciones” (DAP – EE.).

Como bien dice la docente, **M.** se encuentra rodeada la mayor parte del tiempo de adultos y niños oyentes. Los únicos momentos que la niña entra en contacto con su lengua materna es durante su asistencia a la EE, y las horas en la que asiste la docente de apoyo a la integración a contra-turno en la EC. La familia nuclear de la niña –su madre y hermana- tienen escasos conocimientos sobre el empleo de LSA; más bien, emplean señas caseras.

Una de las aportaciones fundamentales de la perspectiva contextual de Vygotsky ha sido el énfasis en el aspecto social del desarrollo. Esta teoría defiende que el desarrollo esperable de los niños en una cultura o en un grupo perteneciente a una cultura puede no ser una norma adecuada (y por tanto no extrapolable) a niños de otras culturas o sociedades. En el caso de la sordera/hipoacusia, son miembros de una comunidad lingüística, con su propia lengua y su cultura visual. La lengua de señas propicia el desarrollo cognitivo y social del sujeto, y por ser ella la lengua natural de las personas sordas, facilita la apropiación e interpretación de los conocimientos, costumbres sociales, cultura, etc.

El desarrollo cognitivo y social de **M.** se ve obstaculizado por el hecho de que la docente de sala de la EC no se interioriza en la cultura de la niña, para entablar el mínimo hilo de conversación o explicar alguna actividad cuando desea integrarla al trabajo de los demás compañeros.

Cuando un niño “no se integra” al circuito escolar –en este caso áulico-, no sólo es privado de su derecho a escolarizarse, sino que, además, es despojado de los elementos y condiciones imprescindibles para constituirse en sujeto social. El “fracaso escolar”, o, mejor dicho: de la escuela, produce efectos de desubjetivación que profundizan el declive subjetivo que suelen padecer los niños de culturas diversas que no responden al modelo educativo vigente, y sus pautas y transmisión de saberes.

La *desubjetivación* es entendida por S. Duschatzky y C. Corea (2002, 2004) como aquello que hace referencia a “una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente a lo que se presenta” (p. 38).

Cuando un niño sufre estas marginaciones, corre el riesgo de ser desalojado también de ciertos modos de compartir con otros, niños y adultos, en su ámbito social. Sin estos espacios no es posible una saludable constitución subjetiva. Varios factores complejos intervienen en estos procesos de exclusión, pero también la escuela contribuye a conformarlos.

d) ACTIVIDADES EXTRA-ÁULICAS

La integración en proceso de inclusión excede el ámbito estricto del aula y se puede observar en otros espacios de la escuela menos estructurados y no directamente mediados por la propuesta docente en términos académicos. En este punto, se propuso observar el tipo de relación que establecía el alumno integrado con sus compañeros y maestros durante el recreo.

▪ **M.: UNA MÁS...**

M. atenta al movimiento de sus compañeros, pregunta mediante señas si es recreo. Invita a sus compañeras –su grupo más cercano- a salir y correr por el patio. En diferentes ocasiones jugaron a la pilladita o a saltar la soga. En otras, realiza un circuito de visitas dentro de la institución: visita a su madre en su puesto de trabajo para darle un abrazo o pedirle dinero para comprar algo para comer, saluda al bibliotecario a quien visita para ojear libros que sólo contengan imágenes –para pedir fotocopias y colorear-; también asiste al aula de la hermana para hacerle señas como a modo de burla e irse. Cada vez que observa a alguno de sus docentes, se acerca corriendo a saludarlos y darles un abrazo. Cuando **M.** ve que sus compañeros y demás niños de la escuela corren para ingresar a las salas, ella realiza la misma acción.

▪ **S.: “HAY DOS LUGARES EN DONDE PUEDE ESTAR...”**

Esa fue la respuesta brindada por uno de los compañeros de **S.** ante mi pregunta al no encontrarlo al niño. En su compañía fuimos a los dos posibles lugares: uno de ellos la biblioteca de la escuela, donde sus compañeros afirman que a **S.** le gusta ir a leer libros o revistas de su interés, generalmente en temáticas que hacen a las Ciencias Naturales (dinosaurios). Otro de los lugares es sentarse bajo la ventana de su aula, a comer caramelos y mirar como los demás niños de la institución corren y se persiguen entre sí. En otras

ocasiones permanece en su banco, dentro de aula, y espera a que termine el recreo para que todos regresen; en estos casos, **S.** completa la tarea de modulo anterior que quedó inconclusa.

e) ESCUELAS QUE HABLAN DE INTEGRACIÓN

En este punto se expondrán los discursos de los directivos y docentes entrevistados –tanto de la EC, como de la EE-, en torno a la integración en proceso de inclusión.

En el caso de la EC, no pude realizar la entrevista con la Vicedirectora ni con la docente de aula de **M.** Ante mi pedido en diferentes ocasiones, expresaron estar muy ocupadas y realizarlas en otro momento.

Antes de comenzar a hacer mención del proceso propiamente dicho, considero importante hacer referencia y un pequeño análisis de los paradigmas desde los que se sostienen los distintos actores escolares entrevistados para definir la discapacidad.

*“La verdad es que no sabría cómo explicarte. No sé si decir que no puede hacer, porque muchos niños que tienen discapacidades no logran... por ejemplo **S.** que tiene esto, no es que le dificulta aprender algo sino más bien... no sé cómo decirlo. La verdad es que no veo a los niños como si tuvieran límites o que tengan una discapacidad, no. Yo los trato como un alumno más, tenga o no tenga discapacidad para mí son todos iguales. Entonces no hago diferencias en eso” (Docente de sala – EC.)*

Desde el discurso de la docente puede observarse sienta dificultad a la hora de definir la discapacidad; en un comienzo pareciera hacer referencia a la misma como un impedimento para el sujeto de lograr ciertos objetivos –postura que podría ubicarse en el paradigma del déficit a decir de Aznar, A. y G. Castañón-. Esta concepción da cuenta de cómo la persona con discapacidad se ve eclipsada por la imposibilidad. Posteriormente, concluye su idea estableciendo que para ella sus alumnos son todos iguales, en alusión a **S.**, estableciendo un criterio de normalización.

“Los otros días estudiando pensaba, desde el paradigma social integrarlos a todos... no está mal, pero seamos criteriosos también. El nuevo paradigma te dice “es la sociedad la que pone la barrera” pero si vos sabes cuáles son esas barreras, las vas a ir diluyendo. Yo voy comprobando que en algunos

casos sí, si se puede, y en otros no, a partir de mi propia experiencia (...) Pero sí, es el contexto el mayor influyente, estés capacitado o no estés capacitado. Porque a veces una persona altamente capacitada, estudiosa, puede ser una barrera o discapacitar a ese alumno, no habilitan nada (...) Yo creo que sí se puede con una consciencia ética. Así se podría practicar la inclusión. Puede, pero cuesta... a veces sin querer, uno es barrera, uno discapacita, y eso que estas formado” (DAP – EE).

La docente de apoyo pedagógico de la EE, define la discapacidad a partir de su experiencia trabajando en esta modalidad, y desde su formación profesional. En la entrevista comenta haberse capacitado desde el paradigma rehabilitador: *“al sordo hay que enseñarle a hablar”*. Actualmente, aunque de forma criteriosa y autodefinida como realista, se posiciona desde un paradigma social de la discapacidad, con la necesidad de que no sea una cuestión meramente práctica sino más bien de conciencia –haciendo mención a la ética personal y profesional-. Si bien su labor parte de reconocer las limitaciones o dificultades con las que cuenta el alumno, potencia aquellas aptitudes que podrían enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando estrategias pedagógicas particulares. Por lo tanto, podría verse un esbozo del paradigma anterior –rehabilitador- y del nuevo paradigma a través del cual se intenta abordar la discapacidad.

“Es difícil decir que la discapacidad sea algo malo porque uno de los abanderados es un chico que tiene problemas de Asperger. Es muy fuerte en matemáticas. Son diferentes, pero tienen sus ventajas en algunas áreas. Los problemas visuales, pueden superarse con los lentes... la discapacidad no es una limitación, debería ser muy grave la discapacidad intelectual para que el chico no esté en el sistema educativo” (Director – EC de S.).

Lo que falta, no deja de ponerse en primer plano. El paradigma del déficit se mediatiza aquí mediante expresiones que darían cuenta la sorpresa de que una persona con discapacidad pueda realizar actividades como cualquier otro sujeto. Aquí el portador del límite es el alumno, no tanto así su entorno. Sin embargo, el Director de la EC donde asiste **S.**, trabaja constantemente con el equipo de Crecer Sanos en relación a los 15 alumnos con discapacidad que se encuentran integrados en proceso de inclusión en su institución.

“Para mí depende de la patología que tenga la persona. Te podría dar un sinónimo, como incapacidad o algo que le falta para lograr ciertas

competencias, desde el plano educativo (...) Para que vos puedas trabajarla a esa discapacidad para sacarla adelante, tenes que tener el diagnostico principal, y a partir de ello ver qué se puede hacer” (Asesor Pedagógico – EE).

Continuamos, en los discursos, con la presencia del paradigma del déficit, con tintes del paradigma rehabilitador-médico en el sentido de compensar la discapacidad y hacerla redituable, en este caso para el sistema educativo. Al seguir analizando la discapacidad desde una perspectiva médica, obturaría la oportunidad de una mirada más compleja, corriendo el riesgo de reafirmar practicas correctivas y legitimar discursos normalizadores de los sujetos con discapacidad.

En cuanto a la integración en proceso de inclusión, son distintas las respuestas y puntos brindados, a partir de la experiencia institucional y profesional de cada uno de los entrevistados. La pregunta que se dirigió fue qué beneficios y obstáculos consideran que se produce en dicho proceso.

“Uno de los beneficios es el respeto a los otros en la diferencia, se cuidan mucho entre sí los niños. Con la inclusión y la atención van superando poco a poco sus problemas; hay otros casos que son muy fuertes, ahí los tenemos, pero bueno... tenemos que sacarlos a flote. Los niños saben sobre estos compañeros porque se conocen desde jardín, ya saben sus problemáticas entonces se cuidan entre sí” (Director, EC de S.)

En el discurso del Director se observa una actitud paternalista para con los alumnos con NEE derivadas de una discapacidad. Paternalismo en el sentido de subestimar las potencialidades de los alumnos como así también su capacidad de resiliencia, considerando a la escuela común como salvavidas para sacar a flote a estos alumnos con dificultades.

“Y mucho tiene que ver con las barreras. Depende mucho desde la patología del alumno también. Tenes barreras físicas, por ejemplo, hacen alusión a las condiciones tanto edilicias, arquitectónicas hasta el sonido, la iluminación, afectan en mayor o menor grado a los alumnos imposibilitando el acceso a la currícula. También tenes barreras académicas, aquellas barreras relacionadas al aprendizaje, actitudes tanto de los alumnos como los docentes y los directivos hacia ese alumno, rotulaciones que no van a permitir que el alumno pueda acceder. Otra cosa, las barreras comunicacionales, cuando los canales de comunicación están obstruidos. También tenes barreras actitudinales, personales, personas que no quieren,

no aceptan trabajar con la discapacidad. Tampoco intentan hacerlo, aun brindándoles herramientas. Esas son las barreras con las que ahora nos estamos encontrando en las escuelas comunes (...) existen barreras, aun dentro de nuestra institución. Por eso también trabajamos sobre la concientización, sobre nuestra postura ante la inclusión. De aprender a trabajar con la diversidad” (Asesor pedagógico – EE).

Al decir de Miguel López Merelo (2006) saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es precisamente, el inicio del compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva. El discurso del Asesor establece las barreras desde las dos instituciones primordiales del proceso inclusivo: EC – EE, y los agentes escolares involucrados. Reconocer las limitaciones y los obstáculos posibilita preguntar qué hacer con ellos, crear una sensibilización para consolidar nuevas rutas de trabajo entre ambas escuelas de manera colaborativa, en pos de que la integración de los alumnos adquiera el carácter inclusivo propiamente dicho.

“Me parece que es más bien aceptar al otro como es, incluirlo y no dejarlo de lado porque “ah no, él no puede”, no. Me parece bien que vayan a las escuelas comunes y públicas porque así también los compañeros pueden aprender de ese niño, por ahí uno que está sano y no tiene nada puede faltarle conocimientos que él (el niño con discapacidad) sí los tiene, entonces yo aprendo de él. Me parece perfecto que todos podamos aprender de todos. Para mí está muy bien que tengan la posibilidad de asistir a escuelas públicas” (Docente de sala – EC de S.).

Si bien hay una dicotomía sano - ¿enfermo?, es importante resaltar ese *encuentro* entre la docente y los alumnos, y viceversa, como espacio posibilitador de producción de subjetividades en relación a la diversidad: esto es los modos de sentir, pensar, desear, actuar reconociendo al otro en su diferencia, sin dejar de lado que todo se produce en contexto de enseñanza-aprendizaje. Un encuentro enmarcado en un *poder aprender todos de todos*.

f) LOS PADRES Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN

Tal como ya se ha destacado, la familia constituye un papel fundamental en el proceso de integración en vías de inclusión. En cuanto a la pregunta por la participación de los padres en general en la escolarización de sus hijos, las

respuestas hicieron alusión a “casos y casos”, connotando aspectos positivos y negativos.

“(...) yo veo que falta el acompañamiento a los padres en los casos puntuales de los chicos sordos. Y con el resto de los chicos, veo que se fortaleció el trabajo con los padres, desde hace tres años más o menos (...) Con esto de que no hay combis se los está viendo un poco más, se les ve un poco más la cara a los padres, ya conversas algo, lo mínimo... en cambio antes, cuando los traía la combi, nunca los veías” (DAP – EE).

El mayor porcentaje de los alumnos que asisten a la sala de apoyo a la integración son hipoacúsicos o sordos. La docente resaltó en la entrevista la importancia del acompañamiento de la familia en el bilingüismo de los niños, para poder afianzar su lenguaje y así enriquecer su estructura de pensamiento; también hizo mención de que el aprendizaje y uso de LSA, enriquecería la relación entre el niño con discapacidad y los demás miembros de la familia, permitiendo así un canal de intercambio en relación a las emociones, sentimientos, deseos, etc.

Puntualmente se refirió a la madre de **M.** la docente expresa no poder comprender cómo esta mamá no desea comunicarse con su hija, saber cómo está, qué piensa, qué siente. En reiteradas oportunidades le insistió en que debía aprender el manejo de la lengua de señas, e incorporarlas de a poco en conversaciones cotidianas.

Cuando los padres son oyentes, se ve afectada la adquisición de la lengua natural (LSA) en el niño sordo/hipoacúsico, esa lengua que no se aprende, sino que se adquiere. Se levanta una barrera en la transmisión del lenguaje, y es así como la capacidad lingüística –esto es, cómo una lengua se organiza íntimamente para transmitir significación- queda muchas veces aplastada. El niño entonces no accede a una lengua natural, por no compartir el código de comunicación con sus padres. Susana Lopatin sostiene que cuanto más tardíamente se inserte en el mundo de la comunicación, más chances tendrá el niño sordo de sufrir alteraciones en el desarrollo cognoscitivo, perturbándose el proceso intelectual y académico, con el consecuente empobrecimiento del pensamiento, enfrentando la vida social y laboral con herramientas deficitarias. “Corremos el riesgo de posicionar al niño

como discapacitante, donde independizarse se convertirá en una batalla difícil de ganar” (p. 39).

“Yo espero que mi hija aprenda, que sepa defenderse bien. En la medida de lo que es ella, sepa desarrollar su mente y sepa reconocer las cosas que se le enseña. La seño de acá (Esc. Común) me dice que no sabe por qué la docente de allá (Esc. Especial) dice que M. no hace nada, “si yo acá le hago una suma, una resta hasta una multiplicación y me la hace ella”. Y ella los supera en todo hasta a los otros niños, eso me dice la señorita de acá. Que los otros niños no hacen nada. Yo quiero que aprenda de las dos escuelas. Si a ella le tocó ser así, por lo menos que se sepa defender. Ella no es mala, comparte todo” (Respuesta de Mamá de M. ante mi pregunta sobre sus expectativas en torno a la escolarización de su hija).

La mamá de M. lleva a la niña por la mañana al EE, y espera junto a su otra hija, a que M. finalice la jornada. Permanece sentada en el hall de entrada. Por la tarde, lleva a las niñas a la escuela donde, como se mencionó en otra oportunidad, se encuentra su trabajo como personal de ordenanza.

“En general la participación de las familias ahora es mayor, hay un mayor compromiso. Veo más compromiso, sobretodo en nivel inicial, si tienen actos, bingos... mejoró en un 80 % la participación de las familias (...) A veces por las características de los chicos se quedan acá, por las necesidades que tienen los chicos que necesitan que estén más cerca” (Asesor Pedagógico - EE). “También por la situación económica. En más de un 80% de alumnos pertenecen a una familia de clase baja, por lo tanto, el transporte y la problemática de los chicos los incita a los papás a quedarse en la escuela. Ahora no están en funcionamiento las combis. Los traen a los chicos en moto y viven en distancias muy lejanas, entonces se tienen que quedar a esperarlos a que salgan” (Directora – EE).

Los diferentes relatos dan cuenta de cómo la escolarización de los alumnos no escapa al contexto socio-económico en el cual se encuentran inmersos. Sobre la pregunta de albergar a aquellos padres que deben esperar a que sus hijos terminen la jornada y de la posibilidad de brindarles herramientas o un rol más protagónico en la escuela, la Directora comentó que se encuentran en viabilidad proyectos tales como: una organización de padres al servicio de la comunidad educativa para poder cubrir las necesidades que

van surgiendo; a su vez, y en correlación con el proyecto institucional de bilingüismo, impartir clases de LSA padres y familiares de alumnos con hipoacusia y sordera para fortalecer los puentes comunicacionales.

*“Hay padres comprometidos como hay otros que hay que estar llamándolos por los equipos técnicos para averiguar por qué no vienen los chicos a la escuela, por ejemplo (...) En el caso de **S.** también había en un primer momento una falta de compromiso, hasta que la llamamos a la madre a reunión con los equipos, es decir, el equipo directivo y el equipo EOyA, junto con la Supervisora del área de Educación Especial y aunamos criterios para que se tomen medidas al respecto para acompañar al chico. Gracias a los equipos y los docentes, la comunicación entre ellos, que a **S.** lo fueron integrando porque estaba aislado, lo fueron integrando de a poco” (Director de la EC donde asiste **S.**).*

El discurso del Director de la EC donde se encuentra integrado **S.** da cuenta de un trabajo intersectorial necesario para poder sostener la trayectoria educativa del alumno: equipo directivo de ambas escuelas, equipo EOyA (T.M.) de la EE, con el compromiso del área de supervisión de la modalidad especial. Entorpecer la continuidad de la asistencia a la escuela por parte de los tutores del menor, es vulnerar uno de sus derechos más primordiales como lo es el acceso a la educación.

Continuando puntualmente con la situación de **S.**, tuve la oportunidad de presenciar una reunión que se produjo durante la primera parte del ciclo escolar, entre la tutora y la docente de sala de la EC. Allí se tocaron temas en torno a la falta de compromiso de la tutora en relación a las tareas e inasistencias del niño, a lo que ella respondió que se comprometía a sostener la trayectoria escolar de su hijo. También se pudieron tratar inquietudes que poseía la madre sobre su hijo, como modos de relacionarse y comunicarse, ya que hace relativamente poco tiempo **S.** había presentado por el lapso de una semana enuresis y berrinches que ella no podía comprender y que creía que se debían a la muerte de su padre, una figura muy significativa para él. Contó como afrontó dicha situación, pidiéndole al niño que no se *guarde* las emociones –como dice que hace ella- y que si estaba así por la “muerte del papi” (ya que así lo llamaba **S.**) pudiendo el niño exteriorizar su tristeza y superar esos episodios que preocupaban a su madre.

Al preguntarle por las expectativas de la escolaridad de su hijo, la mamá de **S.** respondió:

“Este año que aprenda a leer, así va a saber distinguir varias cosas. Para mí es lo más básico. También lo quiero ayudar. Pidiendo demasiado, que empiece a multiplicar y dividir que es lo que un niño a su edad debería saber hacer. Matemáticas le gusta. Es todo lo contrario a mí: a mí me gusta lengua y a él no mucho. Yo era re dura en matemáticas”.

Para que pueda advenir el niño en todas sus posibilidades, para poder incrementar su potencial, es necesario que ese niño fantaseado advenga en niño real. Real en tanto a sus aptitudes, lo que puede lograr, bajo sus formas particulares y tiempos singulares. El deber ser, en tanto responde a una norma, a lo que se supone que un *niño a esa edad debería saber hacer*, puede eclipsar las posibilidades de *ser* de ese sujeto alumno.

A partir de lo observado en las situaciones escolares, del papel que cumplen tanto los diferentes actores educativos como las familias en el proceso de integración en vías de inclusión, es necesario que se efectúe y sostenga la función ética de la *asimetría protectora*.

La asimetría protectora es un término que Silvia Bleichmar (2008) propone como tarea educativa y familiar. Esta función implica que los docentes, padres, directivos o cualquier agente, pueda asumir que los niños o los alumnos están bajo su cargo, su responsabilidad sin pretexto de postergar o eludir el cometido que les fue conferido. Lo asimétrico responde a que hay una función de jerarquía que introduce no el poder hegemónico, sino la responsabilidad ineludible. Ciertamente no está en los niños, ni en los hijos, ni en los alumnos, sino en los adultos. Habla de la diada adulto-niño, docente-alumno; lo asimétrico refiere a la función de cuidado, transmisión, estar a cargo, ser responsable del otro. Esta función le corresponde al docente-familia-adulto única y exclusivamente. El infante, en posición de asimetría le corresponde el derecho de la asimetría protectora. Protección no implica la posición de debilidad en el otro, sino la oportunidad de llevar a cabo el cultivo de la vida.

CONCLUSIÓN

En el presente proyecto de investigación se propuso indagar acerca de las estrategias e intervenciones que efectúa un Equipo de Apoyo y Orientación escolar en relación a la trayectoria educativa de alumnos con discapacidad que se encuentran integrados en proceso de inclusión en escuelas comunes; cómo es vivenciada la escolaridad por parte de este sujeto-alumno y cuáles son las expectativas de las familias que acompañan dicho proceso.

En una primera instancia considero importante aclarar por qué “integración en proceso de inclusión” y no “inclusión” propiamente dicha.

Hablar de integración es hablar de apoyos y recursos, de adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias, y adaptaciones subjetivas al sistema escolar. Hablar de inclusión es hablar de derechos humanos, de personas capacitadas para atender la diversidad, de alumnos de aprenden de diferentes maneras, de un sistema educativo único para todos.

Desde el equipo EOyA, su aportación a la inclusión consiste en la configuración y monitoreo de los proyectos pedagógicos individuales. Proyecto que no consiste meramente en la adaptación del sujeto a la Escuela Común, sino más bien implica un verdadero compromiso que éste escenario deberá asumir para hacer efectivo el derecho a la educación de su alumnado con NEE derivadas de una discapacidad. Es así que el trabajo en conjunto es fundamental para realizar un proyecto real, abierto a cambios y modificaciones, que permitan alcanzar los objetivos y potenciar las posibilidades de los niños y niñas con discapacidad.

Los obstáculos surgen cuando las aristas de este proceso inclusivo, no responden de igual manera. Esto pudo constatarse tanto en las Escuelas Comunes como en la Escuela Especial, donde están doblemente escolarizados los niños a quienes tuve la oportunidad de observar y realizar un seguimiento en contexto.

En el caso de **M.**, la alumna cuenta con docente de apoyo a la integración dos veces por semana; tanto la docente como la niña conforman un aula dentro de otra aula, en el sentido de que es la DAI la encargada de impartir el

conocimiento a **M.**, quien lo aprehende en una relación uno a uno, sin intercambiar experiencias con sus compañeros. Los demás días, si la docente del aula de la EC no planifica algo para la niña, la misma deambula entre los bancos, dibuja, pide jugar con sus compañeras, llegando al punto de ser considerada como una alumna problema al distraer a los demás alumnos que se encuentran realizando actividades. Es interesante preguntarse hasta qué punto los PPI pueden evaluarse como obstáculos en la adquisición de conocimientos significativos en relación a la Zona de Desarrollo Próximo, entre lo que el niño sabe y lo que puede adquirir en compañía de otros, ya sea pares o adultos significativos. En el caso de **M.** esta situación se complica ya que la niña no cuenta con adaptaciones curriculares realizadas por la docente de apoyo a la integración, ni con las adecuaciones actualizadas en su proyecto pedagógico anual debido a inconvenientes institucionales que sobrepasaron a todos los actores educativos.

Esto último también influyó en cierta medida en el proceso de integración de **S.** ya que el alumno hasta la fecha de finalización de mis prácticas intensivas en el mes de junio, no contaba con docente de apoyo a la integración. Esto se debe a que la docente actualmente ocupa el puesto de Directora de la EE., y el pedido para la suplencia de la misma no se había efectuado. **S.** cuenta con una docente de sala en la EC que, a diferencia del caso de **M.**, se preocupa por su nivel de adquisición de conocimientos como así también por su desenvolvimiento con los demás compañeros de su sala.

Una diferencia notoria entre ambas situaciones escolares, es la posición que asumen los directivos de las instituciones de las Escuelas Comunes ante la integración escolar. En el caso de **M.** la Vicedirectora no tiene en cuenta la discapacidad auditiva de la niña a la hora de realizar un acto educativo, por ejemplo; como así tampoco de capacitar a los docentes que comparten día a día con la niña. En el caso de **S.**, el Director de la Escuela está en permanente contacto y reunión con otras entidades educativas interdisciplinarias para asesorarse y asesorar a los docentes respecto a las características a tener en cuenta de los alumnos que presentan NEE derivadas de una discapacidad. Pareciera poseer una mayor apertura a la diversidad.

Integración en proceso de inclusión y no inclusión propiamente dicha porque actualmente los alumnos con NEE derivadas de una discapacidad que se incorporan a las escuelas tienen que adaptarse en cierta medida a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, sus culturas o capacidades (por ejemplo, el uso de la LSA de **M**). Los sistemas educativos mantienen su “estatus quo”, y las acciones se centran más en la atención individualizada de estos alumnos que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todos.

El debate entre educación inclusiva e integración no se centra en una dicotomía entre políticas y modelos de integración o de inclusión (como si fuera posible integrar sin incluir, o incluir sin integrar), sino más bien en la necesidad de identificar hasta qué punto hay un progreso en la comprensión por parte de cada escuela de que tiene la responsabilidad moral de incluir a todos.

Es por ello que el trabajo del equipo interdisciplinario EOyA, cuestiona, habilita y reconfigura las maneras de mirar, ofreciendo espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados. Es en la detección de barreras de acceso al aprendizaje, que pueden despejarse otras variables que hacen de obstáculos ante las necesidades de alumnos con discapacidad.

Estas variables que pueden accionar a modo de obstáculos pueden remitir a las mismas familias de los alumnos con discapacidad. La inasistencia reiterada a la EC, el no ayudar a sus hijos con las tareas escolares o por el contrario realizar las tareas por ellos, el no tramitar la obra social necesaria para que los niños reciban los tratamientos externos necesarios o reciban los apoyos específicos (audífonos, por ejemplo), también dificultan las trayectorias escolares de los alumnos NEE derivadas de una discapacidad.

Desde el equipo interdisciplinario, apelando sobre todo a la función del psicólogo en el fluir de la escucha y la palabra, es que se sostiene la demanda de los padres y hacia los padres, resaltando la importancia de su posición en relación al proceso de integración en vía de inclusión de sus hijos.

Si la discapacidad no se considera como un déficit o una limitación personal, y en cambio se la concibe como una responsabilidad social por la cual todas las personas puedan ser apoyadas para llevar vidas independientes y plenas, se hace más fácil reconocer y abordar las dificultades que todo el mundo enfrenta, incluidos aquellos con discapacidades.

Es por ello que se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que *esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes*. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar, se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluyendo educativamente a muchos estudiantes.

Si bien el mandato de la escuela fue y parecería seguir siendo el de unificar, de hecho, no está allí lo unificado, lo uniforme. En la escuela está la diversidad, es decir la multiplicidad y pluralidad de realidades. La población de niños y docentes es diversa, por su cultura, por sus ideales, por la presencia o no de discapacidades, etc. Por eso, la escuela es el espacio por excelencia de lo diverso, el encuentro de diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (2000). “El imaginario del cambio y el cambio del imaginario”. La Intervención Institucional. México: Folios.
- Aulagnier, Piera. (2007). La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado. 1° Edición. 7ma reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aznar, Andrea. González Castañón, Diego. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Buenos Aires: Noveduc.
- Bendersky, Betina. (2009). Escuela, ¿un “espacio natural”? ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. 2°edic. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Blanco Guijarro, Rosa. Directora interina de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-ORELAC). Extraído de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_I_CE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Bleichmar, B. (2008). Violencia Social - Violencia Escolar. Buenos Aires: Noveduc.
- Caplan, George. (1980). Principios de psiquiatría preventiva. Argentina: Paidós.
- Coll, Cesar (1992). Psicología y Educación. Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En Coll, Palacios y Marchesi. Desarrollo psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.
- COPIDIS. (2015). Una mirada transversal de la Sordera. Capítulo 2: Identidad y comunidad de sordos. Buenos Aires: Matías H. Rala.

- De la Vega, Eduardo. (2009). La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar. Buenos Aires: Noveduc.
- Del Torto, Daniel G. (2015). Pedagogía y discapacidad. Puentes para una Educación Especial. Buenos Aires: Lugar.
- Devalle de Rendo, Alicia. Vega, Viviana. (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo.
- DUSCHATZKY S. y COREA C. (2002/2004). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Fernández, Valcarce Margarita. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. Innovación Educativa, N° 21, pág. 119-131. Extraído de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>
- Festa, María Elena. (2005) Algunas consideraciones sobre pobreza, discapacidad y comunidad. En Encuentro Nacional de Familias de Personas con Discapacidad. Argentina.
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. Revista de Psicodidáctica, Vol. 10, Núm. 2, 97-109.
- Greco, María Beatriz. Alegre, Sandra. Levaggi, Gabriela. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maldonado, Horacio. (2001). Escritos sobre psicología y educación. Córdoba: Espartaco Córdoba.
- Morin, Edgar. (2011). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.

- Núñez, Blanca. (2016). El niño discapacitado, la familia y su docente. 1edic. 2° reimp. Buenos Aires: Lugar
- Piaget, J. (1980). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En Apostol, Berger y Otros, Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. ANUIES.
- Sartori, María Luisa. (2010). Discapacidad y representaciones sociales: de la educación especial a la educación inclusiva. 1°edic. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Scavino, Carolina. (2009). Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde la historia de la psicología. Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional. 1ªedic. Buenos Aires: Manantial.
- Sterm, Fernando. (2005). El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas. Argentina: Novedades Educativas
- Skliar Carlos (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista educación y pedagogía. Vol. XVII. N° 41. Pág. 11-22. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Tendlarz, Silvia Elena. (junio, 2013). Niños Autistas. Lectura Lacaniana, N° 25, 1-8. Cita en el texto: Tendlarz, 2013, p. 4.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que presentan las Trayectorias Escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires. Extraído de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20-%20Terigi%20->

[%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf](#)

- Ulloa, F. (2005): “Sociedad y crueldad”, trabajo presentado en el Seminario internacional: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, 5-8 de abril, Huerta Grande, Córdoba. Extraído de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_ulloa.pdf.
- Valdez, Daniel. (2001). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry N. ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.
- Vasen, J. (2015) Autismos: ¿espectro o diversidad? Buenos aires: Noveduc.
- Winnicott, Donald. (1979). Escritos de pediatría y psicoanálisis. Capítulo II. Desarrollo emocional y primitivo. Barcelona: Laia.
- Yuni José Alberto, Urbano Claudio Ariel. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen I y II. 1ª ed. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

❖ ENTREVISTAS

Entrevista a EOYA –Turno mañana

La entrevista se llevó a cabo en la sala de trabajo del equipo interdisciplinario. Conté con la presencia de la Fonoaudióloga (F), la Terapista Ocupacional (T.O) y la Psicóloga (Psi.) recientemente integrada al equipo. Si bien el día de la entrevista fue pautado con una semana de anticipación, no se pudo contar con la presencia de la Psicopedagoga que también forma parte de dicho grupo de trabajo. Teniendo en cuenta la modalidad interdisciplinaria y el título de trabajo (“Dialogo entre saberes”), es que decidí tomar la entrevista de forma grupal, además de que los tiempos institucionales establecieron que no podía llevarse a cabo de otra manera.

1. *¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución?*

F: yo desde el año 2002, como suplente.

T.O: yo dos meses.

Psi.: dos semanas.

2. *¿Cómo llegó a trabajar en el área de discapacidad?*

F: en mi caso, no fue una elección. Yo vine de Córdoba, me anoté en la junta porque necesitaba trabajar; me salió el cargo y ya me quedé. Mi otro trabajo también está orientado a la Educación (conforma uno de los equipos de Crecer Sanos), o sea que toda la orientación de mi carrera está abocada a la educación.

T.O.: yo trabajo en discapacidad desde siempre, desde que me recibí. Esta es mi primera experiencia en discapacidad y educación. Fue una elección personal abocarme a la discapacidad.

Psi.: en mi caso no fue una elección personal, pero sí algo distinto que buscaba de la clínica. No me interesa hacer tanta clínica. De hecho, en el centro de salud donde trabajo, las tareas son de carácter comunitario, preventivas. Yo me anoté en la junta, en un llamado especial para psicólogo; y

anteriormente mi experiencia en discapacidad fue en un centro de rehabilitación, no es una escuela. Si en escuelas secundarias, pero no especial.

3. *¿Cómo definiría la discapacidad?*

T.O.: la discapacidad es una alteración en las capacidades de las personas, que les impide tener las mismas posibilidades que el resto. Generalmente esta discapacidad va a estar dada por el contexto, más que por la persona en sí. Es el contexto el que discapacita a la persona.

(F. y Psi. Están de acuerdo con la definición brindada por la compañera)

4. *¿Cómo es su labor en relación a otros profesionales de la salud y el trabajo en equipo? ¿cómo definiría la interdisciplina? ¿en qué casos considera que es imprescindible la participación del equipo?*

T.O.: es fundamental porque se considera a la persona como un todo, no hay que dividirla en partes; si bien algunas disciplinas están más capacitadas que otras, pero la idea es abordar a las personas desde una totalidad.

F: es un abordaje integral. Cada área aporta desde los suyos...

T.O.: somos como las patitas de una mesa, al entrar en Interdisciplina también va a involucrar a la familia, a la comunidad. "Nosotras" pero sin dejar de lado la participación de la familia, el contexto.

5. *¿Cuáles cree que son las expectativas respecto a su labor? ¿qué dificultades se presentan en su quehacer diario?*

Psi: dar respuestas en situaciones que, por las características, los demás actores institucionales no pueden responder. Acompañar, hacer sugerencias.

Fono: en cuanto a la gestión, me parece que muchas veces también necesita de nosotras para acompañar y sugerir desde lo técnico. Y los docentes, a veces cree que una tiene soluciones mágicas o por ahí tiende a depositarte el problema para que vos se lo solucione. En realidad, el trabajo en conjunto. Nosotras no damos soluciones mágicas. Hay problemáticas que implican un proceso, hay que acomodar muchas cosas para que los problemas o las

situaciones puedan solucionarse. Hay casos en que nosotras, solas como equipo, no podemos.

Psi.: incluso es un trabajo intersectorial.

6. *En el proceso de integración/inclusión específicamente, ¿Cuáles son los procedimientos que se llevan a cabo desde su rol profesional?*

Fono: dentro de la escuela, cuando el docente considera que el niño tiene las competencias, habilidades para poder estar integrado en una escuela común, se hace una evaluación de manera conjunta desde el equipo. Se trabaja con el docente qué es lo que tiene adquirido, en qué nivel se lo va a integrar... cuando vienen de afuera a pedir maestra integradora, porque ya están integrados en escuelas comunes, lo que hacemos es una entrevista de admisión, una evaluación del niño y después definimos el perfil de la docente que va a acompañar en la escuela.

7. *¿A qué competencias y habilidades se refiere?*

Fono: competencias que puedan dar cuenta de la adquisición de la autonomía del niño, joven en el trabajo áulico. Si el chico está en la escuela común, y no puede desenvolverse solo, no está en condiciones de estar integrado. Esto es lo óptimo, no siempre se dan estas condiciones... que esté alfabetizado y que medianamente pueda recibir y asimilar aprendizajes significativos para el nivel donde se lo va a integrar.

8. *A partir de su experiencia, ¿Cuáles son las barreras más visibles en el proceso de integración?*

T.O.: Las actitudinales, en cuanto a la predisposición del docente a cargo del aula, de los directivos de las escuelas comunes.

Fono: primero el directivo, porque si la escuela no tiene una mirada, una apertura, ya de ahí conta que el docente poco te va a ayudar... yo creo que la gestión es lo más importante, porque está determinado los lineamientos de la escuela. Y de ahí tenes los docentes, la resistencia que muchas veces es por el temor a no saber cómo van a trabajar, no siempre es mala predisposición, pero muchas veces se asustan.

9. *¿Cómo describiría usted la participación de los padres en la escolaridad de sus hijos en la integración en proceso de inclusión?*

Fono: hay de todo. Hay padres que están súper comprometidos y apoyan la integración y vos ves también los avances que tienen los niños. La respuesta del niño es distinta cuando los padres acompañan. En otros casos, no. Esto puede que tenga que ver con el entorno sociocultural en el que se encuentra inmersa la escuela. No creo que en todos los lugares sea igual, pero acá hay papás que no saben o no tienen cómo poder ayudar a sus hijos. Algunos no se interesan...

10. *¿Cuáles son las demandas más frecuentes desde el cuerpo docente al equipo?*

Psi: cuando aparecen problemáticas familiares por ahí...

T.O.: problemas de conducta también., cuestiones que hacen a la sexualidad sobre todo de los jóvenes. Cuestiones que escapan a que sean puramente educativas.

11. *¿Qué proyectos ofrecen desde el equipo para la comunidad educativa?*

La entrevista se vio interrumpida por una solicitud desde dirección para recibir a una madre que fue citada a último momento por un caso que debía resolverse de urgencia. De todas formas, la información de los proyectos que ofrece el equipo fue extraída del cuaderno de campo.

Entrevista a Psicóloga ex-miembro del grupo EOyA (T.M) – E.E

La decisión de llevar a cabo esta entrevista fue porque al momento de ingresar a la institución a realizar mis prácticas intensivas, la Licenciada se encontraba trabajando en el equipo interdisciplinario. Posteriormente, se retiró laboralmente de la Escuela Especial. A pesar de ello, pude presenciar su rol laboral en cuanto a reuniones con padres-docentes y exclusivamente de docentes, como así también entrevistas a modo de interconsulta por padres de niños que no asisten a la institución, pero requirieron asesoramiento en cuanto a la discapacidad de sus hijos.

La psicóloga entrevistada trabajó cuatro años en la institución de modalidad especial. Su manera de definir la discapacidad fue “una forma de ser en el mundo que no está permitida”, haciendo alusión a la falta de “normalidad” que el resto de la sociedad espera, siempre mirando a la discapacidad como menos. Considera que no se está permitido ser diferente, desde muchos aspectos, inclusive aludiendo a la sexualidad del sujeto. Subrayó que, a partir de la salida de la norma, nada puede ser apreciado. Ninguna persona puede ser apreciada desde su diferencia.

En cuanto a las labores empleadas en el ámbito educativo, y que difirieron de la clínica, mencionó tareas burocráticas que hacen a los lineamientos de la organización escolar y que muchas veces interfirieron en su labor con los alumnos, sus familias y los docentes. Resaltó la importancia de realizar intervenciones de cortes transversales y aplicar dispositivos de carácter grupal, y siempre en sostén con el equipo interdisciplinario; trabajar reconociendo la labor del otro. La Licenciada, considera de suma importancia que la palabra pueda circular entre los distintos escenarios y actores escolares. En el campo educacional se trata de acompañar procesos, circunstancias que se van dando en el acontecer diario, no de reparar personas para que sean lo más “normal posible”. Resalta no dejarse superar por la emergencia del otro, como sí sucede en el ámbito de la clínica. Desde su perspectiva, la institución de modalidad especial se posiciona desde el paradigma del Modelo Médico Hegemónico, en cuanto a la asimetría del saber.

Se indagó sobre su posición entorno a la interdisciplina y dejó en claro que es sumamente importante y hasta la única vía posible para poder realizar un abordaje más completo. Abordaje que no pone el foco en la discapacidad que porta el sujeto, sino más bien en la demanda que se genera en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de ese sujeto en particular, de ese sujeto del conocimiento. Considera que sólo centrarse en la persona con discapacidad, implicaría una visión muy acotada; es importante una perspectiva bio-psico-social que englobe al sujeto en contexto, en situación. Es por ello que la interdisciplina, para la Licenciada, no puede basarse o sostenerse en un solo perfil profesional: todos los aportes son necesarios para sostener y acompañar las trayectorias de los alumnos.

En el proceso de inclusión es imposible no tener en cuenta las barreras que puedan presentarse. En relación a esto, la psicóloga estableció que las barreras más visibles son las actitudinales, generando otro tipo de barreras a partir de ésta, como arquitectónicas, comunicacionales. Las barreras actitudinales podrían abarcar la falta de iniciativa y ganas de los docentes o cualquier agente escolar hasta una mirada de desprecio para con los alumnos que asisten a la escuela, dejando de lado su propia voz en esto de permitirles poder pensarse en torno a lo que quieren, a lo que les gustaría.

Sobre la participación de la familia, considera que observó desidia en algunos casos, no todos; falta de interés o ganas respecto a sus propios hijos con discapacidad. En lo que hace a la higiene personal como así también a la falta de comunicación con los niños y jóvenes, aspectos que hacen a los vínculos emocionales.

Entrevista Psicóloga – EoyA, Turno Tarde – E.E.

El pedido de entrevista se pidió previamente vía telefónica. Se pautó día y horario, y llevó a cabo en la Escuela M. M. del Buen Camino, por el turno de la tarde que es su horario de trabajo. Al no contar con aulas disponibles, la entrevista se realizó en el patio de la institución.

1. *¿Cuánto tiempo lleva trabajando aquí en la escuela?*

12 años. Siempre por el turno de la tarde. Entré en el año 2003, si bien me fui un par de años, regresé a esta institución. Al principio el cargo abarcaba ambos turnos y me distribuía los días para venir. Después se solucionó el psicólogo del turno mañana.

2. *¿Podría definirme qué es para usted la discapacidad?*

Qué linda pregunta, porque en realidad siempre estamos definiendo la discapacidad como una limitación, como un obstáculo y en realidad el paradigma al que adherimos ahora tiene que ver con todo lo contrario. No poner el foco en el obstáculo, en lo que un niño no puede a partir de una discapacidad, sino una condición que debe ser –en el ámbito escolar- modificada para que el niño tenga acceso a todo lo que la escuela puede proveerle. En este sentido la discapacidad es una condición que restringe una capacidad, pero no poniendo el énfasis en la restricción sino en las posibilidades que la persona con discapacidad tiene.

3. *¿Cómo es su labor en el campo educativo?*

Es interesante porque tiene que ver con psicología educacional, con todo lo que acontece en el ámbito escolar y que tiene implicancia en lo psicológico. Entonces mi función aquí es realizar todas las sugerencias, aportes desde mi disciplina para colaborar con el proceso educativo. Trabajo con niños, con padres, docentes y en general se trabaja la cuestión vincular también. Mi labor es muy amplia, y como miembro de un equipo de orientación y apoyo, desde la Interdisciplina: donde mi aporte tiene que ver con una mirada transversal, en todo lo que implica el acto educativo, en todo momento. En la formación, en el ingreso, en las aulas, cuando los chicos salen de excursiones, etc. Es una labor que tiene en cuenta que los aportes que se hagan, puedan ser valorados a fin de año y poder abordar a metas desde el punto psicológico. Se trabaja con

cada chico en particular, a nivel grupal y bueno, el aporte es permanente. Y también acompañamiento en el proceso de inclusión de los chicos que están integrados en escuelas comunes. Ahí el acompañamiento también es permanente, la construcción de los PPI, en acompañar a ese niño con todas las barreras que se le presentan en la escuela común y también es un trabajo en equipo.

4. ¿Cómo define usted el trabajo interdisciplinario?

Es tan permanente, es tan dinámica la escuela, todos los días aparece algo nuevo que resolver. Sea mesa de trabajos con docentes en escuela común, sea con padres en donde yo trabajo todo aquello que tiene que ver con el niño en particular y las implicancias que esto tiene. Trabajo con el niño en situación. Es un trabajo dinámico digo porque nos falta tiempo para terminar con todo lo que tenemos pendiente, porque a la vez estamos ejecutando proyectos institucionales y hacemos el asesoramiento a los docentes en forma permanente en lo que se requiere en cada sala. En mi caso también, me toca coordinar y ejecutar ESI (Educación Sexual Integral), y este es un trabajo también permanente porque a fin de año tenemos que poder ver, notar que se trabajó ESI en todas las áreas curriculares y poder evaluar los resultados de la aplicación de ESI. Es complejo porque no sólo es lo que el docente trabajó en sala, sino también talleres que agregamos con los padres a medida que se presentan ciertas necesidades.

5. ¿Cómo podría definir la participación de las familias en la escolarización de los alumnos?

Es muy variada, no se puede generalizar. Tenemos de todo. Padres que se exceden en la presencia en la escuela, padres que están muy alejados de lo que le pasa al niño en la escuela. Se trabaja cada caso en particular. Ahora estamos avanzando en la constitución de una O.P.B, que es ni más ni menos la organización de los padres al servicio de la comunidad educativa. Es un intento de poder avanzar para el trabajo colaborativo. Lo que antes podría haber sido el trabajo de una cooperadora. También es complejo porque por ahí los padres no disponen del tiempo para poder colaborar con la escuela, entonces este año tenemos ese objetivo: avanzar en la conformación de este grupo de padres y

amigos de la escuela, para poder cubrir todas las demandas que van surgiendo.

6. *Quisiera saber su opinión acerca de la importancia de la integración en proceso de inclusión para usted.*

Nosotros siempre apuntamos a que todos los niños tengan la oportunidad de ser incluidos en la escuela común, ese es nuestro máximo objetivo. Hay niños que lo logran y niños que no, porque están en vías de. Pero el objetivo mayor es que puedan estar en la escuela común, y esa es la gran apuesta. Y cuando promovemos a un niño, lo acompañamos, tratamos de derribar todas las barreras que aparecen en la escuela común. De trabajar con los docentes, con los compañeros para que sea realmente una verdadera inclusión, no es una tarea fácil. Siempre estamos diciendo con mis compañeras que debería haber un equipo exclusivamente para integración por la complejidad, porque no es sólo atender la demanda que aparece acá en la escuela. Por ejemplo, ayer, que estuvimos en escuelas comunes, la profe me comenta que uno de los chicos hizo crisis y bueno, me hubiera gustado estar en ese momento para poder trabajar con ese niño. Esto como para decir que la apuesta es a dar todo por la inclusión, pero también es importante lo que pasa acá en la escuela con cada niño, en cada proceso.

Entrevista Directora/Asesor Pedagógico – E.E

La entrevista se llevó a cabo en el despacho de la Directora de la Institución. Acordamos que sería en colaboración con el Asesor Pedagógico, al tener ella que responder a otras cuestiones organizacionales.

1. *Para comenzar, me gustaría que hiciera una presentación de la escuela, me cuente la historia de la institución (división de aulas, etc.)*

(Directora) Nuestra escuela ya tiene 35 años, nació un 9 de abril. Se desprende de otra escuela especial, la Fray Mamerto Esquiú, la escuela madre. Éramos la única escuela que había en ese momento y a partir de allí es que surge la necesidad de desdoblar esa escuela, porque había chicos sordos, con problemas cognitivos, chicos con problemas físicos y había un grupo de 8 a 10 chicos sordos. Habiendo ya en la provincia una profe de sordos, es que el Ministerio de Educación determina desdoblar esa escuela, para crear esta nueva escuela. Surge entonces como una escuela de sordos e hipoacúsicos, escuela para problemas sensoriales y motrices. Las mayores poblaciones de chicos eran sordos. Después llegan inmediatamente los alumnos ciegos y también algunos alumnos motrices. Entonces se determina que en la escuela Fray Mamerto E. quedan chicos con problemas cognitivos. Se crea la nueva escuela, la nuestra, como escuela de sensoriales. Por eso es que nosotros tenemos desde su origen chicos con problemas auditivos y visuales, con otras problemáticas que serían las motrices. Se determina que por la mañana solo vendrían los chicos con problemas auditivos, sordos e hipoacúsicos y todos aquellos problemas de la comunicación; y por la tarde ciegos y con problemas físicos, motrices. Así surge. Comenzamos en un edificio que nos alquilaba el Ministerio. En ese momento cuando se crea la Escuela, estaba la Directora María S., con la Supervisora O. Después, al tiempo se jubila la Directora, quedando la profesora Cristina P. como Directora que después se va al cargo de Supervisora también. Comenzamos con un grupo muy reducido de alumnos, paulatinamente la escuela ha ido creciendo y hoy tenemos alrededor de 120 alumnos, entre turno mañana y turno tarde. Comienza con un edificio ubicado por calle Dalmasio V. Sarsfield; después fuimos a un edificio ubicado en Barrio Matadero y luego, cuando cumplimos los 25 años, nos vinimos a esta escuela,

a este edificio. Este terreno que se nos había dado en calidad de donación, en su momento fue usurpado. Logramos rescatarlo y comenzar inmediatamente con la construcción. Este es nuestro edificio propio.

2. *¿Podría explicarme el organigrama de la institución?*

Nosotros somos una escuela pública, dependemos del Ministerio de Educación. En la Dirección General de Modalidades Especiales, luego está la Coordinación de Educación Especial y posteriormente la Supervisión de Educación Especial. La escuela está organizada por la Directora y una docente maestra secretaria titular (que funciona en el turno mañana). En el turno tarde había antes un auxiliar en secretaria. Las salas se fueron organizando de acuerdo a las necesidades que tuvimos en la institución y de acuerdo a las características de los chicos. Tenemos una Organización Modular I, con chicos muy comprometidos que recién ingresan a la institución. Después tenemos un Nivel Inicial, luego una Organización Modular II y luego tenemos el ciclado: en ambos turnos tenemos el ciclado de acuerdo a los chicos con que cuenta la escuela. En ambos turnos, por ejemplo, tenemos una U.P. Por la tarde tenemos una organización de U.P con 4to° y por mañana 5to° y 6to°. También contamos con el EOyA, del turno mañana y del turno tarde, tenemos un Coordinador Pedagógico de la Institución y los Administradores de Red, Profesores de Áreas Especiales, maestras de apoyo a la integración que son 6 y personal de servicio general.

3. *¿Cuáles son las metas que fija la institución en torno a la educación de sus alumnos?*

(Continua el Asesor) En primer lugar brindar una educación de calidad, dentro de la modalidad. Ese es uno de los primeros objetivos. El otro de los objetivos es incluir a los alumnos, tratar a partir de esa buena calidad educativa que impartimos como institución poder nivelar a los alumnos para que adquieran las competencias necesarias para poder desempeñarse ya sea en el nivel primario o secundario, o mejor aún el terciario. A grandes rasgos, esos serían nuestros objetivos. Teniendo en cuenta que tenemos una diversidad tremenda dentro de la institución: tenemos sordos-hipoacúsicos en la mañana, también hay una sala de multi-impedidos y por la tarde motrices, ciegos,

también multi-impedidos. Tenemos un alumno con estas características integrado en la escuela común. Eso es un logro importante, ¿no? Lo principal es trabajar arduamente para la integración porque lo que es más difícil es sostenerlo al alumno dentro del sistema educativo común, porque tienen que estar preparados para poder independizarse. Algunos lo están logrando, otros no. Van a necesitar ese sostén, mediante el PPI, de acuerdo a las posibilidades de cada alumno, lo que pueda desarrollar y es evaluado de acuerdo a los contenidos elegidos de acuerdo a sus posibilidades. Nos ajustamos a la normativa vigente N° 311. Ahora estamos por reanudar este año, los talleres de los PPI.

4. *¿Podría definirme qué es discapacidad para usted? ¿Existen barreras? ¿Cuáles?*

(Asesor) Para mí depende de la patología que tenga la persona. Te podría dar un sinónimo, como incapacidad o algo que le falta para lograr ciertas competencias, desde el plano educativo. Pero todo depende de la patología que tenga. Siempre asocio discapacidad con incapacidad, porque la falta o el no poder hacer tal o cual tarea. Para que vos puedas trabajarla a esa discapacidad para sacarla adelante, tenes que tener el diagnostico principal, y a partir de ello ver qué se puede hacer. Desde la parte cognitiva y otros tipos de destrezas para poder sacarlo adelante.

Las barreras dependen también de las patologías que tengan. Tenes barreras físicas, por ejemplo, hacen alusión a las condiciones tanto edilicias, arquitectónicas hasta el sonido, la iluminación, afectan en mayor o menor grado a los alumnos imposibilitando el acceso a la currícula. También tenes barreras académicas, aquellas barreras relacionadas al aprendizaje, actitudes tanto de los alumnos como los docentes y los directivos hacia ese alumno, rotulaciones que no van a permitir que el alumno pueda acceder. También tenes dificultades asociadas o confundidas con las N.E.E. Otra cosa, las barreras comunicacionales, cuando los canales de comunicación están obstruidos, no permite el normal funcionamiento de los canales. Tener un emisor, un canal y un receptor. También tenes barreras actitudinales, personales, personas que no quieren, no aceptan trabajar con la discapacidad. Tampoco intentan hacerlo,

aun brindándoles herramientas. Esas son las barreras con las que ahora nos estamos encontrando en las escuelas comunes. Muchísimas barreras. También en nuestras docentes integradoras, barreras actitudinales con los alumnos. Nosotros pedimos información a las otras instituciones y nos comentan sobre su manera de actuar, por ahí vamos a corroborar y sí... existen barreras, aun dentro de nuestra institución. Por eso también trabajamos sobre la concientización, sobre nuestra postura ante la inclusión. De aprender a trabajar con la diversidad.

5. *¿Cuáles son los criterios de admisión a la hora de recibir un alumno con N.E.E.?*

(Asesor) Hay un reglamento de convivencia, pero de admisión no. Generalmente vienen y se realizan los estudios correspondientes que piden en el EOyA, pasan por secretaria y se les dá un turno, se les solicita requisitos como certificado de discapacidad y estudios médicos, más la evaluación del equipo técnico para ver en qué nivel se encuentra el alumno. Como estamos con la diversidad, no decimos "no, este alumno no puede". Si vemos que las características del individuo no corresponden con la institución los derivamos a otra, como por ejemplo Síndrome de Down. O bien pueden tener un retraso madurativo leve y pueden ir a una escuela común. Generalmente para todo se los evalúa, y de acuerdo de eso se lo inscribe y se le determina una sala. Lo mismo ocurre con la inclusión. El alumno viene, se lo inscribe, se hacen todas las evaluaciones correspondientes más toda la documentación que se requiere a nivel médico, y recién se le asigna una maestra de apoyo, una maestra integradora que asiste periódicamente a la escuela común para hacer la configuración de apoyo correspondiente, ya sea asesorar o realizar el apoyo dentro de la misma institución. Por ahí, dependiendo de la institución, no permiten que el alumno venga a contra turno por actividades o rehabilitaciones que reciba el niño o joven, entonces se acomoda la maestra con apoyo pedagógicos dentro de la misma institución de la escuela común. Trabaja uno a uno con los alumnos. Se lo saca por ahí en materias especiales, por ejemplo, un sordo se lo saca de materias de música o inglés. Se acuerda siempre entre instituciones, una escuela no se maneja por si sola. Siempre el trabajo es de forma conjunta.

6. *¿Cuántos alumnos están integrados en la escuela común?*

Aproximadamente 60 alumnos.

7. *¿Qué aspectos positivos, dificultades u obstáculos considera la institución que se le presentan a la hora de poner en práctica la integración en cualquiera de sus modalidades y en los ámbitos en los que se está realizando?*

Y mucho tiene que ver con las barreras que te comente anteriormente. Depende mucho desde la patología del alumno también. Muchas veces es mal asociada a la necesidad educativa. La necesidad educativa se la asocia a dificultades a grandes rasgos, pero en realidad son un conjunto de herramientas que se le brinda al alumno para poder cubrir sus necesidades. Si bien tenes como referencia a la dificultad, pero la UNESCO la define como estrategias que se le brinda al alumno, siempre conformando un trabajo en redes. Nuestras maestras hacen el trabajo técnico especial y la maestra de la escuela común realiza el trabajo sobre la disciplina. Es guiada en cuanto a los contenidos y como ser impartidos. Ese es el conjunto de herramientas y entre todos armamos las configuraciones de apoyo. Si la barrera es académica, se puede asociar a las necesidades educativas, pero en determinados casos no tiene nada que ver. Barrera es un obstáculo para acceder. En cambio, una necesidad educativa si bien está interrelacionada con el aprendizaje, pero apunta más a las herramientas que se le brinda al alumno para superarse. La parte curricular, el PPI, va a determinar el modo de trabajar del alumno. Yo puedo tener dos sordos, con similar pérdida auditiva, y no van a ser iguales en cuanto al desarrollo del aprendizaje; así yo los tenga en la misma sala. Cada persona es única, irrepetible. Lo mismo se traslada al nivel de la educación especial. Incluso ya nos tenes la misma población en la misma sala, todos sentaditos, con audífonos, no. Tenes que adecuarte al contexto y superar la mayor cantidad de barreras que tenga. Por ello se realiza el PPI, para que puedan acceder al sistema común.

El PPI, si bien data del 2016, nosotros realizamos estudios del mismo con la Directora que ocupaba el cargo anteriormente. Se lo aplico en forma sintética, como un plan piloto. Después decidimos releer la normativa y

decidimos aplicar en ANEXO II que es donde están los criterios para la confección de un PPI, y lo aplicamos de punta a punta. Desde la resolución N° 311 nos pusimos a trabajar, tanto el equipo técnico como nosotros, los docentes y yo. Nosotros llegamos a dar los talleres del PPI a escuelas comunes. Fuimos aportando nuestro granito de arena.

8. *¿Cómo definiría la labor del equipo EOyA en torno a la integración?*

Yo creo que se podría hacer un mejor trabajo del que se viene haciendo. Creo que ellas podrían no tan sólo estar dentro de la institución sino poder salir también. Por ahí hacer visitas periódicas y observación de los alumnos en contexto. Para ello es medio ambicioso porque por ejemplo no tenemos todos los integrantes en ambos turnos, y al tener alumnos que vienen en contra turno, los de la tarde tienen que ir por la mañana y por ahí no les da los tiempos por el trabajo, porque tienen otros compromisos que impiden salidas y eso complica las cosas. Lo ideal que los equipos puedan salir para conocer a cada uno de los alumnos. También pasa que no tenemos cargos, todo depende del gobierno. Y si no tienen presupuesto o no quieren invertir en educación y menos que menos en educación especial...

(Directora) A pesar de eso hubo una apertura de acá a años atrás desde el Ministerio de Educación, la educación especial ha sido tenida en cuenta, hubo muchas mejoras. Se fueron creando diferentes equipos que fueron atendiendo a las demandas que nosotros no dábamos abasto. Se han creados planes como FINES, que atienden a la diversidad. Antes por ejemplo no existía una Dirección General de Modalidades Especiales, que nos permite tener un lugar muy importante dentro del ámbito de la educación.

Pero bueno, no nos dan los cargos que necesitamos... por ejemplo tenemos una sola fonoaudióloga, si yo la mando a la escuela pública en este momento, no me va a poder cubrir la necesidad que yo tengo acá adentro. La falta de cargos nos debilita y nos limita el trabajo.

(Continúa el Asesor) Nosotros aprendimos a trabajar con diversidad (con aciertos y errores, agrega la Directora). En general, el equipo EOyA está haciendo un buen trabajo porque se está cumpliendo con las tareas asignadas

que consisten sobre todo en asesoramiento y no así en hacer clínica. Pero bueno sigo sosteniendo con la idea de trabajar con el alumno en contexto y no tanto con los comentarios que vienen de las personas que trabajan con los chicos. Te pueden decir cualquier cosa... te dicen una cosa, vas y ves otra cosa. Ignoran el ritmo de aprendizaje, las dificultades que pueden tener. Por eso se trabaja con el PPI que está en íntima relación con el PPI del año anterior, qué logro, qué no logró, y así. En las escuelas primarias y secundarias donde están integrados los alumnos, en sus libretas, dice que tiene un PPI y se lo evalúa conforme a lo diagramado y logrado, y en base a eso se acredita o no el pase al siguiente año. Los padres van a la escuela común, lo inscriben a su hijo y en caso de que se detecte alguna dificultad, esa institución se comunica con el área de supervisión de la modalidad especial y desde ahí se ponen en contacto con nosotros para evaluar los apoyos que requiere el alumno; depende de la patología también. En la Ley de Educación Nacional están establecidos todos estos criterios que definen la manera de poder sostener la integración en una escuela común; desde la parte curricular hasta la evaluación y seguimiento. Si o si con apoyo pedagógico en contra-turno.

9. *¿Cómo definiría la participación de la familia de los alumnos, tanto de aquellos que están integrados como de aquellos que no?*

(Continua el Asesor) En general la participación de las familias ahora es mayor, hay un mayor compromiso. Veo más compromiso, sobretodo en nivel inicial, si tienen actos, bingos... mejoró en un 80 % la participación de las familias. Tanto a nivel Inicial como en las O.M. Hay papás comprometidos como aquellos que no, que ni siquiera retiran los informes, por ejemplo. En el turno tarde el acompañamiento es más fuerte, además de que la mayor cantidad de matrícula se concentra en ese turno. A veces por las características de los chicos se quedan acá, por las necesidades que tienen los chicos que necesitan que estén más cerca.

(Participa la Directora) También por la situación económica. En más de un 80% de alumnos pertenecen a una familia de clase baja, por lo tanto, el transporte y la problemática de los chicos los incita a los papás a quedarse en la escuela. Ahora no están en funcionamiento las combis. Los traen a los

chicos en moto y viven en distancias muy lejanas, entonces se tienen que quedar a esperarlos a que salgan.

(Asesor) El Municipio ahora se declaró en emergencia económica y realizaron muchos recortes, sobretodo del combustible que sería para las combis, para el transporte.

(Directora) La crisis en grande, por ejemplo, desde el Ministerio no nos estarían dando todos los insumos que necesitamos. Pero bueno, está pasando con la educación en general.

10. ¿Se incluye a la familia de los alumnos dentro de la institución? ¿De qué manera?

(Directora) Ahora por ejemplo se decidió conformar una cooperadora con los padres. Desde hace dos años se venía debilitando el organismo. Desde hace dos semanas, desde que asumí, decidimos conformar una O.P.B., con esa organización participan padres y docentes, por ende, depende del Ministerio de Educación, para generar lo que estamos necesitando dentro de la institución. Después de eso, en todo son participes los papás, en actos, en la escuela, en los viajes, en todo. Por las características de los chicos, sobretodo. En otras oportunidades, en años anteriores, se buscó al Ministerio de Desarrollo Social para que venga y les dé capacitaciones a los padres, sobretodo del turno tarde. Nos costó mucho, porque la participación es en el momento, son más libres. Vienen esperan, toman mates... cuando los llamas, vienen, pero les cuesta. Aunque a pesar de eso, han mejorado bastante.

11. Respecto a la comunidad, ¿la escuela ofrece proyectos para establecer una articulación con la misma? ¿Cómo es la interacción con los alumnos?

(Asesor) Sí, la escuela cuenta con proyectos institucionales, por ejemplo, el de Lengua de Señas, el de Braille, la Radio Escolar... están abiertos a la comunidad, a cualquier persona que desee interiorizarse o aprender. Desde la gestión actual se está pensando en dictar cursos de LSA para toda la comunidad, sobretodo, para dar respuestas a las necesidades de los padres de alumnos con hipoacusia que por cuestión de tiempo no pueden hacer los

cursos que brindan desde otras entidades. Habíamos pensado que sea de carácter semi-presencial aprovechando el recurso de las TICS. Esto lleva su tiempo, ¿no? Que hagan otro uso de los celulares, por ejemplo. También tenemos el proyecto de huerta escolar, que podría estar abierto a la comunidad. Estamos viendo de gestionar un terreno para poder ir trabajando con los chicos más adolescentes, sobretodo. A las Feria de Ciencia también, por ejemplo, se comunica mediante los medios. Si bien están adaptadas, las hacemos con todas las letras, con jurado conformado por distintos profesionales o miembros de otros equipos técnicos, fichas únicas de evaluación que responden a la modalidad de educación especial. La Feria es evaluada a nivel provincial y zonal.

Entrevista a Docente de sala de Apoyo Pedagógico –Esc. N° 371, M.
M. del Buen Camino.

La entrevista se llevó a cabo en la sala de trabajo de la docente mientras le dictaba clases a **S**. Tras mi pedido incesante, la misma accedió reconociendo no tener buena predisposición para los practicantes.

1. *¿Cuál es su especialidad como docente en la institución?*

Mi especialidad es en sordos e hipoacúsicos.

2. *¿Cuánto tiempo lleva trabajando aquí?*

Entré en el 2011 hasta el 2013, que fue una suplencia, y después entré definitivamente en el 2014 hasta la fecha. Entré trabajando en las salas de multi-déficits, ahora denominadas O.M, que eran alumnos que no eran sordos solamente, sino que tenían más de una discapacidad. Y como docente de apoyo ya llevo cuatro años. Yo en agosto en realidad empecé con primer grado, haciendo suplencia de otra docente, de agosto a noviembre. Y después en el 2012 me pasan. En ese momento las decisiones solo las tomaba el equipo y ellos determinaban en qué sala tenía que estar cada docente; jamás de escuchaban, tenían un poder absoluto. Fue cambiando con el tiempo. Dentro de todo son las salas para las que uno sale menos preparado. Todos preparados para sordos, no salís preparado para salas multi-déficits, que la sordera es la menos; sino hay autismos muy pronunciados... uno recibía la sala que le tocaba en ese entonces. Estuve todo un año en esa sala. Cuando entro en el 2014, me tocan las salas de las O.M recién creadas. Ahí es cuando dejan de existir las salas de multi-deficits y se crean las salas de Organización Modular y las salas de Pre-Talleres. Entonces cuando entro en 2014, entro a una sala nueva con configuraciones nuevas. ¿Qué era una sala O.M? porque no era multi-deficits, no era pre-taller como se estaba acostumbrado, porque antes se acostumbraba a los chicos que podían realizar un ciclado común, digamos 1ro, 2do y 3ro y los que no, iban a sala de pre-taller donde se les enseñaba un oficio o algo. Cuando llega la ex-directora sé que ella no quería las salas de pre-talle, porque la idea no es prepararlos sólo para un oficio, entonces crea estas salas de O.M. Yo era nueva entonces en esa sala, tenía que armarla. Yo sola la fui armando. Era muy poca la asesoría que te iban

dando. Trabajé por proyectos, sobre todo con chicos que venían de hacer tres veces primer grado, que se veía que no avanzaban y entonces ya pasaban a salas donde eran prácticamente adolescentes. Y ahí estuve como tres años en esa sala, en esa O.M. Siempre resaltaron que trabajé bien en esa sala, llegamos a ganar una feria de ciencias también.

Y bueno, yo después pedí un cambio de sala en el momento en que la Directora actual entró de suplencia en aquel entonces, porque con ella es otra cosa, con ella se puede hablar, es más cercana. Tomen decisiones que te gusten o no, es otra cosa, pero ella primero siempre te escucha. Entonces yo ya venía dos años trabajando con esa sala, con O.M., y quería cambiar para renovar, porque como docente también tenemos que cambiar de sala. Yo le pido a ella, que quería venir a las salas de apoyo. A mí siempre me gustó apoyo. Uno desde afuera siempre ve lo que podría hacer en otra sala y no es capaz de ver lo que puede hacer en la propia, pero es porque cuando estás ahí, en esa realidad, la misma sala te va llevando. En apoyo, por ejemplo, hay chicos que tenes que hacer reflotar su lengua oral y yo tengo una formación oralista. Me considero y me gusta más esa formación, obvio que señas tengo que hacer y me fui actualizando. Yo fui la última promoción de oralismo, te formaban para que el sordo haga lectura labial, con algunos ejercicios articulatorios y así aprenda a escribir. En cambio, las demás docentes tienen formación de interprete, están formadas desde el nuevo paradigma de respetar la lengua del sordo, la lengua de señas. Somos pocas las oralistas, hablamos en lengua de señas, pero no hemos sido formadas. La fuimos aprendiendo, porque la realidad, el contexto y los alumnos lo ameritan. Tuve que aprender para poder comunicarme. No es mi fuerte, pero si lo tengo que hacer lo hago. Somos tres las docentes de la escuela que tenemos esa formación, más dos docentes de apoyo a la integración. El coordinador y la secretaria también. Los demás son intérpretes. En eso también la escuela también lucha, por incorporar ambas formaciones en la institución.

Cuando yo empiezo a observar a las de apoyo, desde el afuera en tanto qué es lo que yo podía aportar, pido el traslado y mucho no me querían dejar ir porque les gustaba cómo trabajaba en la O.M. Así que estuve un año más ahí y después me cambio de sala. Me encanta apoyo. En la sala que este, si o si

trabajo, es mi criterio. Me gusta porque tiene cierta libertad, a pesar de tener que seguir los ritmos de la propia escuela y de las escuelas donde están integrados los chicos. A mí por ejemplo no me gusta mucho la forma de planificar, de estructurar las salas. Viven diciendo que no es maestra particular, pero en la práctica te das cuenta que pretenden eso. Porque al tener una planificación por cada uno, estas diferenciando qué tema va a ver uno y el otro, y así; yo trato de unificar algunas cuestiones, porque a veces me es imposible. El ser criterioso te hace re-pensar las cosas, no sé... una se preocupa. Hacerse la tonta es mucho más fácil, por ejemplo, un alumno que tiene un cuaderno hermoso, todo copiado de la escuela común y así y todo no entiende nada, es más fácil. Pero no. Si tenes un alumno a cargo tenes que preguntarte qué sabe, qué aprendió. Yo soy muy hinchada en eso. A veces me dicen que soy negativa, pero yo soy realista. No me gusta decir que el niño sabe tal cosa y resulta que nada que ver. Prefiero decir que he intentado millones de cosas y aun así no se han logrado cambios.

Cuando empecé en la sala de apoyo tuve a los más grandes, que ahora están en plan FINES. Son sordos y hablan lengua de señas y son adultos. Tienen 30 años, con hijos. Me sirvió muchísimo porque me motivó a aprender un montón. Estuve dos años con el grupo de los grandes. Y este año, a partir de que me preguntaran a fines del año pasado en dónde quisiera estar, preferí estar en esta sala. Considero que es importante renovarse, no estar más de dos años en una misma sala, sino entras en la rutina y te estancas, y cuando los vínculos con los alumnos son buenos pueden ser productivos, pero cuando no son así, también perjudicas. Uno tiene que ser realista en esto.

El cambio, con los más chiquitos, me encanta. Hay mucho por trabajar. No me encanta porque sea fácil, me encanta porque los niños son renovadores de energía. Ellos con sus cositas crean un clima, al margen de que uno también ayuda, pero viste que es otra energía la de los niños a diferencia de los más grandes. No sé el año que viene, si seguiré. Lo estipulado es estar dos años por sala para fortalecer los roles.

3. ¿Qué tipos de discapacidad tenes en la sala?

Hay sordera, el caso de **M.** E. y T. Si bien estos últimos nenes tienen hipoacusia, usan audífono y tienen un resto auditivo considerable que se puede

manejar. Ellos no se manejan mucho con lengua de seña. Para esos niños, hemos estudiado los oralistas. Después tenemos a L. que tiene autismo y a S. que no sé, a veces no coinciden las características de los chicos con los diagnósticos. Pero esos serían mis alumnos. Y V. que tiene Síndrome de Moebius.

4. *¿Encontras dificultad en trabajar con ciertos alumnos más que con otros?*

Sí. Por ejemplo, con L. se me dificulta por el contexto, por el espacio, por su atención y por la disponibilidad mía para. Por ahí inconscientemente pienso que él tiene el mismo ritmo de trabajo de los otros chicos que están integrados, pero hay que trabajar de manera distinta. Es sentarse, estar a la par de él. Estoy esperando la sugerencia de la terapeuta ocupacional para saber cómo vamos a trabajar, qué vamos a priorizar en él. Con L. tuve que generar un vínculo. Con él me cuesta más trabajar. Y con V. porque falta mucho y porque hay que trabajar hábitos de conducta con él. Podría avanzar muchísimo pero también depende del apoyo de su casa. Es un chiquito que va solo en todo lo que aprende. Hay niños con los que cuesta trabajar más que con otros, pero desde los dos lados, porque a mí también me cuesta, porque tengo que aprender. Tengo que aprender las características de los chicos, por ejemplo, el Síndrome de Moebius o el Autismo.

Lo ideal sería que desde el equipo te brinden esa información. Pero desde el vamos tener el legajo completo de los niños... tienen estas características, se podría potenciar esto o esto otro, empecemos por esto... pero generalmente uno va a contarles sobre el avance o retroceso de los niños y ellos se agarran de eso. Las reuniones son así. Ya se está sabiendo que con la madre de M. es un caos, le ofrecieron acompañamiento, pero no lo van a hacer porque nosotros no estamos para hacer asistencia, pero si buscar los medios, sí preguntarle mil veces y dejar constancia en acta si la madre realizó los pedidos correspondientes para dejar constancia que desde la escuela se hizo algo. La madre cree que M. usando los audífonos ya va a estar, ¿se va a poder aprovechar ese resto? O le damos a la lengua de señas... son cosas que hay que ir puliendo. Comprendo que están llenas de cosas, pero bueno... en tantos años, algunos casos de alumnos resueltos tendrían que haber. Considero que

tienen que ser cuidadosas a la hora de hacer los informes, tienen que poner lo que realmente saben. Si yo pongo, por ejemplo, escucha comprensiva de texto, hay que preguntarse por el tipo de texto... porque decir texto es muy amplio; oraciones, textos cortos, con ayuda o sin ayuda. Ahí te queda claro qué sabe y qué no sabe. Es todo un tema.

5. *¿Qué beneficios consideras que tienen los alumnos al asistir a esta escuela?*

Primero el apoyo pedagógico que se les brinda, reforzar lo que ellos van viendo o tienen que trabajar en la escuela común. Es el primer beneficio que tienen. El segundo, para estos alumnos sordos, el contexto... el que haya pares, otros niños sordos. Eso es de libro. Yo leí mucho sobre bilingüismo; ellos dicen que los niños necesitan tener de referente un sordo adulto, por eso trabajamos mucho el calendario, por ejemplo, para ubicarlos en el tiempo porque ellos no se ubican con facilidad. También y por lo general porque en sus contextos más cercanos no hay sordos. En la familia hay oyentes, en las escuelas donde están integrados son oyentes. Entonces el ver a otro, niño, niña o adulto sordos, a ellos los beneficia. No sólo que reciban el apoyo pedagógico, sino también las relaciones dentro del contexto. Es muy importante, hablando del caso de los sordos, que ellos estén con sus pares. Por eso siempre insistimos a los padres que se pongan en contacto con las asociaciones.

6. *He observado en tu clase que siempre tomas los aportes de los chicos, de sus emociones o experiencias...*

Sí, ellos siempre cuentan sus cosas. **S.** por ejemplo es el que más cuenta de su vida, de sus cosas, de la otra escuela. **M.** también cuenta, lo que puede, pero también cuenta de la hermana, del cumpleaños que tuvieron... siempre algo trata de contar.

7. *¿Qué podrías decirme respecto a la participación de las familias en la escolarización de sus hijos?*

La verdad que es escaza. Están las dos cuestiones: aquellos que están presentes físicamente, como la madre de **M.** que las llamas a las reuniones y siempre viene o la ves que está dando vueltas esperando retirar a la nena; puedes hablar con ella todo, pero es como si no entrara en razón. Yo siempre

me pregunto por qué la madre no la acompaña a su hija en el uso de lengua de señas, que no pueda ver o entender que es la lengua de su hija. Si yo tuviera un hijo sordo o lo que sea, lo primero que hago es aprender para comunicarme. Después llegan a la edad de más grandes, de adolescentes, y no saben la lengua de señas... ellos saben comunicarse, pero los que saben lengua de seña se dan cuenta de que no tienen un vocabulario amplio, como lo deberían tener a la edad que tengan.

Porque esto es así. Se espera que los niños, a determinada edad, tengan determinada cantidad de palabras incorporadas y vayan crecentando, y en los sordos también es así. Deberían manejar un repertorio, poder expresarse mediante las señas... y no. Siempre quedan estancados porque acá pasan tres horas nada más y el resto de las horas en su casa. Y la familia se queda con esto de hacer señas caseras. Una madre una vez se molestó conmigo porque le dije que falta mucha comunicación con su hijo y me dijo "yo me comunico", pero ¿a qué le llamamos comunicarse? Si vos sos sordo y yo te señalo algún objeto, vas a deducir lo que tenes que hacer, pero ¿cómo se dice ese objeto en lengua de señas? ¿Cómo van a hablar los chicos de sus sentimientos? Nunca sale. Por eso después son frustrados, violentos, porque nunca se pueden expresar. No sé en qué fallamos nosotros como institución, cómo trabajar en eso con los padres... nosotros le decimos de la importancia de la lengua de señas, que se va a trabajar de "x" manera y no les entra... sí, sí te dicen, como les dicen a sus hijos. Y eso perjudica un montón a los chicos, imagínate que no se estructura bien su nivel de pensamiento, su lenguaje, su comunicación, sus vínculos no están fortalecidos, no se pueden expresar... son chicos que con las pocas horas que tienen en esta escuela, con lo poco que aprenden y sin la asistencia a asociaciones que puedan respaldarlos, se van quedando lamentablemente. Por eso yo veo que falta el acompañamiento a los padres en los casos puntuales de los chicos sordos. Y con el resto de los chicos, veo que se fortaleció el trabajo con los padres, desde hace tres años más o menos. También hay que tener en cuenta que por mañana tenemos otra realidad. Con esto de que no hay combis se los está viendo un poco más, se les ve un poco más la cara a los padres, ya conversas algo, lo mínimo... en cambio antes, cuando los traía la combi, nunca los veías.

8. *¿Cómo definirías la labor del equipo interdisciplinario?*

Para mí trabajan con la urgencia. Espero que nos estos nuevos aires, estas nuevas personas se renueve un poco. La psicóloga que se fue trajo mucho aire nuevo en este equipo viciado, trajo más apertura... lo importante de vincularse con al alumno, aportes propios de su área. Me parece que más allá del trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, falta el aporte específico desde cada disciplina. Algo que va a quedar pendiente y que sé que no se va a realizar, es el proyecto que tenía F. la psicóloga, que se trataba sobre las emociones. Si vos te pones a escuchar a cada docente, todos tienen malestar. No es una cuestión personal, sin profesional. Yo voy a hacer el proyecto de las emociones, yo lo voy a hacer. Yo siempre digo, o te pones a laburar y aprovechas el tiempo o no haces nada. Son centrales las funciones de los equipos, y los cambios se logran saliendo. Sobre todo de la figura del asesor pedagógico. Ellos son los encargados de revisar las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, si lo impartido se condiciona con los objetivos, revisar la trayectoria de los alumnos, los legajos y avances mediante el equipo... pero acá eso no pasa. Por ejemplo, con E. quiero trabajar el método de escritura de la logogenia; yo de culilla me puse a ver videos a investigar, y siempre le pregunto a la Profe M. que ella tiene la formación, hizo el curso y todo. Pero ¿yo a quién le tendría que preguntar? Al coordinador pedagógico, a la psicopedagoga... pero para qué les voy a ir a preguntar si no pueden resolver lo más urgente. Y ahí corremos el riesgo nosotras las docentes, en esa libertad. Como así también con tanta libertad corres el riesgo de que las docentes no hagan nada, o la lleven como puedan.

9. *Para ir concluyendo podrías definirme, a partir de tu experiencia, ¿qué es para vos la discapacidad?*

Es tal cual se la está presentando ahora. Imagínate que yo me forme en el '97, desde qué formación era el paradigma: desde lo médico, la rehabilitación. Por ejemplo, al sordo hay que enseñarle a hablar, a articular. Desde la deficiencia la rehabilitación. Yo he pasado por varios paradigmas. Esto de la rehabilitación, de la integración de los "mejorcitos". Los otros días estudiando pensaba, desde el paradigma social integrarlos a todos... no está mal, pero seamos criteriosos también. El nuevo paradigma te dice "es la

sociedad la que pone la barrera” pero si vos sabes cuáles son esas barreras, las vas a ir diluyendo. Yo voy comprobando que en algunos casos si, si se puede, y en otros no, a partir de mi propia experiencia. En la otra escuela donde trabajo, formo parte de un equipo técnico y doy asesoría en los casos de alumnos con discapacidad integrados, uno de los chicos del secundario no se deja ayudar... es increíble, él es su propia barrera, él no quiere. Pero si, es el contexto el mayor influyente, estés capacitado o no estés capacitado. Porque a veces una persona altamente capacitada, estudiosa, puede ser una barrera o discapacitar a ese alumno, no habilitan nada. Viste que los profes de las escuelas comunes te dicen “no estoy capacitado”, pero tampoco hace falta, o sea cuando lo miras como una persona, con que quieras aprender a comunicarte, eso es suficiente. Yo creo que sí se puede con una consciencia ética. Así se podría practicar la inclusión. Puede, pero cuesta... a veces sin querer, uno es barrera, uno discapacita, y eso que estas formado.

Entrevista al Director de la Esc. Ceferino Namuncurá

La entrevista se llevó a cabo en la sala de dirección del Director de la presente institución. Tuvo buena predisposición desde un inicio.

1. *¿Podría definirme qué metas define la institución para con sus alumnos?*

La meta fija es que los alumnos aprendan y salgan con un buen nivel de calidad educativa, que sean autónomos ante los desafíos que vienen. Todavía les falta rato, todo el secundario... el objetivo máximo es que puedan tomar sus decisiones al momento de una situación "x".

2. *¿Cuántos alumnos asisten a esta escuela?*

Son 238 alumnos, entre los 6 y 12 años de edad. Hay uno o dos que son pasados de edad, una nena y un varón.

3. *¿Cuántos de los alumnos que asisten a esta institución poseen discapacidad?*

Son 15 alumnos (revisa una lista que tiene a mano sobre dichos estudiantes). Pero algunos son problemas visuales, o sea, la necesidad de usar lentes en clases, otros auditivos. Seis alumnos poseen problemas intelectuales. Son 15 los alumnos que tienen problemitas.

4. *¿Qué es la discapacidad para usted?*

Es difícil decir que la discapacidad sea algo malo porque uno de los abanderados es un chico que tiene problemas de Asperger. Es muy fuerte en matemáticas. Son diferentes, pero tienen sus ventajas en algunas áreas. Los problemas visuales, pueden superarse con los lentes... la discapacidad no es una limitación, debería ser muy grave la discapacidad intelectual para que el chico no esté en el sistema educativo.

5. *¿Tienen requisitos de admisión a la hora de recibir un alumno nuevo?*

No, generalmente ya vienen con los informes del jardín. Nosotros ya sabemos los problemas, los síndromes que tienen... qué problemitas tienen. No ponemos trabas. Estos últimos tres, cuatro años comenzaron a surgir estos problemas, antes no había. Antes teníamos uno, pero era una discapacidad física. Y ahí empezaron a aparecer estos chicos nuevos, con Asperger en

distintos niveles, otros conductuales. Son nuevos para la institución, para el colmo aparecen tres o cuatro por salas, todos juntos. No es normal eso.

6. *¿A partir de estas situaciones es que ustedes comienzan a trabajar intersectorialmente con otras entidades?*

Sí sí, con Crecer Sanos y los otros equipos que ya son contactados por los papás, que acceden por obras sociales; ellos les hacen los abordajes a los chicos y van configurando los PPI.

7. *La institución en sí, ¿cuenta con un Proyecto Integrador o sólo cuenta con la propuesta del PPI?*

El PPI está dentro de la oferta educativa, pero es hecho en equipo personalmente para un alumno junto a los docentes. Vienen psicopedagogos de las instituciones privadas.

8. *¿Qué beneficios y/o obstáculos observa usted en el proceso de inclusión?*

Uno de los beneficios es el respeto a los otros en la diferencia, se cuidan mucho entre sí los niños. Con la inclusión y la atención van superando poco a poco sus problemas; hay otros casos que son muy fuertes, ahí los tenemos, pero bueno... tenemos que sacarlos a flote. Los niños saben sobre estos compañeros porque se conocen desde jardín, ya saben sus problemáticas entonces se cuidan entre sí.

9. *En los casos de integración, ¿qué podría decirme de la participación de las familias?*

Hay padres comprometidos como hay otros que hay que estar llamándolos por los equipos técnicos para averiguar por qué no vienen los chicos a la escuela, por ejemplo. En 4to° por ejemplo, hay una madre que lo hace faltar muchísimo al hijito, y ya va dos años repitiendo. A causa de la falta de compromiso de los padres. En el caso de **S.** también había en un primer momento una falta de compromiso, hasta que la llamamos a la madre a reunión con los equipos, es decir, el equipo directivo y el equipo EOyA, junto con la Supervisora del área de Educación Especial y aunamos criterios para que se tomen medidas al respecto para acompañar al chico. Gracias a los equipos y los docentes, la comunicación entre ellos, que a **S.** lo fueron integrando porque

estaba aislado, lo fueron integrando de a poco. En los casos de falta de compromiso de los padres para con las asistencias a la escuela, se elabora un acta en presencia de ellos y se les comunica que desde la Dirección de Niñez y Adolescencia le pueden quitar el chico porque están vulnerando sus derechos. Nosotros como institución tenemos que decírselo porque sino quedamos mal ante la sociedad, porque la justicia va a apelar a los directivos y a los docentes. Nosotros apelamos a los equipos técnicos que son ellos quienes realizan el seguimiento del niño.

Entrevista Docente Carla, de S. -Escuela Común

La Docente de S. tiene 23 años y es la primera vez que trabaja junto al niño en la sala. Fue anoticiada de las características del alumno por la docente que lo acompañó los dos años anteriores.

La entrevista fue llevada a cabo en la biblioteca de la escuela durante el periodo del recreo, por lo que no se dispuso de mucho tiempo para que sea extensa.

1. *¿Cómo te sentiste al momento en que te comunicaron que ibas a tener un alumno con NEE?*

Asustada, porque no tengo conocimientos. Primero que nada, que la señora N. me dijo “S. es tranquilo, no te preocupes”, porque yo ya tuve otro alumnito con Asperger en la práctica de 4to año del profesorado y también era tranquilo. Justamente acá hice las practicas yo, y también era tranquilo el nene. Pero escuché comentarios de algunas compañeras que tuve que son bastantes agresivos a veces, ¿puede ser? Es un desafío para superar, ¿no? Aparte uno crece como docente también, así que bueno... yo aprendo de él y él aprende de mí, así que vamos juntos a la par. Así que bien, no lo tomé mal. Lo tomé como un aprendizaje más.

2. *¿Qué es para vos la discapacidad?*

La verdad es que no sabría cómo explicarte. No sé si decir que no puede hacer, porque muchos niños que tienen discapacidades no logran, por ejemplo S. que tiene esto, no es que le dificulta aprender algo sino más bien... no sé cómo decirlo. La verdad es que no veo a los niños como si tuvieran límites o que tengan una discapacidad, no. Yo los trato como un alumno más, tenga o no tenga discapacidad para mí son todos iguales. Entonces no hago diferencias en eso.

3. *¿Qué implica para vos la integración en proceso de inclusión?*

Me parece que es más bien aceptar al otro como es, incluirlo y no dejarlo de lado porque “ah no, él no puede”, no. Me parece bien que vayan a las escuelas comunes y publicas porque así también los compañeros pueden aprender de ese niño, por ahí uno que está sano y no tiene nada puede faltarle conocimientos que él (el niño con discapacidad) sí los tiene, entonces yo

aprendo de él. Me parece perfecto que todos podamos aprender de todos. Para mí está muy bien que tengan la posibilidad de asistir a escuelas públicas.

4. *A pesar de no tener la oportunidad hasta la fecha de trabajar con la Docente de Apoyo a la Integración, ¿qué esperas de ese trabajo en conjunto?*

Yo todavía estoy esperando, pero lo único que quiero es que **S.** salga adelante, que pueda cumplir con todos los objetivos que nos propusimos para este año. Espero poder llevarme bien con la docente y que trabajemos juntas, porque el trabajo va a ser de las dos. No es que va a ser trabajo mío o trabajo de ella, sino que mutuamente nos ayudemos porque ella va a venir a veces y yo voy a estar todos los días, entonces las veces que ella venga me ayudará y las veces no venga también me ayudará porque seguramente me va a dejar como una guía. Así que estoy esperando con ansias que venga, sobre todo por el bien de **S.** porque tengo miedo de que se atrase. Por ahí le estoy dando contenidos que no son suficientes y necesita algo más y yo no me doy cuenta porque yo lo veo desde mi punto de vista y quizás esa docente lo vea desde otro punto de vista. Capaz que ella espera otra cosa. Entonces yo prefiero saber que ella viene, si está conforme o no con mi trabajo, eso es lo que yo quiero saber... si voy bien o si estoy mal, porque de ser así le puedo causar un daño a **S.** Eso es lo que a mí me preocupa, estar mal encaminada y el único que va a salir perjudicado es él.

5. *La cantidad de alumnos en la sala, ¿podría considerarse un factor interviniente en el proceso de aprendizaje de S.?*

No, para mí no, porque cada uno trabaja en su banco. Generalmente siempre mantengo la sala en silencio, porque me parece que para trabajar en clases tenemos que hacer silencio y concentrarnos. Entonces yo siempre les recalco eso a los chicos: que todos estén en sus bancos, que no se estén levantando. Hay momentos en que los niños vienen muy alborotados, que vienen del recreo o por ejemplo en la hora de plástica o después de otras áreas especiales vienen re revoltosos. Pero bueno, hay que hacerlos bajar de esa adrenalina que tienen así poder trabajar, sino gritas un montón. Cuando me ven así (ella estaba afónica) son unos amores, no molestan para nada. Me cuidan mucho ellos. El grupo lo ayuda mucho a **S.**, si ven que necesita algo

siempre algún compañero lo ayuda, siempre. Son poquitos y eso hace que sean bien compañeros entre ellos también, porque a veces cuando son muchos se empiezan a pelear. Pero aquí no se pelean. Es muy lindo el grupo. Yo me llevo una buena impresión, no ando diciendo que se me hace difícil, no. Yo busco, hablo con las señas, voy preguntando. No me quiero quedar.

Entrevistas a familias (en esta oportunidad a madres) de los alumnos observados

El pedido para realizar el seguimiento, tanto de **M.** como de **S.**, sobre la experiencia de la doble escolarización de los alumnos se generó a partir de una reunión de padres que hubo por la mañana en la Escuela Especial con el equipo interdisciplinario. Tanto a la madre de **S.** como de **M.**, se les explicó en compañía de la psicóloga en qué consistiría mi observación y mi rol durante ambas jornadas educativas. Estuvieron de acuerdo con que emprendiera mi trabajo de grado y se produjo un intercambio de números de celulares para estar en contacto por cualquier inconveniencia.

A. Entrevista a la mamá de M.

Se llevó a cabo en unas de las salas de la escuela especial, por la mañana. La hermana mayor de **M.** de 14 años también asistió a la entrevista y permaneció con el celular. Siempre esperan juntas a que **M.** termine la jornada educativa.

La madre de **M.** trabaja en la escuela donde asisten ambas hijas de ordenanza. Cuando le toca repartir la merienda, entra al aula de ellas y de paso las observa. Cada tanto también realiza una vuelta para ver cómo están.

1. *Para comenzar, me gustaría que me cuente cuantos tiene y de qué trabaja.*

Tengo 43 años y trabajo de ordenanza en la Esc. N. (donde asisten ambas hijas).

2. *¿Quiénes más viven en su casa, además de ustedes tres?*

Nadie más, nosotras tres. En la casa de mi suegra. Era madre soltera y mi esposo único hijo, cuando el fallece me queda la casa para mí. Me quedó la casa y el auto, todavía no lo puedo sacar. De acá voy, cocino y de ahí paso para la otra escuela. Por suerte me queda ahí no más.

3. *¿Qué actividades realizan como familia, además de compartir el espacio de la escuela?*

La **M.** agarra la Tablet o las cosas para ponerse a pintar, por ahí trae alguna cosita para coser, por ejemplo. Los otros días se puse a coser un

pantalón, que se le había hecho un agujerito, y le digo que me dé para que lo haga yo y me dice que no, que lo va a hacer ella. O por ahí estamos limpiando y ella dobla la ropa de ella. Dice “Sofa, mí, mamá” para referirse a cada ropa, y va separando. Tiene muy ordenada su ropa, limpia su pieza, es tremenda. Se levanta por la mañana y tiende su cama. A veces estoy baldeando y me quiere ayudar, pero le digo que no y me hace (realiza una expresión como “pss qué me voy a mojar”), entonces le doy el trapo para que seque. Vieras como arma las milanesas...ella ve los programas de cocineros en el celular y hace lo mismo, cómo poner los dedos para cortar o pelar las papas. Ella te mira mucho. Por ahí se tienta con la hermana y la amiguita de ella. O por ahí baja jueguitos en mi celular.

4. *¿Cómo se hace entender M.?*

Por señas y por palabras. Dice Sofa, Mamá, coca, vamos, “ela” refiriéndose a la abuela materna... son varias las palabras. Tonto también dice, por ejemplo. A ella no se le siente decir mala palabra como a otros niños. Se hace entender bien ella.

5. *¿Cuándo le realizan la audiometría a M.?*

En febrero de este año. Las primeras audiometrías que le quise hacer me dijeron que no porque era chica, y ella no sabía expresarse, nada. La misma doctora que le hizo a los tres años dijo que íbamos a esperar un tiempo más porque ella, al tener tres años, no sabes si escucha o no escucha.

6. *¿En qué momento usted decide hacer la consulta?*

Resulta que ella, cuando se enferma de bronquitis, tiene 29° de fiebre. Y la prima de mi marido, siempre la hablaba a **M.**; ella decía tata, papá, yaya. Después a los dos años hablaba más clarito, decía Tata Pedro, Yaya Susana, Nona... cuando se enojaba le decía al padre “Roque, chau”. Entonces cuando estuvo muy enferma, el medico dijo que había que poner tres inyecciones en una, no me acuerdo cuales eran... sé que una era betametasona, adipirona y falta una más. Dijeron que le ponga un centímetro, pero como mi suegra era enfermera dijo que no, que era mucho y que le iba a poner menos. Porque nos sabemos qué reacción le hace. Ese día hacía un calor... ponele ese día se había dormido como a las once de la noche, es una suposición. Y se ha despertado a las doce justo. Y se puso a gritar como esos animalitos que los

aprietan o que los quieren ahorcar, y decía “no Nene, no Nene, no” y yo la abrazaba... no quería que nadie la abrace. Estuvo así desde las doce de la noche hasta las seis de la mañana. Y justo esa noche no tuve luz. La llevamos al médico y me preguntó si prefería que le demos remedios o que la internen. Yo le dije que prefería que la internen antes de que me la maten, y bueno mi marido le quería pegar al médico y yo lo saqué. Después fuimos a la Dra. D., le cuento lo que había pasado y me dice que ya iba a pasar, que ya iba a hablar sola. Ella tenía tres años, y quedamos con que ya iba a hablar sola. Y bueno, pasan una semana o dos y veo que la prima de mi marido le decía “Hola **M.**, mijita cómo le va... ya no viene a verla a la Yaya Susana” y **M.** la miraba... yo le decía que la estaban hablando, que responda y saludaba con las manos. Y ahí empezamos a sospechar, porque vos la hablabas y te hacía señas con las manos. Te miraba como que no entendía qué le decías. Y fuimos a la médica y me dijo que ya iba a hablar. De ahí fuimos a otro médico y me dijo que le iban a hacer estudios del oído. Le hicieron primero la audiometría y decían que no entendían, que sí que no, que a los tres años los niños son muy juguetones. Y después le hicieron otro estudio, que lo hacen cuando estas dormida, y el medico bárbaro me dijo que el oído izquierdo de ella había perdido el 90% de la audición y el derecho era el único que podía escuchar algo. Y nada que ver, el derecho era el 95% y el izquierdo 90%.

Cuando ella iba a la sala de 4 años, ya la seño dijo que no. Y cuando ingresó a 1er grado, ingresó acá ella (Escuela Especial). Pero por lo menos la sé manejar más o menos. A pesar de que no tiene los audífonos anda pronunciando más palabras. Antes no decía nada ella. Dice seño, hola, ya está, todo eso dice que dice. La seño dice “buenos días alumnos” y ella dice “buenos”, ¿ves? Y con eso la docente dice que se conforma. Porque viste que la Seño María es buenita, pero la otra maestra que tenía **M.** no. La Adela. Esa mujer no sé cómo puede ser maestra porque últimamente a los chicos los trata mal. Pero a la mía, cuando eran las fiestitas, las hacía participar a las que hablaban y a la mía que no hablaba no. Y cuando ha sido la fiesta del 21 de septiembre, la **M.** quería subir al escenario y le dijo que no, que se quedara conmigo. La discriminaba. Mis compañeras estaban enojadas, la hablaron a la directora y le contaron. Una de las chicas la filmó y todo a la señorita: pasó que

M. se paró para que le corrija el cuaderno, como hace cualquier niño, y estaba horas hasta que ella la viera. Le decía sentate. Un día justo entraba yo, encima que andaba con mi marido enfermo, tenía que estar aguantándola a ella... parecía que me habían echado agua hervida. “¿Cómo sentate?” le dije yo, “¿qué es un perro o qué es?” “Hace media hora está la chiquita ahí parada para que usted le corrija y usted está con el teléfono”, le dije que me había llenado el vaso. Le dije que me esperara cinco minutos, que ya volvía. Me subí arriba y le dije a la Vice, y ella me dijo que fuéramos a hablar con la maestra. Ella negaba todo, y uno de los changuitos le dijo “Sí seño Vicedirectora. Cuando **M.** quiere que le corrijan el cuaderno, la seño agarra el teléfono y le dice que se siente y deje de molestar”. Todos los niños decían lo mismo. Y le dije que tenía de testigo a mis compañeras de trabajo. Ella cree que no veo lo que ella hace, yo me paro en la puerta para que no me vea ella y veo todo lo que hace²⁸. Eso ha sido en primer grado. En segundo hacía lo mismo. No podía cambiarla, yo quería ponerla con otra maestra. Y ya en tercero no, era otra la docente “la viejita”, es buenísima. Es un ejemplo de maestra. Ella les pregunta a los chicos si terminaron de copiar la tarea, y sino para que ella se los copie en el cuaderno, para que puedan terminar lo otro. La seño anterior no le daba tarea, yo le decía que le dé tarea a **M.**, que ella las iba a hacer sola en la casa, o sea con ayuda mía, pero la va a hacer. Porque sino ella cree que no va a hacer nada, que no va a agarrar el cuaderno. Yo le pido a las señoritas que le ponga en el cuaderno lo normal, lo que le da a otros niños y esta señorita lo hace. Pasó que un día entre a la sala de **M** y estaba la señorita del año pasado y le pregunté qué hacía ahí, que ese no era su lugar, y me respondió que la señorita María Elena quería saber sobre **M.** y yo le respondí que para eso me preguntara a mi porque la opinión de ella no tenía validez. Por ahí se hace la buenita y me pregunta cómo anda mi hija y yo le digo que bien, que sabe hasta la tabla de seis y como qué, si la sabe. Eso le digo yo a la Seño C. (de la E.E). Acá no le dan, pero allá –refiriéndose a la Esc. Común- si la sabe. Y en casa también. La sabe mejor que la hermana que va a sexto grado.

²⁸ Cabe aclarar por observación propia, que esta conducta también la realizó cuando estuve con **M.** pintando en la biblioteca mientras los compañeros de la alumna rendían los exámenes EPA en la Esc. Común. La madre se posiciona al filo de la pared, y espía para ver qué hacen con su hija.

7. *En el hogar, ¿usted ayuda a **M.** con las tareas?*

Si, sobre todo cuando la llevo a la más grande a la maestra particular y **M** se queda conmigo. Ella tiene un cuadernito y se pone ahí para que yo le escriba. Yo le pongo del 1 al 100 y ella lo va haciendo a todo, después agarro y pongo anterior y posterior y así le voy haciendo. *(Aquí le pregunto si el conteo lo realiza con los dedos, dado que esa fue mi observación durante el apoyo pedagógico que recibía la niña en una clase por la mañana, y su respuesta fue que no, que cuenta “así no más”).* Le pregunto qué día es ahora y ahí pone ella. Y de ahí se pone a dibujar, le gusta mucho. Gracias a dios con mi hija me llevo bien. Lo mismo con mi mamá: la toca, le dice “pan” y mi mamá se tiene que levantar a darle en la mano. Lo mismo con el té, con el café. Le pregunta si quiere y a veces dice que sí y otras veces dice que no. Por ahí toma leche sola o leche con chocolate. Ella me hace la seña de que quiere té (realiza la mímica de sostener una taza y llevársela a la boca). Pero bueno, ahí vamos. Ellas se acostumbraron mucho cuando éramos cinco... cuando teníamos que viajar a Córdoba por mi esposo, ellas dos se quedaban con mi suegra. Por ahí íbamos con **M.** a la sala de diálisis del gordo. Él era enfermo de los riñones. Cuando se muere mi suegra, a los cuatro meses le sale para que se trasplante mi marido. Cumplió dos años con el riñón nuevo, y al mes se murió. Por la medicación hizo úlceras en el estómago y además tenía hemorroides. Por lo menos descansó dos años de diálisis. *(La mamá de **M.**, continúa contando sobre las pérdidas familiares por las que tuvo que atravesar: su padre, su tío, su abuela, su suegra y a su marido).*

8. *¿Cómo vivió **M.** la enfermedad y muerte de su padre?*

Y cuando R, volvía de diálisis ella le preguntaba por la fistula que tenía en el brazo. Ellos tenían la rutina de besarse en la frente antes de irse a dormir. Cuando mi marido murió y lo velamos, ella lo miraba y quería besarle la frente pero me dijeron que no por los líquidos que les ponen en la piel. Le corrían las lágrimas. Cuando cumplió un año de fallecimiento, parece que ahí se dio cuenta de que no lo iba a ver más al padre. Tuve que esconder las fotos porque cada vez que las veía se largaba a llorar. Pero ella parece que sabe cuando llega el mes aniversario porque dice “el papá” y se persina. Se imagina la fecha de la muerte y todo. Cómo te lo digo... cuando lo estábamos velando a

él, ella fue y llevó una colchita, decía “papá frío, papá chui”. No la dejamos que lo hiciera. Al cementerio no quise que fuera, porque iba a ser peor. La llevamos a la casa de mi mamá. Me acuerdo que cuando rezábamos el novenario, ella golpeaba la puerta y preguntaba por él. Y yo le decía que no estaba el papá y ella me hacía cara como que deje de mentir. (*En ese momento interrumpe la hermana de M. contando sobre una anécdota graciosa que pasó en su casa en relación a un perro*).

La entrevista se ve interrumpida por la falta de tiempo. Se decide reanudar posteriormente en el turno de la tarde, en la Esc. Normal donde trabaja la madre de M.

9. ¿Cómo se decide el ingreso de **M** a la escuela especial?

Porque en el jardín, a los cinco años, la seño me decía que busque un instituto. Hablamos con la Vice de acá y ella me consiguió bacante en esa escuela. Así que cuando pasó a primer grado acá, empezó también allá. De ahí empezó a soltar más las palabras. Antes no, miraba y te hacía como que no entendía nada. Ahora habla un poco más. La seño C. (DAP)²⁹ dice que no quiere hacer señas, no quiere hablar en lengua de señas. Yo a ella la hablo y contesta, repite lo que más o menos se le graba. Pero no quiere hacer lengua de señas. Una de las seños, la de inglés, bajó una aplicación de lengua de seña en familia y ahora aprende con todos los chicos. Así que ahí estaban practicando. **M.** se pone chocha porque ve a los otros niños comunicándose como ella.

10. ¿A usted no le interesaría aprender lengua de señas?

Lo que pasa es que yo no tengo tiempo. Si no tengo que ir por las escuelas, me voy a la casa de mi mamá. Además, ando en colectivo, porque tengo que hacer arreglar el auto, aprender a manejar y tener el carnet porque tampoco tengo. Yo tengo la pensión de mi marido, pero a veces no te alcanza.

(...) Los otros días fui por Pami para preguntar por el pedido del audífono de **M.** y me dijeron que ya está hecho el pedido, están viendo donde lo van a comprar porque en la sucursal donde lo compraban, como subió el dólar, está muy caro. estoy rogando que lo traigan. Estaba a \$75.000 y ahora está a

²⁹ Docente de Apoyo Pedagógico.

\$82.000. Fui por la secretaria de discapacidad y me dijeron que no hay. Me dijeron que tenga paciencia, pero ya paso medio año casi.

11. *¿Qué espera en relación a la escolarización de su hija?*

Yo espero que mi hija aprenda, que sepa defenderse bien. En la medida de lo que es ella, sepa desarrollar su mente y sepa reconocer las cosas que se le enseña. La seño de acá (Esc. Común) me dice que no sabe por qué la docente de allá (Esc. Especial) dice que **M.** no hace nada, “si yo acá le hago una suma, una resta hasta una multiplicación y me la hace ella”. Y ella los supera en todo hasta a los otros niños, eso me dice la señorita de acá. Que los otros niños no hacen nada. Yo quiero que aprenda de las dos escuelas. Si a ella le tocó ser así, por lo menos que se sepa defender. Ella no es mala, comparte todo. A mi mamá la agarra a los besos y abrazos.

12. *¿Para usted, **M.** tiene una discapacidad?*

Para mí no. Sí, me da apuro porque ella quiere conversar como toda persona, como todo niño normal, y todavía no tiene esa forma porque no tiene el audífono. Pero yo creo que cuando tenga el audífono se va a comenzar a desarrollar mejor. Yo veo a los otros chicos ahí en la escuela y ella no es tan agresiva como los otros niños, porque yo veo cómo son los otros chicos ahí. Y ella gracias a dios no.

- *A continuación, se le preguntó a la mamá qué era la discapacidad para ella, pero se disculpó diciendo que tenía que retirarse para continuar con su trabajo en la escuela.*

B. Entrevista a la mamá de S.

La entrevista se llevó a cabo en una de las aulas de la Esc. Especial.

Previamente, pude presenciar una reunión entre la madre de **S.** y la docente de la escuela común. Allí se tocaron temas en torno a la falta de compromiso de la tutora en cuanto a las tareas e inasistencias del niño, a lo que ella respondió que se comprometía a sostener la trayectoria escolar de su hijo. También se pudieron tratar inquietudes que poseía la madre sobre su hijo, como modos de relacionarse y comunicarse, ya que hace relativamente poco tiempo **S.** presentó por el lapso de una semana enuresis y berrinches que ella no podía comprender y que creía que se debía a la muerte de su padre, una figura muy significativa para él. Contó como afrontó dicha situación, pidiéndole al niño que no se guarde las emociones –como dice que hace ella- y que si estaba así por la “muerte del papi” (ya que así lo llamaba **S.**) pudiendo el niño exteriorizar su tristeza y superar esos episodios que preocupaban a su madre.

1. *Para comenzar, quisiera que me cuente cuántos años tiene y a qué se dedica.*

Tengo 26 años y por el momento soy ama de casa. Tengo un pequeño negocio en mi casa, vendo productos de limpieza.

2. *¿Cómo se encuentra conformada la familia y quienes viven con S.?*

Mi marido, que no es padre de **S.** y tiene dos hermanas, mi mamá, mi hermano y mi cuñada. Es la casa de mi mamá. Estamos esperando, de poco, tener nuestra casa. Hasta ahora tenemos un ranchito. Y bueno, yo a **S.** estoy intentando soltarlo de a poquito... él es muy sobreprotegido por mí, imagínate mi primer hijo y yo lo tuve de muy chica. Por ahí, el año pasado decía mal un par de palabritas como un bebé, hablaba como bebé. Y yo decía que yo tengo la culpa porque nunca le enseñe a hablar como un grande. Me echaba yo sola la culpa. Le costaba soltar su lenguaje hasta que le empecé a hablar como a un grande. Le cuestan conjugaciones como pr, pl, y yo le digo que le va a salir. En eso él se empeña, quiere aprender.

3. *¿Cuántos años tenía cuando fue mamá por primera vez?*

Tenía 17 años. Tenía 16 años cuando me quedé embarazada. Al ser primeriza no sabía bien que me pasaba, tenía cambios de humor. Una vez me miré al espejo y sola me dije “estas embarazada”. Y fue un tema porque mi papá (ríe) era el más temido en mi casa. Tenía tres meses de embarazo y nadie se daba cuenta en mi casa, era muy flaquita. Paso el tiempo y bueno, mi papá sabía hasta que lo aceptó; cuando le dije que era un varón, a los seis meses, me lo metí al bolsillo (ríe). Así que después fue esperar. Cuando nace **S**, al tiempo me separo del padre de él. Éramos chicos, yo lo entiendo. Él quería hacer otras cosas. Y se fue. Volvió cuando **S** cumplió el año, y volvimos a estar juntos. Después cuando cumplió los dos años nos volvimos a separar y ahí fue definitivo. Y no lo volví a ver más hasta que **S** cumplió cuatro años. En ese lapso de dos años el padre no lo volvió a ver. Ahora mal que mal, si bien no lo ve mucho, por lo menos tengo su teléfono; hago que lo llame, que le escriba al niño. El padre me consiguió la escuela para **S**. Por eso **S** se apegó mucho a mi papá al tener a su padre. Fue difícil. Ser menor, no poder trabajar porque sos menor... después cerca de los 19, retome el estudio y trabajé también, terminé el secundario. Era lindo tener platita para darle gustos a mi hijo. Nos escapábamos los dos solos y nos íbamos a comer una pizza al centro. Los dos solitos. Era lindo. Ahora tengo tres (ríe).

4. *¿Cómo es que el padre de **S**. consigue vacante para esta escuela?*
(E.E.)

Porque, cuando a **S** lo diagnosticaron en el 2016, en el 2017 se lo comuniqué al padre; pero era porque no lo encontraba por ningún lado, no tenía su número de teléfono, cuando iba a su trabajo no lo encontraba, y lo tuve que encontrar de la peor forma porque tuve que publicar en el Facebook que no tenía dirección de él, nada. En dos minutos me llega un mensaje de la novia de él, y me pude poner en contacto con él. Le comenté todo lo que me habían dicho de **S**. y que el diagnóstico decía Síndrome de Asperger, que estaba con psicopedagoga y terapeuta y que necesitaba la escuela especial. La terapeuta de **S** estaba buscando, pero no conseguía. Y bueno, gracias a dios la novia de él que tiene un parentesco con el ministro o algo así, me hizo el favor y **S** está aquí. El año pasado **S** comenzó a venir a esta escuela.

5. *¿Notó algún cambio en él a partir de que empezó a asistir en esta escuela?*

Si, bastante. Él estaba haciendo primer grado en la escuela común y desde ese entonces a sus seis años la maestra ya me venía diciendo que posiblemente le tenía que conseguir una vacante en la escuela especial pero únicamente como refuerzo. Yo le hice repetir segundo año, porque la señora veía que era muy lejano el avance que él tenía al no tener escuela especial. El año pasado ya comenzó acá, cambió de señora... y a él se le hace un lío en la cabeza, porque con caras nuevas no sabe para dónde salir disparando. Pero la señorita que tuvo el año pasado re buena, atenta. Acá en la mañana estuvo con la Señora A., re bien. Re bien **S**. Eso sí, yo lo hacía faltar mucho, más en invierno. Ese año se me enfermó de neumonía. Estuvo casi un mes sin ir a las dos escuelas, así se recuperó. Acá le ayudaron mucho.

El primer segundo grado que hizo, era como un primer grado para él. Eso me dijo la señorita en su momento. Me acuerdo que ese año me costó mucho mantenerlo a **S** en la escuela, porque yo estaba embarazada de la más grandecita y se me subía la presión. Por ahí no tenía con quien dejarla a la bebé, y tenía que hacerlo faltar. Eso es lo que más lo complica a él, las faltas. Este año me dije que no quiero hacerlo faltar más. No quiero que pierda, quiero que avance. Porque yo veo que él quiere saber, quiere leer. Yo le hago leer carteles, juegos. Le hago deletrear. A veces quiere y a veces se cansa. Pero este año, a partir de la reunión con la docente de **S**, no quiero hacerlo faltar más.

6. *En este momento, ¿**S** realiza tratamientos externos?*

No, quedé en volver a buscar a la psicóloga en el hospital de la Madre y el Niño, pero no fui. Siempre que voy me dicen que vuelva después del 15... pero ahora no fui. Tendría que volver. Le pedí a la señora de la otra escuela que me haga un pedido con el equipo de Crecer Sanos. No sabía por qué me habían dejado de llamar o mandar notitas, pero era por las faltas que había tenido **S**. Es como que los sueltan. No sabía eso. Y bueno, ahora estoy esperando a ver qué me decía la señora. Ellos le harían una evaluación a **S**. Estaría bueno que ellos, con las terapias hagan de refuerzo para **S**.

7. *¿Le comenta S. sobre sus jornadas escolares?*

Sí, me cuenta más sobre lo que ha comido que lo que ha trabajado (ríe). Hubo un tiempo que era mudo, me impresionaba como él no quería comunicarse. Y pasó que estábamos viendo la tele, y pasaron cosas de dinosaurios. El ama los dinosaurios. Y ahí dijo “mira el tiranosaurio” y comenzó a relatar cosas sobre los dinosaurios, de lo que comen, los dientes, y así. Le encantan. Si vos le preguntas por uno en particular, él te los nombra por más difíciles que sean sus nombres. Yo veo que lo que a él le gusta, se lo guarda en su cajita. La única vez que me trajo un diez fue en Ciencias Naturales, no sabía que él tenía examen. Casi nunca me dice que tiene que rendir.

Yo quiero hacer que haga actividades, que juegue a la pelota. Yo soy cristiana, voy a la iglesia evangelista, y nos están dando clases para comenzar a danzar. Le invito a que venga conmigo, pero no quiere. Le digo que haga música, lo que quiera, y me dijo que quiere aprender a tocar la flauta.

8. *¿Qué es lo que espera de la doble escolarización de S?*

Este año que aprenda a leer, así va a saber distinguir varias cosas. Para mí es lo más básico. También lo quiero ayudar. Pidiendo demasiado, que empiece a multiplicar y dividir que es lo que un niño a su edad debería saber hacer. Matemáticas le gusta. Es todo lo contrario a mí: a mí me gusta lengua y a él no mucho. Yo era re dura en matemáticas.

9. *¿Considera de S. tiene una discapacidad?*

Para mí es culpa mía, como te dije lo hice faltar mucho en primer grado y el no pude aprender bien. Si hubiese tenido su primer grado normalmente, no tendría que estar pasando por esto. Para mí no es una discapacidad sino una lentitud en su aprendizaje, pero pasa por mí. Tengo que volver a hacerle las evaluaciones. Cuando fui a gestionarle el certificado de discapacidad no me lo querían dar, me volvieron a mandar a que le haga todos los estudios porque para ellos tampoco era una discapacidad. Si bien le hice todos los estudios, algunos los perdí y no pude gestionarle el certificado. Tuve que volver a sacarle los turnos, me dieron solo para el neurólogo. Después ya no volví más.

10. *¿Qué sería para usted una discapacidad?*

Como ellos... tener autismo más problemático. No es por discriminar, pero no lo veo a **S** como ellos, no le cuesta en otros ámbitos. Cuando el Dr. Me dijo que tenía Asperger, me explicó más que es en lo sociable. A principio sí tuvo muchas dificultades para socializar, pero fue pasando el tiempo y **S** cambió muchísimo. Venía un niño desconocido y comenzaba a jugar con él. Habla con usted y no la conoce. Puede que tenga otra cosita, pero para mí no una discapacidad. Más porque dicen que los niños con Asperger son muy inteligentes y son muy creativos, aunque el mío es medio flojito. Le gusta la tele, el celular, como a todos los niños ahora. Pero yo le pongo límites, cuando se acaba, se acaba. Sabe que es un rato y ya está.

❖ RESOLUCIONES MINISTERIALES

Resolución CFE 155/11

Buenos Aires, 13 de octubre de 2011

VISTO la Ley de Educación Nacional No 26.206 y, CONSIDERANDO:

Que conforme la Ley No 26.206 la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.

Que el artículo 11 incisos b) y c) de la LEN, establece que es obligación del Estado *“Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (...) brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”*

Que el artículo 42 de la LEN establece que la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de dicha Ley.

Que la Educación Especial, brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Que conforme la LEN la cartera educativa nacional en acuerdo con el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, *“garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”*.

Que para dar cumplimiento al artículo 42 de la Ley No 26.206 es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con discapacidad.

Que por la Resolución CFE No 79, este cuerpo aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Que, a partir de la aprobación de la mencionada Resolución, este Consejo Federal ha considerado oportuno la definición de orientaciones para la modalidad de Educación Especial, con la finalidad de que en toda escuela enseñar y aprender sea una práctica con sentido y relevancia.

Que el reconocimiento de las personas con discapacidad, como sujetos de derecho, plantea la necesidad de definir políticas que garanticen su educación en el

marco de la extensión de la educación obligatoria.

Que la definición de la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuelas al que asistan, una clara pertenencia a los niveles del sistema, superando de esta forma definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

Que, conforme al Reglamento de Funcionamiento de este cuerpo, por Resolución CFE No 144/11, se aprobó para la discusión el documento respectivo y finalizados los procesos de consulta a las máximas autoridades educativas jurisdiccionales, corresponde su aprobación definitiva.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes de este Consejo Federal a excepción de las provincias de Corrientes, Salta, Chubut, Río Negro y Mendoza, por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA XXXVII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTÍCULO 1o.- Aprobar el documento de la Modalidad EDUCACIÓN ESPECIAL, que como anexo I forma parte de la presente medida.

ARTÍCULO 2o.- Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

ANEXO I

EDUCACION ESPECIAL

Presentación

1. En este documento se plantea la política de la modalidad, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE No 79) señala:

2. “Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización, así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para

alumnos/as como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos”.

3. Este encuadre de política educativa exige una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico. Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nu1.

1. La modalidad Educación Especial

1.1. Los marcos normativos y el sistema educativo³⁰.

4. Los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios. Se toman como base en el presente documento, entre otros:

5. La Constitución Nacional que establece el derecho de enseñar y aprender³¹.

6. La Ley 26.061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños Y Adolescentes, en base a la Convención sobre los Derechos del Niño que “tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina”³².

7. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad³³ que compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa.

8. La Ley de Educación Nacional No 26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Enuncia, asimismo, que: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Art. 16). Y garantiza la inclusión educativa a través de políticas

³⁰ Véase: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2008): *Educación integral de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires.

³¹ “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (...) de enseñar y aprender” (Art. 14).

³² “Los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal. En la formulación y ejecución de políticas públicas y su prestación, es prioritario para los Organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta Ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen” (Art. 5) [...] “las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna” (Art. 15).

³³ Ley No 26.378.

universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan³⁴.

9. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE No 79) señala:

10. “Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular”.

1.2. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional

11. Uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (LEN Art. 11 Inc. n).

12. La definición de la Educación Especial como Modalidad, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asistan, una clara pertenencia a los Niveles del Sistema, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados³⁵.

13. La extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, ponen en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación y sus trayectorias escolares completas, expresado específicamente en el Capítulo VIII Educación Especial de la Ley de Educación Nacional:

14. “La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (LEN Art. 42).

1.3. La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación

15. La inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para:

³⁴ Arts. 79 y 80.

³⁵ LEN N° 26.206. Art. 17.

- la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a;
- la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes;
- 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/as los/as estudiantes;
- una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.

16. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”³⁶.

17. La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje.

18. Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran³⁷.

19. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

20. “El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños

³⁶ UNESCO (2005:12). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, Ediciones de la UNESCO.

³⁷ Ministerio de Educación (2009): Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.

y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas”³⁸.

1.4. Las personas con discapacidad, sujetos de derecho

21. El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

22. La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*³⁹, primera convención del siglo XXI, señala que:

23. “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (...) que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás” (Art. 1).

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

25. Tres principios sustentan el *enfoque de educación basado en los derechos*: 1. acceso a una educación obligatoria y gratuita; 2. el derecho a una educación de calidad; 3. igualdad, inclusión y no discriminación⁴⁰.

2. Políticas de la Modalidad

26. La modalidad Educación Especial, de acuerdo a la Ley Nacional de Educación, desarrollará las políticas correspondientes para garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad.

27. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley No 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial se comprometen de manera progresiva a partir del año 2012⁴¹, a:

- generar mecanismos de articulación con otros ministerios y organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar el ejercicio de sus derechos. Será fundamental

³⁸ UNESCO (2008): “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 25 - 28 de noviembre.

³⁹ ONU (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

⁴⁰ UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Ediciones de la UNESCO.

⁴¹ Resolución del CFE No 134.

establecer y lograr la complementariedad y la concurrencia de las diferentes áreas del Estado, como ser: Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Derechos Humanos, más otras que puedan incorporarse en función del objetivo propuesto;

- garantizar el acceso a la educación de todos y todas los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad que aún no asisten al sistema educativo;
- determinar el financiamiento requerido para concretar las políticas de la modalidad, que estará especificado en la inversión del Sistema Educativo;
- diseñar ámbitos educativos accesibles en su infraestructura, materiales y comunicación⁴², con la participación de personas con discapacidad y de las organizaciones de la sociedad civil;
- fortalecer sistemas de información, monitoreo y evaluación de las políticas jurisdiccionales de la modalidad;
- construir un sistema de información relevante para obtener datos de la trayectoria escolar de los/as alumnos/as con discapacidad que sirva de insumo para tomar decisiones en la planificación de las políticas;
- elaborar normativas y orientaciones técnico pedagógicas para enmarcar los procesos de evaluación, promoción, certificación y acreditación de las trayectorias escolares completas de los/as estudiantes con discapacidad;
- incorporar o reincorporar a la educación común, en articulación con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo, a los/as alumnos/as sin discapacidad que permanecen en las escuelas de educación especial y a los/as alumnos/as rotulados bajo la categoría de “discapacidad mental leve”, a través de estrategias de intensificación de la enseñanza;
- constituir progresivamente a las escuelas de educación especial en un espacio institucional abierto destinado específicamente a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran de un ámbito institucional específico, y/o de apoyo a los/as estudiantes incluidos en proyectos de integración escolar;
- establecer que las escuelas de educación especial tengan una carga horaria equivalente a la del nivel que corresponda;
- elaborar en las escuelas de educación especial formas organizativas abiertas, para que los/as estudiantes con discapacidad desarrollen su trayectoria escolar integral dentro de las franjas etarias, acorde a sus posibilidades, intereses y motivaciones, en el marco del currículum común;
- definir al corto plazo las transformaciones de las escuelas de educación especial de Formación Laboral en escuelas o centros de educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad (franja etaria entre 12/14 años hasta 20/22 años) incorporando en el mediano plazo a otros cargos docentes y técnico-docentes acordes con los trayectos educativos que se implementen. Para implementar el modelo organizacional planteado, la Coordinación

⁴² Por “comunicación” se entenderá el lenguaje oral y de señas, la visualización de textos, y las comunicaciones por el sistema Braille, los métodos táctiles, el tipo de imprenta grande, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso, el idioma común, los medios de lectura en voz alta y otros métodos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, Art. 2).

Nacional de Educación Especial elaborará los lineamientos generales junto con los responsables jurisdiccionales de la Modalidad, entre el 2011 y el 2012, incluyendo criterios de certificación de los diversos trayectos educativos;

- desarrollar propuestas para una educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad que considere las necesidades, saberes adquiridos, capacidades, intereses y motivaciones de dichos estudiantes, a través de los modelos organizacionales diversos para la educación secundaria que contempla la Ley de Educación Nacional No 26.206. Este modelo organizacional propenderá a formar ciudadanos/as autónomos, creativos y críticos en el pasaje a la vida adulta, y brindará herramientas para su incorporación en el mundo del trabajo;
- generar la normativa pertinente para definir el ingreso de los/as estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad entre los 12 y los 14 años de edad;
- regular los mecanismos de evaluación, promoción y certificación de saberes correspondientes a todos y cada uno de los trayectos;
- incorporar a las instituciones educativas de la modalidad en los distintos planes, programas y proyectos de política socio-educativa;
- incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para todos los/as alumnos/as de las escuelas de la modalidad;
- promover el desarrollo profesional docente para supervisores, equipos directivos, docentes y equipos técnicos educativos en el uso de estrategias de enseñanza y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicio; virtuales, presenciales, semipresenciales y/u otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin.

2.1. Acerca del gobierno de la modalidad

28. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley No 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a:

- institucionalizar en cada jurisdicción, en caso que no hubiere, una estructura de gobierno específica para la modalidad, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206, para el desarrollo de políticas educativas que garanticen la educación de las personas con discapacidad;
- designar en cada jurisdicción, en caso que no hubiere, a un responsable de la conducción política pedagógica de la modalidad (Director/a o Coordinador/a) y un equipo técnico abocado a tal fin;
- asegurar los recursos financieros para los gastos de funcionamiento de los edificios escolares;
- proveer material específico e incluir personal de apoyo para las personas con discapacidad que cursen carreras de nivel superior no universitario y requieran adaptaciones de acceso al currículum: intérpretes de lengua de señas argentina, tutorías en contraturnos, tecnología para la transcripción en Braille, apuntes y/o textos, mobiliario, señalización y cumplimiento de las normativas de accesibilidad edilicia, entre otros;

- generar normativas y asegurar financiamiento de los cargos para equipos docentes, preceptores, auxiliares, acompañantes/celadores y otros actores que se consideren necesarios para garantizar las trayectorias escolares completas de las/los alumnos/as con discapacidad, independientemente de estar matriculados en escuelas de educación especial o comunes;
- generar, en caso que no hubiere, una estructura de supervisión que priorice entre sus funciones los mecanismos de articulación entre las instituciones de la modalidad y las de los niveles obligatorios del sistema y abarque todo el territorio de la jurisdicción;
- desarrollar, en tanto modalidad transversal, acciones educativas de manera conjunta con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo, para promover el diálogo y la articulación en los equipos de supervisión y entre las instituciones;
- disponer de las medidas necesarias para generar condiciones en las escuelas que permitan el desarrollo de las trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad, que garanticen la centralidad de la enseñanza y prioricen su inclusión en escuelas de educación común, a través de estrategias de integración, en los casos en que se evalúe que el/la estudiante obtenga mayores beneficios a través de este proceso;
- establecer criterios orientativos para la asignación de cargos docentes y cargos de intérpretes de lengua de señas argentina que respondan a las necesidades de los/as alumnos/as, a las características reales y concretas del contexto de la escuela y a las condiciones requeridas para la enseñanza;
- establecer mecanismos de regulación y criterios acerca de la intervención en las instituciones educativas de los profesionales y/o acompañantes no-docentes que aportan las obras sociales para acompañar de manera articulada, el proceso de inclusión de los alumnos/as con discapacidad⁴³.

2.2. Acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos

29. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley No 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a orientar para:

- que las políticas y acciones de la modalidad se desarrollen con el asesoramiento de los supervisores, de los equipos directivos, con la intervención de los docentes y con el apoyo y acompañamiento de los equipos técnicos educativos de todo el Sistema Educativo, así como con los aportes que puedan brindar los profesionales que atiendan a los/as niños/as o jóvenes fuera de la escuela, habilitando siempre la palabra de los padres y del/la alumno/a, a la hora de tomar decisiones relacionadas con dichas trayectorias;
- que las instituciones educativas de la modalidad organicen espacios interdisciplinarios, tanto a nivel institucional como interinstitucional, con un tiempo de tarea concreto y sistematizado para promover el desarrollo profesional docente en jornadas de reflexión con conceptos tales como

⁴³ Ley 24.901/97 de Prestaciones de Servicios Básicos.

discapacidad, inclusión, integración, diferencias, igualdad y derechos, entre otros;

- que la escuela de educación común y la escuela de educación especial, en tanto instancias institucionales y técnicas privilegiadas para orientar las trayectorias escolares, generen criterios adecuados a cada situación;
- que se considere esencialmente la evaluación pedagógica y el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación para la admisión, continuidad y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas de educación común y especial;
- que siempre que sea beneficioso para el/la estudiante se promueva la integración escolar, como estrategia para la inclusión. La interacción con los niveles, aportará a la construcción de culturas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo;
- que los equipos técnicos educativos de las escuelas de educación especial, a partir del aporte de sus competencias específicas, se constituyan como un componente esencial en la construcción de los apoyos que requieran los/as alumnos/as con discapacidad;
- que los docentes de las escuelas de educación especial y común, desde su saber pedagógico, aporten a la construcción de estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento y respeto a las diferencias;
- que las estrategias pedagógicas para abordar los contenidos pertinentes a los niveles del Sistema Educativo respeten los tiempos, espacios y lenguas necesarios que requieran los/as alumnos/as con discapacidad;
- que se implementen propuestas pedagógicas en la modalidad para dar cumplimiento de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

3. La Educación Especial y los niveles educativos

30. Estrategias específicas por nivel educativo de acuerdo a las dimensiones: trayectorias escolares, escuela/enseñanza y desarrollo institucional.

3.1 Nivel Inicial (atención a la primera infancia -0 a 3 años).

(...)

3.2. Nivel Primario

37. La política educativa de este nivel está orientada al desarrollo de acciones para la inclusión de todos/as los/as alumnos/as en el Sistema Educativo y a garantizar el cumplimiento pleno de su derecho a una educación de calidad.

38. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley No 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012 en cada una de las dimensiones, a:

39. Dimensión: Trayectorias Escolares

- Orientar el desarrollo de las trayectorias escolares completas de los/as alumnos/as con discapacidad, propiciando su integración en escuelas

comunes, siempre que sea beneficioso para el/la alumno/a en relación con sus necesidades, posibilidades, beneficios y los intereses y expectativas de los/as estudiantes;

- generar la normativa pertinente para definir el ingreso de los/as alumnos/as con discapacidad en este nivel a los 6 años de edad, al igual que el resto de la población escolar;
- producir normativa que regule los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes);
- establecer que los/as alumnos/as con discapacidad que acrediten la aprobación del nivel, cursen el nivel secundario obligatorio al igual que todos/as los/as alumnos/as, como lo indica la Ley de Educación Nacional, estableciendo estrategias de articulación entre ambos niveles y brindando las configuraciones de apoyo necesarias;

40. Dimensión: Escuela/Enseñanza

- Establecer que las propuestas de enseñanza para los/as alumnos/as con discapacidad del nivel estén en relación a los NAP, a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel, en un horario escolar de jornada simple y/o completa;
- priorizar, en el corto plazo, la profundización en el abordaje de la alfabetización inicial en el primer ciclo;
- desarrollar proyectos específicos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y especiales del nivel;
- promover, en el corto plazo, la finalización de la escolaridad primaria o la incorporación a la escuela común para los/as alumnos/as sin discapacidad que aún permanecen en las escuelas especiales mediante estrategias de intensificación de la enseñanza;
- incorporar las nuevas tecnologías a los procesos pedagógicos a través de capacitación y propuestas de actividades transversales para la gestión de la información, la comunicación, la expresión y la producción propia de las/os alumnas/os con discapacidad;
- diseñar instrumentos de evaluación de los aprendizajes según la normativa vigente para los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes).

41. Dimensión: Desarrollo Institucional

- Incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas primarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones;
- promover el desarrollo profesional docente en el uso de estrategias y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en

servicio; virtuales, presenciales, semipresenciales y/u otros espacios que se consideren pertinentes a tal fin;

- orientar a las escuelas de educación especial para que desarrollen diferentes formas organizativas que permitan diversos tipos de agrupamientos, considerando franjas etarias, intereses y motivaciones de los/as alumnos/as con discapacidad;
- promover que las escuelas especiales fomenten la participación y el intercambio con instituciones locales: organizaciones sociales, centros barriales comunitarios, asociaciones de personas con discapacidad, e instituciones del Estado.

3.3. *Educación para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad.*

3.4. *Educación permanente para Adultos con Discapacidad.*

4. La Educación Especial y otras modalidades del sistema educativo

52. La modalidad de Educación Especial articulará con las otras modalidades del Sistema Educativo en vistas a avanzar en el desarrollo de trayectorias educativas integrales de calidad para los/as estudiantes con discapacidad, considerando las particularidades regionales, lingüísticas culturales, contextuales y otras.

53. Para dar cumplimiento al Capítulo VIII de la Ley No 26.206, los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se comprometen de manera progresiva, a partir del año 2012, a fortalecer la articulación con cada una de las modalidades:

4.1. Educación Técnico Profesional

- Facilitar el ingreso a la educación técnico profesional de aquellos/as alumnos/as con discapacidad que hayan finalizado o estén cursando los niveles obligatorios, con las configuraciones de apoyo necesarias para garantizar una trayectoria educativa integral.

4.2. Educación Artística

- Favorecer el acceso de los/as alumnos/as con discapacidad al conocimiento de los diversos lenguajes/disciplinas artísticas, mediante lenguajes alternativos y complementarios (Lengua de Señas Argentina, Sistema Braille, Sistemas Alternativos de Comunicación, etc.).

4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

- Facilitar la alfabetización y la trayectoria escolar de los/as jóvenes y adultos/as con discapacidad que hayan alcanzado la edad establecida por la Resolución No 118 del Consejo Federal de Educación, para el ingreso a la modalidad sin haber culminado el respectivo nivel de escolarización, con el objeto de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

4.4. Educación Rural

- Garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de los/as alumnos/as con discapacidad de zonas rurales, a través de la provisión de recursos humanos y materiales, mediante propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de cada estudiante, que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.

4.5. Educación Intercultural Bilingüe

- Brindar educación intercultural bilingüe a aquellos niños/as de pueblos originarios con discapacidades temporales o permanentes, garantizando su derecho a la educación para mejorar su calidad de vida.

4.6. Educación en Contextos de privación de libertad

- Garantizar que la población con discapacidad en contextos de privación de libertad reciba una educación acorde a lo establecido por la Ley de Educación Nacional No 26.206 para lograr una inclusión social tanto en el momento presente como cuando recuperen la libertad.

4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria

- Garantizar los recursos necesarios para que aquellos/as niños/as con discapacidades temporales o permanentes que por razones de salud, se vean imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa por períodos de más de 30 días corridos, continúen recibiendo educación que les permita la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema educativo⁴⁴.

Resolución CFE N° 174/12

Buenos Aires, 13 de junio de 2012

VISTO La Ley de Educación Nacional No 26.206 y la Resolución CFE N° 154/11, y CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Que la Resolución CFE No 134/11 aprobó diversas estrategias, entre otras, aquellas tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema.

Que es decisión de este Consejo Federal profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el

⁴⁴ LEN N° 26.206. Art. 60.

ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.

Que el documento que se presenta a este cuerpo para su aprobación, incorpora los aportes de distintas jurisdicciones.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes del

Consejo Federal, a excepción de la provincia de La Rioja, por ausencia de su representante.

Por ello, LA XLIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1°. Aprobar el documento: “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”, que, como Anexo I, forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2°. - Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

“Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades, y su regulación”

1. La obligación de hacer efectiva la garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes establecidas en las leyes educativas vigentes, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales, y socioeducativos. En este sentido se subraya el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.

2. La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.

3. Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.

4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la

misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

5. En concordancia con estas perspectivas, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos. Dentro de las mismas, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico. Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los desempeños de todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes.

6. Por otra parte y entendiendo que estas propuestas requieren de un desarrollo sostenido y de mediano plazo, las jurisdicciones han elaborado respuestas socio pedagógicas que contemplan la situación actual y urgente de los y las estudiantes, con trayectorias escolares discontinuas y/o incompletas. De esta manera se llevan adelante proyectos de reingreso, abordaje de la repitencia y la (sobre)edad⁴⁵ con resultados alentadores, basados generalmente en la reorganización del agrupamiento escolar, una planificada y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los alumnos y alumnas.

7. Sin perder de vista estas propuestas, complementariamente, se vuelve relevante modificar aquellas regulaciones que puedan obstaculizar de manera sustancial las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo.

8. Las pautas que se desarrollan en este documento refieren a nivel inicial, primario y modalidades. Toda vez que las consideraciones referidas a los estudiantes de nivel secundario han sido tratadas en la resolución CFE 103/10, sólo se especifican en este anexo aquellas cuestiones que hacen a la articulación del nivel primario con el nivel secundario.

“Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares ‘reales’⁴⁶ de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario”

9. El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.

⁴⁵ Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar.

⁴⁶ A los fines de este documento se entienden como trayectorias reales los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

10. En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)

11. Para los casos de inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. Asimismo, los Gobiernos educativos instruirán a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo que los estudiantes requieran para continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente.

Nivel Inicial

12. El ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo.

13. Si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños/as de la sala de cinco años necesitaran trasladarse dentro de una misma jurisdicción o entre jurisdicciones, se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente.

14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.

15. La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto, cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.

16. Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.

17. Asimismo, las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles. Las jurisdicciones se comprometen a poner en vigencia esta documentación como plazo máximo en el año 2013.

Nivel primario

18. El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la ley de Educación Nacional establece.

19. En virtud de evitar situaciones que vulneren el derecho a la educación de niños y niñas se hace necesario precisar el alcance del anexo 1 A de la resolución CFE 18/07. En tal sentido se estipula que la autoridad competente y de aplicación para eximir a los niños de la presentación del certificado de cursado del nivel inicial que la resolución refiere, será la dirección de la escuela primaria la que deberá indefectiblemente inscribirlo.

20. En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Par ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.

21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intra- ciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.

22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.

23. En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.

24. Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras.

25. Por tanto para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.

26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.

27. Tal como lo establece la Resolución CFE 103/10, los niños y niñas que certifiquen el nivel primario deben ser, hasta los 18 años, matriculados en algunas de las alternativas institucionales del nivel secundario común.

28. Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etaria.

29. Los alumnos y alumnas que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones (trabajos transitorios de sus familias, tales como organismos del Estado niños y niñas que viven en circos y parques, trabajadores rurales, entre otros) deberán ver garantizada su asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional. Contarán con un pase abierto desde la escuela de origen para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año.

30. Los gobiernos educativos a través de sus instituciones reconocerán dos tipos de documentación: el boletín de la escuela de origen que acompañará a los alumnos a todas las instituciones que transite y un informe pedagógico que incluirá el detalle de los contenidos enseñados en cada una de ellas (elaborado por el o los docentes responsables y avalado por la dirección de la escuela). Las familias presentarán esta documentación en la escuela que, en su lugar de residencia transitoria eligieran, quedando una copia de las mismas en cada institución que recibiera al estudiante.

31. La escuela en la que estos estudiantes estén inscriptos en el último mes del año (sea la de origen u otra) será la responsable de acreditar el año lectivo teniendo en cuenta el conjunto de calificaciones que cada institución escolar ha realizado a lo largo del año sobre el mismo boletín. Los gobiernos educativos serán responsables de asegurar la escolaridad de estos niños en el grado de referencia y proponer los apoyos pedagógicos necesarios en los casos pertinentes. A los fines de un mejor seguimiento se conformará un registro interprovincial que incluirá los datos de los alumnos y alumnas que se trasladen en un plazo no mayor a dos años.

32. Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

33. Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto, el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.

34. Los niños o niñas que requieran de internación clínica en el último trimestre del año y no puedan, por su estado clínico, ser evaluados, podrán promocionar el grado a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido a lo largo del ciclo lectivo. Se propiciarán todas las estrategias necesarias para que los vínculos entre los niños y su escuela se sostenga mientras perdure la enfermedad y el tratamiento. En estos casos, las escuelas hospitalarias y domiciliarias como así también los servicios domiciliarios y hospitalarios serán responsables de registrar la asistencia, calificar y promover a los alumnos.

35. Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los y las estudiantes.

36. Las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En un plazo no mayor a dos años se pondrá en vigencia el pase

administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel primario pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.

37. Las presentes medidas se arbitrarán en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios

38. Las jurisdicciones se comprometen a realizar durante el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución.

39. Las jurisdicciones que aún no hubieran implementado estas modificaciones, lo harán de manera gradual y progresiva a partir del año 2013.

40. El Ministerio de Educación de la Nación brindará asistencia técnica y financiera.

Resolución N° 1140/13 sobre Integración

VISTO: la necesidad de ordenar la normativa vigente con respecto a la integración escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) derivadas de la discapacidad, a llevarse a cabo en las instituciones escolares de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, y de acuerdo a las Leyes de Educación Nacional N° 26.206, del Sistema Educativo Provincial N° 8.678 y los acuerdos federales,

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas, y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales de integración. (Ley de Educación Nacional art.79).

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley N° 8.678 del Sistema Educativo Provincial establecen entre los fines de la Política Educativa, garantizar la inclusión educativa brindando a los/as alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad, una propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades de integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Que la Ley Nacional N° 26.206 y la Ley N° 8.678 Sistema Educativo Provincial establecen la Protección Integral de los Derechos de los niños y niñas y adolescentes,

definiendo el derecho a una educación integral que prepare para el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia democrática y el trabajo.

Que de acuerdo a la Ley N° 8.678 de la Provincia de La Rioja, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene la responsabilidad principal e indeleble 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; estableciendo los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidad, temporales o permanentes, e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de un abordaje interdisciplinario para lograr su inclusión desde el mismo momento del nacimiento;

Que la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (aprobada como Ley N° 26.378 por la República Argentina) compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad reciban atención educativa a lo largo de toda la vida (desde 0 años y hasta la adultez) sin quedar excluidas del sistema de educación por motivos de discapacidad; que puedan acceder a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad en que vivan, reciban apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; aprendan habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena.

Que los diseños curriculares provinciales y la Res. N°214/04 acuerda la identificación de un núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y el compromiso de realizar las acciones necesarias favoreciendo y posibilitando el acceso de todas las personas a esos aprendizajes que son los mismos para todos, tengan o no discapacidad, y que este principio debe guiar el diseño e implementación de propuestas específicas para alumnos con discapacidad y organización del tiempo de aprendizaje adecuados a sus necesidades.

Que todos los alumnos tienen el derecho de estar incluidos en el Sistema Educativo compartiendo un diseño curricular común, pudiendo ser atendidos en diferentes instituciones pertenecientes a las Direcciones de Nivel y/o Direcciones de Modalidades para propiciar en cada momento la mejor propuesta educativa.

Que la integración escolar de alumnos/as constituyan un principio de la Política Educativa que rige para la totalidad de las instituciones Escolares de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de La Rioja.

Que los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal, siendo prioritario mantener siempre presente el interés superior de las personas, sujetos de esta ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garantice-

Que para dar cumplimiento al artículo 42 de la Ley N° 26.206 es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad.

Que, por lo expuesto, se está ante la necesidad de ordenar la normativa vigente a la integración como estrategia de inclusión para los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad en el sistema educativo provincial a llevarse a cabo en las instituciones escolares de todos los niveles y modalidades.

POR ELLO,

EL MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA

RESUELVE

Artículo 1: Derogar la Resolución N° 1338/02, de la Secretaria de Educación, de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).

Artículo 2°: Aprobar el documento correspondiente a, “La Inclusión de Alumnos y Alumnas con N.E.E. derivados de la discapacidad con Proyectos de Integración Individual” que como anexo forma parte de la presente medida.

Artículo 3°: Aprobar el documento correspondiente a, “Evaluación, acreditación, promoción, y certificación de los alumnos y alumnas con N.E.E. derivados de la discapacidad integrados en instituciones educativas pertenecientes a los niveles obligatorios”

ANEXO I

La Inclusión de Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) derivados de la discapacidad con Proyectos de Integración Individual.

CONSIDERACIONES:

El derecho de las personas con discapacidad, a recibir una educación adecuada a sus necesidades, es igual al derecho que tiene cualquier sujeto, y la igualdad está en la posibilidad de ejercer ese derecho.

En este sentido, la inclusión es una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro ideas fundamentales:

- La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos que se presentan al aprendizaje y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes.

- La inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimiento menor a los esperados.

El presente documento tiene como finalidad brindar un marco organizativo, y establecer procedimientos para el diseño de los proyectos de integración Individual y evaluación, acreditación, promoción, y certificación de los alumnos con N.E.E. derivados de la discapacidad, integrados a escuelas comunes pertenecientes a los niveles obligatorios.

El principio de inclusión educativa requiere considerar como punto de partida que el alumno con N.E.E. derivadas de la discapacidad sea escolarizado en instituciones educativas pertenecientes a los niveles de enseñanza obligatoria. Solo cuando dichas necesidades revisten una complejidad a la que no pueden dar respuestas las escuelas de educación común se propondrá su escolarización en escuelas especiales.

Cabe destacar que el alumno integrado estará matriculado en todas y cada una de las instituciones que contribuyan a su formación.

La decisión de integrar alumnos con N.E.E. derivados de la discapacidad constituye un proceso institucional proyectado para cada sujeto con intervención profesional docente. En este proceso no basta incluir en las escuelas, por simple acumulación, a todos los alumnos, sino que es necesario, integrarlos a la escuela posibilitando su acceso al conocimiento y a los bienes culturales.

El cumplimiento de este propósito demanda, por su complejidad, una dinámica interdisciplinaria en la cual la responsabilidad es compartida, ya que compromete a todos los profesionales docentes de las instituciones educativas, al alumno y su familia.

En este sentido, y teniendo en cuenta la función pedagógica de la escuela, se adopta como principio que todos los alumnos pueden aprender en la medida que se de respuesta adecuada a sus necesidades. El proyecto de integración Individual es el instrumento facilitador de este propósito. Tiene como finalidad principal lograr que las experiencias de aprendizaje contempladas en los diseños curriculares de cada nivel se lleven a cabo en esos contextos escolares permitiendo el acceso y progreso en su escolaridad.

Como estrategia educativa, la integración escolar debe:

- Educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y la autodeterminación.
- Garantizar la adquisición de los contenidos curriculares.
- Habilitar y atender la opinión del alumno y de su familia, ayudándole a construir condiciones de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia.
- Permitir que el alumno descubra sus propias capacidades reconociendo sus limitaciones.
- Establecer objetivos claros y personalizados a partir de los cuales se determine la temporalización necesaria para el logro de los mismos.

- Favorecer la participación en la toma de decisiones para la inserción social y laboral de acuerdo al propio proyecto de vida del alumno en ejercicio de su ciudadanía.

La integración es un proceso progresivo que reviste distintos momentos y por lo tanto demanda un trabajo en equipo, en donde todos los actores se encuentran implicados.

Los equipos docentes del sistema educativo que interviene en el proceso integrador poseen funciones y responsabilidades específicas, complementarias y diferenciadas conforme a los diferentes momentos y requerimientos de la integración.

Partiendo de esta concepción de integración como un proceso complejo de construcción colectiva, los equipos que intervienen, tanto de gestión estatal como privado, estarán conformados por:

- **Maestro/s y/o profesor/es integradores** (docente de educación inicial, primaria, secundaria, técnica, educación de adultos, educación física, educación artística), **maestro de apoyo escolar a la integración** (docente de educación especial).
- Equipo de conducción de las instituciones educativas intervinientes (escuela común y escuela especial).
- Supervisores.
- Direcciones Generales de Nivel y Modalidades:
 1. Inicial: Equipo Interdisciplinario de Nivel Inicial.
 2. Primario: CIAES.
 3. Secundaria: CIAPEM
 4. Modalidades Especiales: Coordinación de Educación Especial – Equipo Técnico Interdisciplinario de Escuelas Especiales.

Es responsabilidad de los equipos intervinientes detectar y atender tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y/o de los trastornos del desarrollo para elaborar las trayectorias educativas integrales.

Trayectorias escolares integrales:

Las trayectorias escolares integrales son propuestas desarrolladas y organizadas curricularmente, con itinerarios que atienden las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante y la adopción de un modelo social de discapacidad. Proponiendo y desarrollando las configuraciones de apoyos y la intervención de los equipos a cargo del proceso.

Las trayectorias escolares integrales se sustentarán en:

- La observación del maestro integrador (maestro y/o profesor de la escuela común) y del maestro de apoyo (maestro de educación especial), expresada bajo la forma de informe pedagógico de la situación de aprendizaje del alumno.

- La propuesta de especificación curricular con las estrategias didácticas acordes a las posibilidades y necesidades del alumno.
- El análisis, definición y concreción de configuraciones de apoyo (curricular, técnico, tecnológico, de materiales y recursos, de contextos, de agrupamientos, entre otros).

Las configuraciones de apoyo: son definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal. Es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad.

Las configuraciones prácticas que adoptan los apoyos educativos pueden ser:

- Atención.
- Asesoramiento y orientación.
- Capacitación.
- Provisión de recursos.
- Cooperación y acción coordinada.
- Seguimiento.
- Investigación

Es tarea de los Equipos Docentes y Equipos Interdisciplinarios:

- La identificación y resignificación del potencial de aprendizaje del alumno en función al desarrollo e implementación del Diseño Curricular del Nivel en que se encuentra integrado, propiciando nuevos vínculos con el conocimiento, con la institución, con los docentes y sus compañeros.
- La promoción de prácticas que fortalezcan el intercambio y el apoyo técnico pedagógico mutuo, atendiendo la dimensión psicológica y social del alumno/a con discapacidad.
- La consideración y el trabajo interinstitucional con otros servicios e instituciones de la comunidad (recreativas, deportivas, culturales, de salud, ONG, entre otros) que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos.
- La implementación conjunta de estrategias que sostengan la participación activa de los alumnos y de las familias en el proceso de integración escolar.

Es tarea del docente de apoyo:

- a. *Desarrollar estrategias de orientación para facilitar el inicio de la integración:*
 - Participar en la planificación que se hace a nivel de escuela de las actividades integradoras.
 - Desarrollar y participar en programas personales de formación en servicio sobre áreas relacionadas con la enseñanza en contextos de integración.
 - Participar en programas de orientación en integración para padres y comunidad.
 - Establecer relaciones positivas y de cooperación con los especialistas.
 - Desarrollar programas para preparar a los alumnos para su entrada en la clase ordinaria.

- Preparar a los alumnos de escolarización ordinaria, para recibir a los alumnos de integración en el aula.
- b. *Evaluación de necesidades y objetivos contextuales:*
- Recoger información para determinar las necesidades educativas de cada alumno.
 - Evaluar el nivel de funcionamiento actual de cada alumno.
 - Determinar para cada alumno objetivos apropiados y evaluables.
 - Implicar a los padres en los objetivos propuestos para sus hijos.
- c. *Estrategias de planificación:*
- Diseñar procesos de enseñanza que den respuesta a las diferencias individuales en los alumnos.
 - Preparar una variedad de actividades que impliquen a la clase en modelos/patrones de grupo que sean variados y flexibles.
 - Diseñar una variedad de estrategias de enseñanza alternativa.
 - Desarrollar planificaciones para el uso de los recursos humanos y materiales.
 - Desarrollar un horario flexible que de respuesta a las necesidades de aprendizaje, físicas y sociales de cada alumno.
 - Planificar medidas apropiadas al ambiente físico de la clase.
- d. *Implementación de estrategias de enseñanza y utilización de recursos:*
- Seleccionar y usar una variedad de métodos de enseñanza individualizada para todos los alumnos dentro de su nivel de capacidades.
 - Mantener una variedad de patrones de grupo que proporcionen oportunidades a los alumnos para conseguir objetivos sociales y académicos.
 - Utilizar los recursos de educación especial dentro de la escuela común.
 - Adquirir, adaptar y desarrollar materiales instructivos para lograr los objetivos de aprendizajes.
 - Promover el apoyo de los padres en las actividades de la escuela, de acuerdo a sus posibilidades.
- e. *Facilitación del aprendizaje:*
- Usar distintas técnicas de manejo de comportamiento individual y de grupo.
 - Identificar las conductas adecuadas para estimular la continuación del esfuerzo del alumno.
 - Conducir actividades de clase que animen y potencien la interacción entre alumnos.
- f. *Evaluación del aprendizaje:*
- Recoger y registrar datos para evaluar el progreso de los alumnos.
 - Desarrollar un sistema de feedback que suministre datos continuos a los alumnos, profesores y padres.
 - Usar los datos de la evaluación para valorar el logro de los objetivos e identificar nuevas metas.

Etapas de elaboración del proyecto de Integración individual:

- Definición de criterios y establecimiento de acuerdos a nivel de Direcciones (Inicial, Primario y Secundaria y Modalidades) que faciliten la implementación de los proyectos de integración, procurando definir pautas y acciones para la resolución y la toma de decisiones en el ámbito de las instituciones educativas, que agilicen los procedimientos.
- Construcción de acuerdos para: generar ámbitos y espacios de participación para el establecimiento de prioridades y la distribución de recursos humanos, materiales y de redes sociales - comunitarias que sustenten cada proyecto de integración.
- Análisis del estado de la situación de aprendizaje actual del alumno. Interviniendo en esta primera instancia evaluativa, el Equipo Interdisciplinario que corresponda.
- Información al Supervisor a cargo de la Institución Educativa (modalidad especial y común).
- Elaboración y registro de un Acta Acuerdo entre los actores responsables.
- Elaboración del Proyecto Pedagógico Individual a cargo del Equipo Integrador.

Proyectos Pedagógicos Individuales.

Los Proyectos Pedagógicos Individuales que construyen las trayectorias educativas integrales cuentan con metas personalizadas, a través de propósitos y objetivos definidos para cada alumno en particular, que marcan el rumbo y sentido del Proyecto.

Componentes del Proyecto:

Además de los datos personales y objetivos específicos del alumno deben contar con:

1. Informe analítico del estado de situación de aprendizaje actual. Breve caracterización de la historia escolar (trayectoria, itinerario y desempeño escolar). Fundamentación acerca de la decisión adoptada. No serán abordados dentro de un proyecto de Integración Escolar los alumnos que presentan dificultades en sus aprendizajes que no provengan de una situación discapacitante o aquellas personas con discapacidad que no presentan N.E.E.
 2. Estrategias de intervención, expresadas en forma descriptiva seleccionando los apoyos y medios de acceso a la currícula.
 3. Acuerdos establecidos entre las instituciones, el alumno y la familia.
 4. Propuesta curricular personalizada: secuencia de contenidos de aprendizaje y su relación con lo establecido en el Diseño Curricular del Nivel para el año en curso.
 5. Criterios de evaluación, acreditación, promoción y certificación.
 6. Seguimiento del proyecto.
1. Informe analítico de la situación de aprendizaje.

La confección del informe implica la recolección, sistematización, análisis y valoración de información referida al alumno con posibilidades de ser integrado, en el que se

incluyen los distintos elementos intervinientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, identificando las N.E.E. derivadas de la discapacidad para tomar decisiones acerca de la organización y diseño de la enseñanza.

Los aspectos a tener en cuenta para la confección del informe comprenden:

- a) Del contexto áulico:
 - Observación, registro, análisis del estado de situación escolar del alumno.
 - Información disponible referida a su trayectoria educativa, considerando aspectos relacionados con el desarrollo bio – psico – social, relevantes para la toma de decisiones pedagógicas – didácticas.
 - Conocimientos y saberes disponibles en referencia a los aprendizajes contemplados en el Diseño Curricular correspondiente al grado / año en que se encuentra el alumno en cada una de las áreas y/o espacios curriculares.
 - Descripción en forma precisa y detallada de: modos de acción y motivación del alumno frente a las diferentes propuestas del docente; formas de vinculación con los diferentes objetos de conocimiento; posibilidades de vinculación personal con el docente/ con pares u otros docentes y /o adultos de la institución.
 - Modos particulares del alumno para construir sus aprendizajes: explicitando las condiciones físico - ambientales; el uso de materiales, equipamientos y ayuda técnicas, sus preferencias ante determinada forma de agrupamiento, las características de su atención, la estructura y tipo de motivación, sus actitudes, sus estrategias, las interacciones y vínculos que entabla.
- b) Del Contexto Institucional
 - Analizar, registrar y concretar la organización escolar, contemplando la accesibilidad desde las condiciones edilicias, la adaptabilidad de la propuesta curricular, las estrategias metodológicas, el tipo de actividades planteadas, el vínculo y apoyo emocional de los docentes, el clima del aula, la distribución del tiempo y del espacio.
- c) Del Contexto Familiar
 - Escuchar y consignar las expectativas de la familia respecto de la propuesta curricular personalizada y de las posibilidades del alumno, informar y dar a conocer los documentos curriculares y la multiplicidad de propuestas educativas que posibilita todo proyecto escolar, a los fines de dar marco real a los acuerdos y compromisos que deban establecerse en la formación de los niños/ jóvenes/adultos.
- d) Del Contexto Comunitario
 - Considerar las características del medio la autonomía con que se maneja en el mismo, su vinculación y tipo de interacción que entable, los recursos, posibilidades educativas y los apoyos que puedan brindarse.

2. Estrategias de Intervención.

La estrategia de intervención es un procedimiento y una manera de concretar el proceso pedagógico durante el tránsito escolar del alumno. Por el carácter interactivo

de dicho proceso y las particularidades de cada sujeto, en relación a su situación de discapacidad no es posible prescribir o predecir el grado de alcance que en cada caso habrá de tener. Se requiere de un trabajo de seguimiento y evaluación permanente para realizar los ajustes necesarios en cada situación. Para ello se deberá contar con registros específicos del trabajo institucional a lo largo de toda la escolaridad del alumno.

En las estrategias de intervención se deberán consignar los aspectos referidos a:

- La reorganización de horarios de clase del alumno.
- La asistencia a distintos establecimientos que complementa la formación.
- La selección de medios de acceso al currículo: uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas, códigos de comunicación alternativos, aumentativos y/o complementarios al lenguaje oral y escrito, uso de lengua de señas, sistema braille, entre otros.
- La concurrencia del maestro de apoyo a la integración ó integrantes del equipo, consignando días y horas de atención en la escuela común y/o especial.
- Las limitaciones de la integración: se decidirá la asistencia temporaria a otro tipo de institución y/o servicio educativo o terapéutico temporario, en los casos que no sean aconsejados el ingreso o la continuidad de un niño/a adolescente o joven en un proyecto de integración escolar, porque pueden generarse situaciones de riesgo físico o psíquico para sí o para los otros alumnos de común acuerdo con la familia. Al respeto se deberá contar con informes emitidos por los profesionales docentes que conforman el equipo de integración. Se reservará al niño/a, adolescente, joven con N.E.E. derivadas de la discapacidad la vacante en la institución para el momento en que el ingreso sea posible.
- Los tipos de atención: “Directa”, consiste en el trabajo con el alumno por parte del equipo interdisciplinario y el docente integrador. “Indirecta”, surge de la necesidad de brindar a los docentes integradores del año o grupo, el soporte técnico pedagógico necesario en forma de orientaciones.

En aquellos casos que las configuraciones de apoyo no puedan brindarse dentro de la escuela común y se requiera la asistencia del alumno a la escuela especial, serán explicitados sus fundamentos, tiempos y espacios en el Proyecto Pedagógico Individual.

3. Acuerdos establecidos a nivel interinstitucional y con la familia.

La construcción de acuerdos por parte de los equipos intervinientes, cobra vital importancia con relación al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas del alumno derivadas de la discapacidad, como sujeto de aprendizaje, y en la toma de decisiones en las distintas instancias de construcción y concreción del proyecto de integración. Estos acuerdos son de carácter:

- Pedagógico didáctico (estado inicial, seguimiento, evaluación)
- Organizativo y de funcionamiento (la organización de los espacios y horarios, la definición y distribución de los recursos)
- Administrativos (matriculación del alumno)

- Relacional, familiar (comunicación y orientación a la familia de todos los aspectos vinculados a la integración del alumno, otorgando el rol protagónico a los adultos responsables del niño/ joven en la información integral sobre el mismo).

En el Acuerdo Pedagógico se detallarán:

- El trabajo de cada uno de los profesionales, equipo técnico interdisciplinario, docentes, las instancias de participación de alumnos y padres estableciendo el grado de responsabilidad y compromiso de cada uno para el cumplimiento de los objetivos de las trayectorias escolares individuales.
- Las estrategias de integración elaboradas según las características del alumno y las condiciones del contexto social, educativo y familiar.
- Los espacios educativos, tiempos y horarios que se establezcan.
- Los criterios establecidos para la evaluación, acreditación, certificación y promoción del alumno en base a la presente Resolución.

4. Propuesta Curricular Personalizada

Las propuestas curriculares destinadas a atender necesidades educativas especiales de los alumnos derivadas de la discapacidad, en relación con su edad cronológica/ franja etaria, constituye una reorganización de contenidos y selección de estrategias de enseñanza que fortalezcan el currículum de la educación común.

Las propuestas curriculares personales destinadas a alumnos/as con algún tipo de discapacidad, en algunos casos, se han entendido como un recorte de contenidos y objetivos del currículum para adaptarlo a las posibilidades de cada sujeto. Sin embargo, el diseño y aplicación de propuestas específicas para los alumnos/as con discapacidad debe basarse en la implementación de estrategias didácticas y la organización del tiempo de aprendizaje vinculado a las características y necesidades de los alumnos.

La propuesta curricular personal facilita la apropiación de conocimientos, el acceso a la información y a los bienes culturales, implicando la elaboración de una propuesta curricular que debe respetar las posibilidades de los alumnos y los propósitos y objetivos del diseño curricular.

Los docentes de los niveles obligatorios junto con el maestro de apoyo (docente especial) son los principales actores en la elaboración de las propuestas curriculares personales.

Es tarea del docente de apoyo (docente especial) y del equipo técnico de educación especial, acercar al maestro/ profesor, herramientas que aporten capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas (es decir, características, posibilidades y necesidades del alumno) desde una mirada integral, a partir de la cual se planifican estrategias pedagógicas individuales.

La reorganización de los contenidos puede modificar el tiempo para alcanzarlo dentro del mismo año. Cuando las modificaciones sean significativas al punto de que

se requiera la eliminación de contenidos nodales de diferentes espacios curriculares, se modificarán los criterios de: evaluación, acreditación, promoción y certificación correspondiente al nivel.

Al concluir cada año los equipos técnicos educativos intervinientes tomarán decisiones respecto de la respuesta curricular que necesite el alumno y en base a este análisis, orientará la continuidad en su trayectoria escolar, dando lugar a la participación de la familia.

Los acuerdos alcanzados se consignarán por escrito con la firma de los educadores y de la familia.

5. Criterios de Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación.

Quedarán explicitados en el Propuesta Pedagógica Personalizada detallando el mismo según el Anexo II de la presente Resolución.

En este sentido cabe destacar que es necesario registrar claramente los criterios acordados para ese alumno en particular evitando repetir fundamentaciones despersonalizadas que se ajustarían a cualquier alumno.

6. Seguimiento del Proyecto de Integración Individual.

Se explicitará la planificación de los tiempos y espacios para realizar el seguimiento con la participación de todos los integrantes de los equipos escolares intervinientes.

Para esto es necesario que desde la organización institucional se realice las previsiones pertinentes que faciliten llevar a cabo reuniones participativas.

Es importante rescatar el valor del rol del maestro/profesor de grupo, año o espacio curricular en estas instancias de seguimiento, ya que debe participar activamente en las mismas emitiendo su criterio acerca de los avances en los aprendizajes del alumno, con relación a la propuesta curricular, las estrategias metodológicas que lleva a cabo, el tipo de experiencia y actividades que planifica y las relaciones vinculares que establece el alumno integrado con otros alumnos y docentes.

Toma de decisiones para definir la continuidad en la trayectoria escolar

La toma de decisiones respecto a la trayectoria educativa de un alumno se configura, a partir de las recomendaciones y sugerencias de los docentes y los equipos interdisciplinarios que intervienen, teniendo en cuenta los intereses y necesidades del alumno, y las expectativas de la familia.

Promoción de alumnos integrados de Nivel Inicial a Primario

En la toma de decisiones acerca de la continuidad en la trayectoria escolar de los alumnos en la última sección del nivel inicial pueden darse las siguientes situaciones:

- Promociona al nivel Primario:

- Continúa integrado con la misma estrategia.
- Continúa integrado con cambio de estrategias.

Los equipos escolares intervinientes realizan el informe en relación a los contenidos abordados, los criterios de evaluación implementados, los resultados observados de los mismos y las características de la propuesta de continuidad en la escolaridad, explicitando sugerencias para la propuesta personalizada o para la continuidad en Educación Especial.

Promoción de alumnos integrados dentro del Nivel Primario y del Nivel Primario al Nivel Secundario.

En cualquier momento del recorrido educativo por el Nivel Primario, las Propuestas Pedagógicas Personalizadas de los alumnos integrados pueden requerir ajustes en los contenidos, criterios de acreditación y promoción y/o cambios en la estrategia de integración.

En la toma de decisiones acerca de la continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos integrados en los tres primeros grados (1°, 2° y 3°) pueden darse las siguientes situaciones:

- Promociona al siguiente año, continúa integrado con la misma estrategia.
- Promociona al siguiente año, continúa integrado con cambios en la estrategia de integración y/o en los criterios de evaluación, acreditación, promoción.
- Finalizado el cursado del 3° año y no promoció, se evaluará la trayectoria escolar del alumno integrado a seguir.

Los equipos interdisciplinarios intervinientes en el Propuesta Pedagógica, elaborarán informes, durante el tránsito por los tres primeros años, dando cuenta de las características de dicha propuesta, en relación a los contenidos abordados, los criterios de evaluación implementados, los resultados observados de los mismos y las características de la propuesta de continuidad en la escolaridad.

La información quedará registrada en Actas Acuerdo con la firma de los responsables educativos, y su familia. Este proceso deberá reiterarse al finalizar cada año escolar, con informe a la familia en forma continua.

Al concluir el séptimo grado del Nivel Primario puede darse las siguientes situaciones:

- Promociona al Nivel de Educación Secundaria sin efectuarse cambio de estrategia.
- Promociona al Nivel de Educación Secundaria con cambio de estrategia con el mismo criterio de acreditación y certificación o con cambios en los criterios de acreditación y certificación.
- Continúa en otras propuestas educativas: formación profesional, centros de formación integral para adolescentes y jóvenes, escuelas de adultos, otros.

Los equipos interdisciplinarios intervinientes procederán a elaborar el correspondiente informe con el resultado de la evaluación, la emisión de criterio y la propuesta educativa para la continuidad escolar consignándose en el acta acuerdo las características y condiciones del proyecto, con la participación del alumno y la familia.

“Evaluación, acreditación, promoción, y certificación de los alumnos y alumnas con N.E.E. derivados de la discapacidad integrados en instituciones educativas pertenecientes a los niveles obligatorios”

Consideraciones generales

El proyecto de integración y la propuesta pedagógica curricular, para el año en curso deberán ser conocidos por el alumno y su familia.

Los criterios para la evaluación, acreditación, promoción serán explicitadas en el proyecto de integración y en la propuesta pedagógica curricular, llevando la firma de los equipos interdisciplinarios y docentes intervinientes, el alumno y la familia.

Evaluación, calificación, promoción, y acreditación:

Se regirá por la Resolución del Nivel con las consideraciones específicas que a continuación se detallan:

- La evaluación de los aprendizajes del alumno la realizarán en forma conjunta los equipos interdisciplinarios y docentes intervinientes, teniendo en cuenta los criterios pautados en la propuesta pedagógico personal.
- La evaluación del alumno integrado implica un abordaje que tenga en cuenta la participación activa del alumno en el proceso de construcción de sus aprendizajes y el grado de autonomía alcanzado en el mismo.
- En todas y cada una de las áreas, la evaluación se entenderá como proceso integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, acorde a la concepción sustentada en el Diseño Curricular del Nivel correspondiente.
- La evaluación continua hace que las estrategias didácticas permanentemente atiendan lo específico de los obstáculos y procuren su superación, evitándose reiteraciones que puedan acentuarlos.
- La calificación, acreditación y certificación la realizará la dirección que corresponda de acuerdo con las situaciones particulares de cada alumno y a lo pautado en el acta acuerdo y en la propuesta pedagógica personal.
- En todos los casos, si al finalizar los periodos de evaluación y orientación pautados por el nivel, el alumno no hubiera acreditado lo dispuesto en la propuesta pedagógica personal, los equipos interdisciplinarios y docentes intervinientes analizarán y revisarán la trayectoria educativa propiciando estrategias de inclusión acordes a sus capacidades y necesidades.
- El boletín de calificaciones tendrá el sello y firma de las instituciones que acrediten áreas, espacios curriculares, años, grados, respetando las pautas de calificación de la dirección correspondiente.

Consideraciones propias de cada nivel obligatorio:

- ✓ **Nivel Inicial**
- ✓ **Nivel Primario**

Para llevar a cabo el proceso de integración de los alumnos con N.E.E. derivados de una discapacidad en el nivel primario se establecen las siguientes pautas:

- Los adultos que intervienen en el proyecto de integración (equipo directivo, equipo interdisciplinario, docentes, padre, otros) propiciarán un espacio de dialogo, en donde la palabra del niño /a con discapacidad, de acuerdo a su desarrollo psicofísico, será considerada a los efectos de garantizar la no vulnerabilidad de sus derechos.
- Los alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad recientemente adquiridas accederán al proyecto de integración en cualquier momento de su trayectoria educativa.
- Los alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad que ingresen al nivel primario, sin proyecto de integración, desde el nivel inicial, en caso de necesitarlo, accederán al mismo más tempranamente posible en el transcurso del primer grado.
- Los alumnos integrados que requieran una formación específica que favorezca su inserción laboral futura, que no pueda ser sostenida desde la escuela común, podrán acceder a una propuesta pedagógica integral en otros espacios educativos que atiendan a sus necesidades físicas, psicológicas y emocionales, considerando sus posibilidades y atendiendo a la promoción del desarrollo integral en todos los aspectos de su vida.
- La propuesta pedagógica individual, el diseño curricular para el año que cursa el alumno se darán a conocer a la familia.
- Los docentes a cargo del alumno, equipos directivos y equipos interdisciplinarios son los responsables de elaborar los acuerdos pedagógicos con la familia del niño al iniciarse todo proceso de integración.
- Los equipos de las instituciones educativas elaborarán cuatro informes anuales, cuya síntesis constara en el boletín de calificaciones.
- Los tres primeros informes (inicial, medio y final) describirán los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de orientar las intervenciones pedagógicas-didácticas, de dar cuenta de la correspondencia de la propuesta curricular individual con la propuesta curricular del año en curso.
- El cuarto informe, contendrá los informes y el criterio emitido acerca de la continuidad en el proyecto de integración, manteniendo a la familia informada sobre los posibles cambios y ajustes según las posibilidades del alumno y su relación con el curriculum.
- El seguimiento y monitoreo de la propuesta pedagógica personal y su correspondencia con la propuesta curricular para el año en curso tendrá frecuencia trimestral.
- Al concluir cada grado los equipos de las instituciones emitirán criterios con las orientaciones pertinentes para la continuidad del tránsito escolar del alumno pudiendo darse las siguientes variantes:
 - Continuar integrado manteniendo la misma estrategia y los criterios de acreditación.
 - Continuar integrado con cambio de estrategias y sosteniendo los mismos criterios de acreditación.

- Continuar integrado con la misma estrategia y cambios en la acreditación que realizará la escuela primaria y escuela especial.
- Continuar su escolaridad en escuela especial.

Consideraciones para las áreas de Lenguas Extranjeras, Música y Educación Física:

Los alumnos podrán ser eximidos de los espacios curriculares de Lenguas Extranjeras, igualmente podrán cursarla de manera optativa, siendo el abordaje de enseñanza, centralmente, a través de la lengua escrita atendiendo diferencias individuales en el caso de la oralidad. Del mismo modo debe considerarse la situación de los alumnos con trastornos específicos del lenguaje.

Respecto al área de Música, en el caso de alumnos sordos deberán tenerse en cuenta las actividades que no puedan desarrollarse por la limitación auditiva de cada alumno en particular.

Así también aquellos alumnos/as que por la característica de su discapacidad visual / motora, no puedan realizar ciertas actividades curriculares de educación física, deberán igualmente participar en las clases desde su posibilidades y particularidades.

Con el fin de permitir la evaluación, acreditación y promoción del espacio curricular, el alumno se ajustará a un sistema de proyecto sobre temáticas curriculares que sean significativas para ese contexto educativo institucional, acordados con el docente y el equipo interdisciplinario.

Así también en los otros espacios curriculares del área de Educación Artística (como por Ej.: plástica) se tendrá en cuenta la incidencia de la discapacidad visual en la posibilidad de apropiación y el desarrollo conceptual de los contenidos, siendo necesarios la orientación de educación especial a través del maestro de apoyo para la selección de estrategias metodológicas y materiales específicos.

Estas situaciones serán contempladas para la certificación en todos los casos descriptos.

Evaluación:

Se regirá por la norma reglamentaria de evaluación vigente del Nivel Primario con las consideraciones específicas que a continuación se detallan:

- La evaluación de los aprendizajes la realizan los equipos intervinientes en forma conjunta teniendo en cuenta los criterios que constan en el acuerdo pedagógico y en la propuesta pedagógica individual.
- La evaluación del alumno integrado implica tener en cuenta la participación activa del alumno en las propuestas didácticas.
- En este sentido, la evaluación de los aprendizajes tendrá también como objetivo, orientar a los Equipos docentes intervinientes en la toma de decisiones acerca de las propuestas de enseñanza a implementar y de la continuidad en la trayectoria escolar del alumno.

- Los alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad incluidos sin proyecto de integración serán evaluados según la normativa reglamentaria para el nivel primario.
- La familia será informada de las propuestas elaboradas en las instancias que cada situación requiera para definir los acuerdos correspondientes.

Calificación:

Se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

- Para calificar el desempeño del alumno, se tendrá en cuenta la integración de los logros de los objetivos de todas las áreas y/o espacios curriculares.
- La calificación respetará la normativa del nivel.
- Los alumnos con N.E.E. derivadas de la discapacidad que no se encuentren con proyectos de integración con Educación Especial serán calificados con la norma reglamentaria para todos los alumnos.

Boletín:

- Los alumnos integrados recibirán el Boletín de Calificaciones del Nivel Primario y la firma corresponderá a las instituciones que intervienen.

Promoción y certificación:

La promoción del alumno será acordada por los equipos docentes intervinientes e informada bajo acta firmada con las siguientes consideraciones:

- 1) En situaciones excepcionales y debidamente justificadas, el alumno podrá continuar sus aprendizajes en el grado que se encuentre cursando (no más de uno) a los fines de posibilitar el alcance de los contenidos propuestos en el Diseño Curricular del Nivel, considerándose continuidad de proyecto de integración.
- 2) Los logros en los objetivos de las áreas curriculares de Lengua y Matemáticas serán tenidos en cuenta prioritariamente para definir la promoción o la continuidad en el año.

Los alumnos que con la propuesta pedagógica individual cumplieren los contenidos del diseño curricular de Nivel Primario, recibirán el certificado de finalización expedido conjuntamente por el Nivel y la Modalidad y firmado por el Director y Supervisor de ambas escuelas.

Los alumnos que, con la propuesta pedagógica personal, **no cumplieren los contenidos** propuestos del Diseño Curricular del Nivel Primario recibirán un certificado de acreditación de saberes al concluir el séptimo grado expedido conjuntamente por la Dirección de Nivel Primario y por la Dirección de Modalidades Especiales y que será firmado por los Directivos y Supervisores de ambas escuelas.

Presentado el caso se redefinirá la trayectoria escolar para definir el nivel en el cual continuará.

- ✓ **Nivel Secundario.**

ANEXO II

“Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo”Introducción:

Desde el año 2009 se han llevado adelante una serie de encuentros nacionales con referentes jurisdiccionales de Equipos de Apoyo y Orientación, a fin de expresar, analizar, problematizar y acordar posiciones, estrategias e intervenciones que sitúen la práctica de los equipos de apoyo y orientación en el ámbito educativo, de modo de garantizar el derecho a la educación de todos los niños/as, jóvenes y adultos. Asimismo, se han definido líneas de desarrollo profesional y formación para los integrantes de los equipos de apoyo y orientación.

Este trabajo conjunto entre los equipos de las diferentes jurisdicciones y el equipo nacional, ha significado un considerable avance en lo que respecta a la inscripción del rol y tareas de los equipos de apoyo y orientación, tanto en el marco de la Ley de Educación Nacional, como en los Acuerdos Federales (Resoluciones CFE Nos. 93/09, 174/12, 188/12, 217/14), en las Leyes de Educación Provinciales y diferentes normativas que encuadran la función sustantiva de estos equipos.

De este modo, desde 2012 se trabajó prioritariamente en la articulación de los ejes de intervención institucional de los equipos de orientación en las escuelas, con los principales objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución CFE N° 188/12), focalizando en el fortalecimiento de las trayectorias escolares a través de la generación de mejores condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje. Así también, la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, N° 26.892 establece las bases para la promoción, intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias en torno a la convivencia escolar, aspecto en el que los equipos de orientación participan activamente en las instituciones.

En este sentido, la Resolución CFE 226/14, que reglamenta esta última ley, en su artículo 11, establece que el Consejo Federal de Educación deberá aprobar una normativa federal respecto de la dependencia, organización y modos de intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación.

De tal modo, los equipos de apoyo constituyen un actor institucional prioritario y estratégico. El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016, define que los actores del sistema educativo se encuentran articulando sus acciones para fortalecer las trayectorias educativas y alcanzar una gestión institucional que amplíe las estrategias de inclusión de niños/as, adolescentes y jóvenes escolarizados/as y no escolarizados/as, para garantizar sus estudios primarios y secundarios obligatorios.

En el mismo sentido, se ha trabajado en la revisión de las líneas de intervención institucional de los equipos, a la luz de la Ley N° 26.061, que en su artículo 15,

establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente, entre otros.

Así también, se ha incluido en el marco de trabajo de los equipos de apoyo y orientación, el trabajo intersectorial, en tanto el artículo 32 de la Ley N°26.061 sostiene que el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por los organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas de gestión estatal o privadas, estableciendo los medios por los que se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional y Tratados Internacionales.

Estos marcos normativos respaldan y ofrecen lineamientos políticos para equipos que intervienen en las escuelas y son solicitados de forma creciente por éstas.

Desde hace décadas, la existencia de estos equipos es una realidad en todo el país y responde a un requerimiento propio de los complejos procesos sociales y educativos contemporáneos, no sólo con el fin de intervenir ante la dificultad o el conflicto, sino para ofrecer, mediante su trabajo cotidiano, espacios y tiempos de pensamiento y acción transformadora de la escuela actual hacia una escuela efectivamente inclusiva. Esta modalidad de intervención se fundamenta en la necesidad de anticiparse a la emergencia de los problemas que producen malestar en las escuelas y pone en riesgo a las trayectorias educativas. En coherencia con la perspectiva explicitada, se los considera parte del sistema educativo, con un rol y modos de intervención complementarios a la tarea docente.

En este sentido, la especificidad de la tarea de los equipos de orientación se inscribe en una perspectiva en orientación escolar que implica diseñar, implementar y acompañar –junto con supervisores, directivos y docentes- procesos favorables a la enseñanza y aprendizaje, para todas/os las/os alumnas/os, lo que también incluye atender situaciones particulares de estudiantes y propias de los grupos de estudiantes, así como colaborar en proyectos y propuestas de enseñanza, de convivencia, tutoriales, etc. generadoras de mejores condiciones institucionales.

Las tareas de diagnóstico y de clínica, ante situaciones individuales de los estudiantes, no pueden ser llevados a cabo por los docentes, directivos o profesionales que se encuentran desempeñando su rol en el ámbito escolar. El campo disciplinar de procedencia de los integrantes de los Equipos de Apoyo y Orientación dará elementos para orientar a los docentes sobre las prácticas de enseñanza y a los padres sobre los particulares procesos de aprendizaje de sus hijos.

En las distintas jurisdicciones, las acciones e intervenciones institucionales que promueven y favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo por parte de los equipos de supervisión, directivos, docentes, preceptores/auxiliares docentes, acompañados por equipos de apoyo y orientación escolar cuyas dependencias organizativas, conformación y modalidades de intervención y

seguimiento son muy diversas. Si bien la diversidad aporta a la riqueza y pluralidad de acciones puede generar dispersión de criterios que no siempre van de la mano de las definiciones de la política educativa.

Por tal motivo, se hace indispensable regular federalmente la función de los equipos de apoyo y orientación escolar, así como definir sus modos de organización y conformación, para establecer un encuadre de trabajo que promueva y acompañe el desarrollo de las principales líneas de acción de los niveles y modalidades del sistema a fin de sostener y fortalecer las diversas trayectorias educativas.

Pautas Federales

1) Sobre el acompañamiento como tarea inherente al trabajo de los equipos

Para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos tal como lo establecen las leyes educativas vigentes, se requiere el desarrollo de políticas de acompañamiento no sólo a los/as estudiantes, sino también a quienes llevan adelante los procesos pedagógicos en el marco de las instituciones y comunidades de las que son parte.

El acompañamiento que los Equipos de Orientación Escolar realizan a aquellos que cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos, resulta un trabajo constitutivo y esencial para la tarea docente. Es por esto que todas las jurisdicciones deberán incluir en sus planes las acciones que los Equipos de Orientación Escolar llevarán a cabo en cada nivel y modalidad explicitando las articulaciones previstas, propósitos acordes a las líneas políticas prioritarias, actores con los que trabajarán, formas de organización, tiempos y recursos requeridos, articulaciones con otras instituciones y organizaciones (Justicia, Salud, Acción Social, Municipios, etc.).

2) Sobre la perspectiva institucional de intervención

Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar trabajarán desde una perspectiva institucional tendiente al sostén de las trayectorias educativas a través del fortalecimiento de los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes. Se alejarán de una mirada centrada en el déficit de los sujetos para hacer visible el trabajo con las condiciones organizacionales, relaciones pedagógicas, normativas, formas de hacer, pensar y decir que la escuela genera.

Esta perspectiva no se centra en el individuo como unidad de análisis, el foco está puesto en las relaciones y las situaciones donde los sujetos se vinculan, con encuadres de trabajo propios del ámbito de la educación. Desde este enfoque se reconocen fundamentalmente los procesos colectivos que intervienen en la producción de nuevas prácticas educativas y en el cambio de las culturas institucionales en un sentido democratizador y garante de derechos.

La perspectiva institucional que se propone no implica desatender a los sujetos en su singularidad; los profesionales de los equipos de orientación evaluarán las situaciones individuales por las que sean consultados (posibles o presuntos problemas de aprendizaje, ausentismo reiterado, vulneración de derechos, etc.) según su

incumbencia profesional enmarcada en el rol correspondiente como equipo, e instrumentarán formas de seguimiento y acompañamiento que sean pertinentes a dichas situaciones. Pero la atención a los sujetos deberá enmarcarse siempre en intervenciones interdisciplinarias y que tengan en cuenta las condiciones y procesos institucionales que contienen y definen las trayectorias. Las jurisdicciones deberán asegurar que las acciones que se incluyan en planes de trabajo jurisdiccionales, regionales e institucionales respondan a esta perspectiva.

3) Sobre la interdisciplina

Los equipos se constituirán interdisciplinariamente y organizarán su tarea construyendo un diálogo entre saberes diferentes, propios de las ciencias sociales, de la educación, de la salud, en torno a un objeto común: la situación educativa y los sujetos que enseñan y aprenden en las escuelas. La interdisciplina, en este caso, supone ubicar los saberes diversos al servicio de la comprensión del complejo terreno de la realidad social, educativa e institucional.

4) Sobre la conformación de los equipos de orientación

Un equipo de apoyo y orientación podrá reunir a profesionales de diversas formaciones de origen: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos con orientación comunitaria, entre otras profesiones.

La multiplicidad de miradas sobre la educación valoriza el saber docente y contribuye a ampliar la creación de estrategias para el sostenimiento de las trayectorias. Asimismo, ayuda a abrir canales de diálogo con las familias, las organizaciones de la comunidad, instituciones y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales que contribuyan al trabajo intersectorial. Estos equipos interdisciplinarios deberán incluir en su jornada de trabajo, momentos definidos sistemáticamente para la generación de espacios que colaboren a reconfigurar, sostener y potenciar los lazos entre la escuela y la comunidad.

5) Sobre la transversalidad

Se hace prioritario mantener una mirada integral del sistema, que atraviese las trayectorias concebidas institucionalmente, considerando los distintos niveles y modalidades, pero con capacidad de definición de las propias líneas y ejes de trabajo. Ello permitirá realizar un trabajo implicado en las líneas de la política educativa y, a la vez, retroalimentar las políticas con los resultados de sus intervenciones.

Los requisitos para configurar esta posición serán los de la implicación, atención a la especificidad, trabajo con otros agentes del Estado en el marco de las políticas públicas. La especificidad de la tarea de los equipos en cada nivel y modalidad estará dada por las líneas de acción prioritarias en cada uno de ellos; acompañarán la implementación de políticas públicas (los programas Nacionales y/o Jurisdiccionales) como por ejemplo: continuidad pedagógica, aceleración, terminalidad, nuevos formatos, modularización curricular, y los temas relacionados con Educación Sexual Integral, Acuerdos Institucionales de Convivencia, PROGRESAR, Asignación Universal por Hijo, FINES, alfabetización, sobreedad escolar, etc., realizando el

seguimiento de los estudiantes y grupos que lo necesiten, armando dispositivos de trabajo con docentes, directivos, familiares, grupos de estudiantes, coordinando acciones con las universidades que fortalezcan la posición docente, etc.

Así, se propone que los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar conformen un área específica (coordinación o dirección que transversalice), que desarrolle un trabajo de articulación con las Direcciones de nivel y las modalidades procurando su autonomía administrativa y organizacional.

6) Sobre la organización y configuración

Acorde con los anteriores criterios resulta conveniente propiciar una forma organizacional regionalizada que se configure en relación al reconocimiento de territorios ya existentes en el sistema y que habilite a la construcción de problemas en un sentido claramente político, es decir, transformador, generador de lazo social y de nueva institucionalidad en un sentido democrático e igualitario, junto a posiciones de responsabilidad sobre un conjunto de escuelas en sus diversos niveles y/o modalidades.

Los equipos se organizarán regionalmente, con una coordinación central, para poder responder a las necesidades del sistema educativo tanto en el ámbito urbano como rural, coordinando sus acciones con los CAI, CAJ, los centros comunitarios, las organizaciones de cada comunidad, las dependencias de otros ministerios como Salud, Justicia, Acción Social.

Se sugiere que los Equipos de Orientación Escolar intervengan y tomen decisiones en relación con un conjunto de escuelas y otras instituciones, aproximándose a la lógica organizacional del sistema.

Se propone la participación de los equipos en las instancias de planificación y desarrollo de las políticas y en la construcción jurisdiccional y regional/distrital y/o institucional de distintos dispositivos de intervención que posibiliten la articulación intersectorial e interinstitucional (escuelas, familias, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.) y permitan generar nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

7) Criterios generales

El presente documento define como criterios indispensables la perspectiva institucional que le dé centralidad a los procesos de enseñanza y a los aprendizajes, la regionalización que garantice cobertura, la dependencia transversal a los niveles y modalidades respondiendo a las políticas públicas y la conformación interdisciplinaria; de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños, niñas, jóvenes y adultos que habiten los diversos territorios.

Cada jurisdicción debatirá de qué modos, en qué espacios, con qué dispositivos realizará el seguimiento de experiencias, el acompañamiento a las trayectorias y la intervención en situaciones complejas apropiados a sus realidades; a través de qué referentes se organizará, difundirá, sistematizará y articulará la tarea de los equipos para que efectivamente las líneas de trabajo y las configuraciones respondan a los criterios aquí expresados. Las jurisdicciones se comprometen también a realizar las

modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para llevar adelante las pautas mencionadas.

Resolución CFE N° 311/16

Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016

VISTO la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional No 26.206, la Resolución CFE N° No 155/11 y la Resolución CFE No 174/12 y,

CONSIDERANDO:

Que la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley No 27.044).

Que dicha Convención implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social.

Que su Preámbulo señala que "... la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias 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 las demás". (Preámbulo, inciso e).

Que, asimismo, el artículo 24 de la referida Convención manifiesta que: 1) "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, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 2) Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten

medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Que, en vistas a seguir formulando políticas que avancen en la concreción de los derechos de las personas con discapacidad, de manera que todos los/as estudiantes estén incluidos en el sistema educativo argentino, la Modalidad de Educación Especial toma lo expuesto en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206: “Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Y asimismo, se compromete a “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11, inciso n).

Que en el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional se establece que: “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará por intermedio de diversas estrategias, la inclusión de los/as estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

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

Que el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a “ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto” (artículo 126, inciso e).

Que a partir de la revisión de las Resoluciones del CFE N°155 y No 174 se busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación.

Que, tal como lo establece la Resolución CFE No 174: “La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá

exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello (...). Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar” (Resolución CFE No 174, párrafo 14).

Que según la referida Resolución “las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.” (Ibíd., párrafo 17).

Que la certificación será la prevista por el Nivel tal como lo establece la Resolución

CFE No 18/07 y lo avalado por la Resolución CFE No 102/10: “los establecimientos de nivel inicial, primario y secundario (conf. Ley 26.206) emitirán desde el año 2013 certificaciones de aprobación según la nueva estructura académica. Los certificados deberán consignar el número del acto resolutivo/normativo que aprueba el plan de estudios correspondientes y la denominación de la certificación o título, coincidente con la que figura en dicho plan.”

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

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los miembros de esta Asamblea Federal conforme lo establece la Resolución CFE No 1/07, a excepción de la abstención del representante del CRUP.

Por ello,

LA 77° ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION RESUELVE:

ARTÍCULO 1°. - Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

ARTÍCULO 2°. - Aprobar el documento Anexo I “*Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*” y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 3°. - Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION y cumplido, archívese.

ANEXO I

Resolución CFE N° 311/16

“Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad”Introducción

El presente documento fue elaborado tomando en cuenta las normas vigentes en nuestro país:

- Constitución de la Nación Argentina;
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley No 26.378);
- Declaración Universal de los Derechos Humanos;
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061;
- Ley de Educación Nacional N° 26.206;
- Ley de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad N° 24.901 (1997);
- Ley de Educación Sexual Integral N°26.150;
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005)
- Informe temático sobre Educación de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas (2013);
- Declaración de Incheón: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida (2015);
- Declaración de Nueva Delhi sobre TIC inclusivas al servicio de las personas con discapacidad de la UNESCO (2015);
- Resolución CFE 59/08 “Sistema Federal de títulos y certificados analíticos con resguardo documental”
- Resolución CFE N° 200/13 “Plan Estratégico para el otorgamiento de la Validez Nacional 2014-2016”;
- Resolución CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”;
- Resolución CFE No 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”;
- Resolución CFE No 155/11 “Educación Especial”;
- Resolución CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”;
- Resolución CFE N° 18/07 “Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria”;
- Resolución CFE N° 102/10 “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria” (Anexos I y II).

Lineamientos generales

ARTICULO 1°. El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el

acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades.

ARTICULO 2°. Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación.

ARTICULO 3°. Las jurisdicciones propiciarán el apoyo y acompañamiento

de la Modalidad de Educación Especial de sus respectivos establecimientos educativos y/ o servicios, en el marco de los principios de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

ARTICULO 4°. Las instituciones educativas de gestión privada, propiciarán acciones de integración y cooperación entre las escuelas del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial de la misma gestión. Las jurisdicciones facilitarán el acompañamiento necesario para el cumplimiento de la presente normativa en el ámbito de gestión privada, sin que ello implique la obligación de aporte gubernamental.

ARTICULO 5°. Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades.

ARTICULO 6°. El Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso. Orientación de las trayectorias escolares obligatorias.

ARTICULO 7°. La orientación de la trayectoria escolar obligatoria de los/as niños/as con discapacidad comienza en el Nivel Inicial.

ARTICULO 8°. Las jurisdicciones deben garantizar los dispositivos que faciliten el trabajo conjunto de los niveles con la Modalidad de Educación Especial y con las otras modalidades.

ARTICULO 9°. La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.

ARTICULO 10°. Las jurisdicciones regularán que las escuelas de Educación Especial garanticen propuestas pedagógicas acordes a los niveles de enseñanza y estén orientadas por los principios de inclusión educativa.

ARTICULO 11°. Las jurisdicciones garantizarán que las escuelas de Educación Especial brinden toda la carga horaria estipulada por el Nivel para la franja etárea que corresponda, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar.

ARTICULO 12°. En caso de aquellos niños/as que realicen trayectoria educativa en la Modalidad de Educación Especial, se garantizará como estrategia para la inclusión la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas.

ARTICULO 13°. Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, que a continuación se detallan:

- Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales según normativa jurisdiccional.
- Equipos inter y trans-disciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional.
- Supervisores, directivos y docentes.

ARTICULO 14°. Estos actores, a partir de un trabajo conjunto con la familia y dando lugar a la palabra de el/la estudiante con discapacidad, pondrán en conocimiento las decisiones respecto de las trayectorias escolares, generarán acuerdos y les informarán periódicamente de la evolución y evaluación del proceso educativo, promoviendo la participación activa de las familias en dicho proceso educativo. Se generarán instancias de interacción y complementariedad con los profesionales externos al Sistema Educativo que realicen acompañamientos a la persona con discapacidad, los cuales se rigen por las normativas vigentes a nivel nacional y jurisdiccional. Dicho aporte no implicará condicionamiento a la decisión por parte de la institución educativa de desarrollar tal o cual acción o estrategia educativa, sino que tiene el carácter meramente orientativo o consultivo.

ARTICULO 15°. En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.

ARTICULO 16°. A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva.

ARTICULO 17°. En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:

- recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación

- Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales;
- contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras,) a efectos de minimizar las barreras institucionales. Estas propuestas podrán recibirlas en la institución en la que cursan su escolaridad o en otro espacio educativo;
 - contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad;
 - contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del 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.

Niveles educativos

NIVEL INICIAL

ARTICULO 18°. Tanto en el comienzo de la trayectoria escolar entre Los 0 a 3 años como en el Nivel Inicial obligatorio, los equipos educativos del Nivel y la Modalidad de Educación Especial, en caso que se requiera, diseñarán e implementarán estrategias para la prevención, detección y atención educativa de trastornos en el desarrollo o discapacidad en la primera infancia en el contexto donde los/as niños/as se encuentren, con el objeto de darles atención educativa e interdisciplinaria.

ARTICULO 19°. Todos/as los/as niños/as con discapacidad, en el comienzo de la trayectoria escolar tienen derecho a ser inscriptos en Educación Inicial Común, al igual que el resto de la población escolar.

ARTICULO 20°. Por su parte, la familia, contando con el asesoramiento de los equipos intervinientes de los niveles y modalidades, a fin de propiciar la mejor trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, ejercerá el derecho a elegir la institución educativa de su preferencia.

ARTICULO 21°. Una vez realizado el acto administrativo de inscripción escolar de un niño/a en Nivel Inicial, y en el caso que requiera la articulación del Nivel con la Modalidad de Educación Especial, será comunicado a la familia y se dará inicio al trabajo conjunto para favorecer el proceso de inclusión.

ARTICULO 22°. El pasaje de nivel inicial a nivel primario se realizará según la Resolución 174/12 CFE, Art. 16, donde se establece que “los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar”.

NIVEL PRIMARIO

ARTICULO 23°. El ingreso de los/as estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, es a los 6 años de edad en el Nivel Primario, tal como lo establecen la Ley de Educación Nacional y la Resolución No 174 del CFE.

Promoción

ARTICULO 24°. Deberán considerarse los siguientes criterios a efectos de garantizar la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad:

- reconocer el conjunto de saberes adquiridos en el tramo escolar cursado acorde a las propuestas curriculares, las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos previstos para el estudiante;
- evaluar entre los equipos educativos intervinientes e informar a la familia y el/la estudiante, a partir de la generación de acuerdos, las distintas variables involucradas en la propuesta escolar (contexto, propuestas de enseñanza, configuraciones de apoyo implementadas y posibles de implementar, interacción entre pares, edad, entre otras posibles);
- Considerar el régimen de promoción acompañada y/o asistida de las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación” (Res. CFE No 174, Arts. 24 y 25).

Acreditación

ARTICULO 25°. La trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario deberá ser documentada mediante un instrumento formal de evaluación del grado/año/ciclo correspondiente, en igualdad de condiciones y sin discriminación.

ARTICULO 26°. La escuela donde desarrolla su trayectoria escolar acreditará los saberes adquiridos.

ARTICULO 27°. Los/as estudiantes con discapacidad que hayan contado con un PPI contarán con calificaciones en su boletín, que se registrarán por la presente Resolución. El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el PPI, el cual da cuenta de su trayectoria educativa.

Certificación

ARTICULO 28°. El PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del Nivel, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa

ARTICULO 29°. El Nivel y la Modalidad de Educación Especial, en caso que haya intervenido a requerimiento del Nivel, tendrán la corresponsabilidad de documentar el desarrollo de las capacidades, los saberes específicos, las competencias adquiridas y recomendaciones de modalidad para la continuidad educativa, para asegurar el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes con discapacidad, a través de un “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas”, de acuerdo al modelo que figura en el Anexo IV.

ARTICULO 30°. Se otorgará el certificado de educación primaria a todos/as aquellos/as estudiantes con discapacidad, cualquiera sea la Modalidad u opción pedagógica a la que asisten, al igual que al resto de la población escolar, tal como lo plantea la Res. CFE No 18/07. El certificado será otorgado por la institución educativa en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado su último año.

ARTICULO 31°. Este certificado habilitará a continuar la trayectoria en el Sistema Educativo, en escuelas del Nivel Secundario. Estarán disponibles, además, las siguientes alternativas: escuelas de Educación Secundaria en sus distintas opciones y modalidades⁴⁷, escuelas de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, escuelas o centros de Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad.

ANEXO II

Resolución CFE N° 311/16

“Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad”

Ejes Prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI).

A considerar, según corresponda, entre los siguientes:

1. Datos del/ la estudiante (Apellido y nombres, fecha de nacimiento, trayectoria escolar, certificado de discapacidad, domicilio, TE).
2. Datos del padre y/o de la madre/ del tutor o encargado legal.
3. Datos de la/s escuela/s intervinientes del Nivel que cursa y de la Modalidad de Educación Especial (N° y Nombre, localidad, provincia, turno, sala/ grado/año).
4. Datos del maestro/a/s de grado, profesor/es y asesor pedagógico de la escuela de origen y del maestro de la Modalidad de Educación Especial.
5. Datos del equipo externo al Sistema educativo.
6. Datos del Intérprete de lengua de señas argentina (LSA).
7. Denominación de los integrantes del equipo escolar interdisciplinario.
8. Barreras físicas, académicas y comunicacionales.
9. Recursos tecnológicos, materiales y apoyos específicos en formatos

⁴⁷ Educación a distancia (Ley 26.206, Art. 109), Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Encierro, Educación Rural y en el caso de aquellas jurisdicciones que posean Educación Secundaria de la modalidad de Educación Especial basadas en la currícula oficial de nivel secundario.

- accesibles.
10. Participación familiar en el proceso de inclusión. Propuesta Curricular del/la estudiante
 11. Organización de los propósitos, contenidos (priorización, secuenciación, temporalización e introducción de complementariedad) de las áreas curriculares correspondientes al Nivel Inicial, Primario o de las asignaturas o espacios curriculares del Nivel Secundario. En dicha secuenciación es necesario incorporar el concepto de evaluación de los procesos implementados.
 12. Incorporación de contenidos prioritarios pertenecientes a años anteriores.
 13. Especificar la incorporación de contenidos que no están presentes en el Diseño del Nivel pero que el/la estudiante necesita aprender (autonomía, autodeterminación, Sistema Braille, L.S.A., orientación y movilidad, autocuidado, habilidades sociales, actividades de la vida diaria, entre otros). Consignar si se realizará en la escuela de Educación Especial, en la escuela del Nivel u otro espacio educativo.
 14. Acuerdos para la presentación anticipada de actividades de enseñanza al Maestro de apoyo a la inclusión y para el trabajo conjunto en el diseño e implementación de las clases y actividades.
 15. Configuraciones de apoyo implementadas. Ver anexo III.
 16. Apoyos y Ajustes Razonables: puede confeccionarse en forma de cuadro en el que se detalle, para cada área, asignatura o espacio curricular, los apoyos y/o ajustes razonables realizados (abarcen los objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación).
 17. Organización del trabajo: estilo de aprendizaje, dinámica del grupo, modos de participación de los estudiantes, recursos destinados, modalidad de trabajo áulico (cooperativo, colaborativo, etc.) en el aula.
 18. Información sobre instancias de educación no formal en la comunidad (cultural, recreativa, deportiva) favorable para la participación del/la estudiante y su familia.
 19. Otros.

Proceso de Evaluación

20. Criterios de Evaluación (seleccionar criterios específicos, instrumentos adecuados y temporalización personalizada para la evaluación en forma conjunta con el docente de Apoyo a la inclusión u otra persona que actúe de apoyo con influencia en lo pedagógico cuando corresponda).

Promoción/Acreditación

21. Indicar Promoción/Acreditación a/de grado/ciclo/año:
 - Firma de los responsables docentes: equipo de conducción, escuela del Nivel maestro de grado/profesor/maestro de apoyo, otros.
 - Firma de los/las directores/as de las escuelas involucradas (de Nivel - Especial)
 - Firma de los docentes intervinientes (del Nivel - Especial) /Intérprete de Lengua de Señas Argentina/Docente integrador, entre otros.
 - Firma de supervisores/inspectores del Nivel y modalidades.
 - Firma del padre; madre; tutor/a, responsable legal.

“Observaciones acerca de las Configuraciones de Apoyo a consignar en el punto 15 del ANEXO II”

Detección de las barreras y obstáculos:

- Barreras de acceso físico.
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

En respuesta a la necesidad de eliminarlas se diseñarán las configuraciones de apoyo según sea su tipo:

- Atención
- Asesoramiento y orientación
- Capacitación
- Provisión de recursos
- Cooperación y acción coordinada
- Seguimiento, investigación

Ejemplos orientadores para el diseño de las configuraciones prácticas de apoyo:

DISCAPACIDAD VISUAL: Ceguera/Disminución Visual

Necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual. (En el área de la Comunicación - en sus diversas formas-, en su orientación y movilidad, en la necesidad de recursos tecnológicos y apoyos específicos, valoración funcional de la baja visión, entre otros).

Determinar las barreras u obstáculos para el acceso, el aprendizaje y la participación (recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docentes, barreras arquitectónicas, modificaciones necesarias para el desplazamiento, necesidad de información a los adultos y pares).

Configuraciones prácticas

Condiciones necesarias para la enseñanza: situación de clase, dinámica grupal, participación del estudiante.

Asesoramiento y Orientación: asesoramiento sobre el proceso inclusivo del alumno y orientaciones específicas para el/los docentes de grupo, acerca de los recursos y materiales, del desarrollo curricular y los modos y tiempos de aprendizaje, consideraciones didácticas y metodológicas, del escenario áulico, de los vínculos y la interacción, de la evaluación, entre otros.

En relación al contexto local/social del alumno: información sobre instancias de

Educación no formal en la comunidad (cultural, recreativa, deportiva) favorable para la participación del estudiante y su familia.

DISCAPACIDAD AUDITIVA: Sordera/Hipoacusia

Determinar las barreras u obstáculos para el acceso al aprendizaje, a la comunicación y la participación. Consignar grado de pérdida auditiva/tipología.

Configuraciones prácticas

Equipamiento: indicar equipamiento auditivo: audífono/tipología – implante coclear.

Cooperación, acción coordinada especificar el grado de intermediación de la Lengua de Señas Argentina (LSA), junto a los contenidos solamente alcanzados en LSA. Consignar si se realiza en la escuela de Educación Especial, en la escuela del Nivel o en otros espacios de la comunidad, la adquisición de la LSA. Describir claramente el dominio de la lengua oral y escrita por parte del/la estudiante en relación al Diseño Curricular y al conjunto de pares.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL:

Determinar las barreras u obstáculos para el acceso al aprendizaje, a la comunicación y la participación.

Describir Modos de aprender/ Capacidades aprehendidas.

Configuraciones prácticas

Cooperación y acción coordinada: estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje (planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, trabajo colaborativo, cooperativo, tutorías entre pares, entre otros).

Planificación del trabajo en pareja pedagógica docente de aula, docente de Educación Especial.

Orientaciones al docente de grupo: las orientaciones deben incluir el particular modo de aprender, la ubicación en el aula, cómo dar las consignas, cómo adaptar actividades, entre otros ejemplos. Suplantar tareas que exigen copiado proporcionando una copia impresa de lo que debe hacer, proporcionar resúmenes impresos, dar las consignas por partes, con pocas palabras, en forma personalizada, etc.

Planificación de actividades de enseñanza que entregará anticipadamente al docente de Educación Especial.

Información: actividades planificadas de trabajo con las familias, pares, docentes comunidad.

DISCAPACIDAD MOTRIZ:

Determinar barreras arquitectónicas: En el área de la comunicación en sus diversas formas. En la necesidad de recursos tecnológicos y apoyos específicos para la accesibilidad Definición de su estilo de aprendizaje

Configuraciones prácticas

Indicar orientaciones, modificaciones necesarias para el desplazamiento, adecuaciones en el uso de los espacios escolares y grado de accesibilidad escolar.

Modos de desplazamiento y necesidad de equipamiento específico para facilitar progresivos niveles de autonomía.

Condiciones necesarias para la enseñanza: situación de clase, dinámica grupal, participación del alumno, equipamiento específico para la accesibilidad.

Asesoramiento y Orientación

- Asesoramiento sobre el proceso de inclusión del estudiante y orientaciones específicas para el/los docentes de grupo: acerca de los recursos y materiales, del desarrollo curricular y los modos y tiempos de aprendizaje.
- Consideraciones didácticas y metodológicas, del escenario áulico, de los vínculos y la interacción, de la evaluación, entre otros.
- En relación al contexto local/social del alumno: información sobre instancias de Educación no formal en la comunidad (cultural, recreativa, deportiva) favorable para la participación del alumno con discapacidad y su familia.

Participación del/los docentes de grupo: planificación de las tareas de enseñanza que realizará el alumno con el/los docentes de grupo cuando el integrador no está presente

TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA):

Dar cuenta de la tipología del espectro autista según diagnóstico, si lo tuviera. Indicar comportamientos, intereses y/o actividades persistentes desarrolladas.

Describir la interacción del estudiante con los pares, con el docente de grupo, con los contenidos curriculares para consignar las configuraciones implementadas para favorecer la comunicación e interacción social.

Configuraciones prácticas

Asesoramiento y orientación (ejemplo: en forma individual dentro del aula)

Planificar la organización del trabajo cooperativo o colaborativo en el aula.

Provisión de recursos (ejemplo: medios tecnológicos, materiales didácticos, recursos humanos, concurrencia a contra turno a equipos de apoyo, a sede).

Incorporación del profesional privado no docente, intervenciones planificadas del profesional privado no docente en articulación con el Proyecto Pedagógico Individual.

Concurrencia a otras instituciones: (consignar la acción coordinada entre las diferentes actividades que desarrolle el alumno en su trayectoria integral y con los diferentes profesionales tratantes).

Información: planificar el trabajo con la familia y los docentes para desarrollar el conocimiento sobre el alumno, sus características y estrategias de acompañamiento. Por ejemplo: organización de encuentros, entrevistas, entre otros.

01/04 ¡Comienzo de prácticas!

T.O + Fono.

- El **BOYA** para "suavizar" la inclusión en escuelas comunes en los casos en que los niños pueden desenvolverse por sí solos.

- El equipo participa en la construcción de PPI en conjunto con directivos, docentes (de esc. común y especial) y padres.

- Observación: Sala de proceso de integración.

* Preg. por caso de niño con TC derivado de esc. Común.

→ Ambos niños en tercer grado.

Nena * ¿Qué pasa con la comprensión? (M)

Copía las consonantes pero no las comprende.

- Parece dispersa.

- Aseo personal.

* Dificultad para asociar el u con el vloz.

* No se comunica por señas.

- Docente: problemas con la combi por traslado de alumnos.

- ausencia de concurrencia a clases.

Nene **S.**

"su problema es el tiempo"

"Si tuviese más acompañamiento de la cosa podría ir a tercero!"

S. cuenta hasta cien (por su edad "debería" contar hasta 900).

? ¿Hace cuánto tiempo vienen a esta escuela?
¿Los padres estimulan la comunicación por señas?

Mercedes → su padre falleció hace poco aparentemente
→ Es muy dependiente, en palabras de la docente.

No utiliza lenguaje de señas.
→ Le dice mamá a la docente.
→ Aprendizaje inducido.

S. → trabaja con pensamiento concreto (trabaja con palitos o lápices p/ sumar).

Palabras claves:

configuración de apoyo y asesoramiento en casos de integración escolar.

→ **M**: preg. acerca de cómo loeraron que ingresara a esta escuela; por qué ingresó tardíamente y cómo se da el apoyo pedagógico y personal (vías de comunicación) de forma paralela. Si hubiese ingresado a la mit. de más pequeña, y avanzado por trayectos, su adaptación a la esc. ~~sería~~ común sería ≠, incluso más enriquecida.

! Llama la atención su identificación y relación con otros niños sordos. Buena adaptación.

04/03

Sala Profe [C] (Clase de lengua) → lecto-comprensión.
 4 alumnos. [V] [3º grado] → + actividades, niña que van a ≠ grados.
 [Anahí, Evelyn] → se preocupa por Leandro.

↳ No parece registrar la clase, a sus compañeras. sólo dibuja. Descarea.

No mira cuando lo hablan. Interés 2do año.

Por su manera parece un IR a clases.

Fono recomienda que le hable de forma clara y mirándolo a los ojos.

! Los niños están integrados por su edad cronológica, no por sus aptitudes y capacidades x ende no pueden resp. a las expectativas. → ni de padres → ni de docentes. (de escuelas comunes)

Lunes y jueves.

? Parachema desde el cual se ubica la docente.

- * Trabaja como Por caso.
- * Sus alumnos lloran, quizás demostrando frustración.

[V] ↳ su maestra integradora es Silvia.

Posibles casos

- [M] - M. Integradora [S] (Hiponasio)
 - [S] - M. Integradora: [M] (Aspeger)
 - [V] - M. Integradora: [S] (D. Motiz)
- Entrevistas:

05/03

EOYA → construcción de PPI: detección de barreras y configuraciones de apoyo.

- Asistencia a escuela común x integración.
- * Alumno con TEA.
 - * Docente del aula, no sabe que conocimientos impartir; no sabe la función del A.T. ¿sólo se remite a lo conductual?

08/04

El equipo funciona como un puente comunicacional entre padres, docentes y maestros integradores. Tratan ≠ inquietudes como tareas escolares, uniforme, uso de tecnologías, etc.

! Pedir lejos de alumnos de interés. → M. → S. → V.

Preguntas

- ⊙ ¿Cuáles son las competencias que debe adquirir un niño con NEE para poder acceder a la ed.c.?
- ⊙ ¿cómo actúan en caso de que se dificulte dicha integración?
- ⊙ ¿cómo es la labor en conjunto el los docentes?
- ⊙ ¿cuáles consideraría como las barreras más cobizantes en el trayecto escolar de un niño integrado?
- ⊙ ¿Cuál es su participación dentro del PPI?

M Leaojo

- 8 años
- Diagnóstico: Trastorno Específico del desarrollo del habla y del lenguaje
Hipoacusia neuro sensorial bilateral.
- Hasta 2018, 40% de loezro en capacidades adquiridas en el área de lengua y matemática
- > Sep./2018 = seguimiento familiar -> configuraciones de apoyo.

Madre * se asesora respecto a puesta de límites y el reforzamiento de conductas disfuncionales sin percibirlo.
* atraviesa etapa de desorganización/Reorganización.
* Se subió psicoterapia personal.

-2018 - Quejas de docente de Esc. Común.
"no corrige ni envía tareas".

- [M] se vuelve "más rebelde" desde la muerte de su papá. Asistió a su velorio.
- "Está muy distraída".

2018 - Se sugiere desde el equipo trabajar el crecer sano de s. Escolar en Es. Común p/ hacer audiometría gratis.

- Se le pide a la madre gestionar trámites p/ acceder a transporte escolar, obra social

* ¿En qué año fue integrada **M** ?

→ INFO TRIMESTRAL (2017)
1º Grado (6 años).

2 Fuerzas → docente de apoyo a la integración
→ docente integradora.

• Se trabajó con D. de Apoyo p/ incorporar
LDS. mediante grilla de us, alfabeto dactilológico.
Eico.

- ✓ Tiempo de atención corto
- ✓ Ritmo de trabajo lento
- ✓ Necesita incentivo constante p/ concluir act.

• Contenido curricular: - diversificar acceso al
curriculum
- adaptaciones curriculares.

→ EoXa sugiere profundizar el aprendizaje de
su lengua natural (LDS)
↳ facilita el acceso a los
aprendizajes significativos.

• Se destaca identificación lingüística c/ pares
sordos.

• Importancia de la alumna c/ uso de
anteojos.

→ Info: tipo de ayuda q' necesita
✓ Acompañamiento de la flia en tareas p/ la casa.
- Flia. aprenda LSA (p/ facilitar comunicación c/
M).
✓ Controlar caprichos y berrinches

Entrevista de admisión / Evaluación (2016)

En su momento: sala 5 años
Esc. Normal

* Derivados por crecer sordos x su hipoacusia

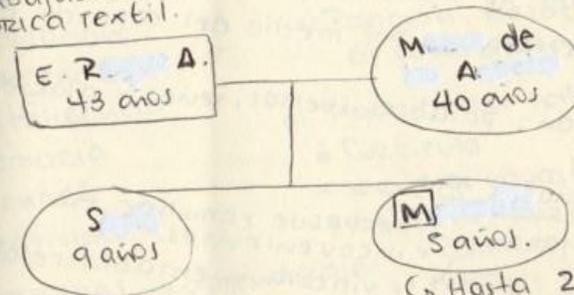
* Consulta en el INCOE, timpanograma
Fecha a los 4 años. **M** ¿A qué edad le hicieron
el diagnóstico?

* Dice palabras sueltas correctamente. Pero
no conversa.

Hizo jardín de 4 y 5 años.

Trasplante de riñón
hace 7 meses.
Trabajaba en
fábrica textil.

¿Cuándo?
* Actualmente
niveles
trabaja.



↳ Hasta 2 a y 1/2
desarrollo normal
↳ 3 años por anemia,
le dieron una
inyección que padres
consideran como
"mucho"
Mucha fiebre
"Delirio ~~madat~~ TODA
LA NOCHE"

→ Otro Informe: Jardín de S.A. Esc. Normal
 * Gestos, alaridos.
 * Habla al movimientos de la boca, pero sin sonido
 "Tiene intenciones de hablar, pero no le sale o no puede".

* Dispersa, dificultad al mantenerse sentada; deambula.
 → Demuestra interés al ≠ técnicas gráfico-plásticas
 Se comunica a través de lenguaje plástico
 → Participación pasiva a través de láminas y proyección de ideas.

"Se demostró segura y deseosa por participar en la conformación de nuevos contenidos significativos de manera natural".
 • Sistema de escritura: por medio del copiado desde el pizarrón.
 • Comunicación: palabras sueltas, señas y alaridos

Sección 4 años - 2015-

• Ingreso al Jardín: → Despegue familiar sin inconvenientes.
 ↓ se vincula y entabla relaciones con compañeros.
 * Deambuladora, observadora y exploradora.
 * Cariñosa y respetuosa.
 Da ansio de algo que no le agrada cuando sus compañeros hicieron algo indebido.
 → Se la debe estimular constantemente a la hora de las distintas experiencias de aprendizaje.
 → "A veces se aísla y solo observa".

CONTINUA MÁS ADELANTE...

"Comprende lo que se le habla, pero le cuesta expresarse".
 → Requiere mayor incentivo para concentrarse.

Equipo → ~~...~~
 ...

Duda ¿Cómo se produce el aprendizaje si no el alumno compañeros, si tienen PPI ≠?
 Diferencia entre → configuraciones de apoyo

y apoyos específicos previstos.
 ¿Aulas o escuela inclusiva?

¿Qué materia le gusta más?
 •) Habilidades Sociales.
 •) Posición, relación ante el conocimiento.

•) Trabajo con pares
 * Currículo
 * servicios educativos
 * Estilo de aprendizaje
 * condiciones arquitectónicas y físicas.

OBSERVACIÓN

Tener en cuenta:

- ✓ Sensación
- ✓ Percepción
- ✓ Intelectual
- ✓ Memoria
- ✓ Atención
- ✓ Creatividad

→ BARBERAS → aprendizaje
 → participación
 → comunicación

¿Se observan configuraciones de apoyo?
 ¿Cómo es la adaptación?
 Las dificultades en el aprendizaje: causas

↓
 externas ↓ intrínsecas

Niño → ¿Sujeto Activo?
 ¿Sujeto pasivo?

construcción del conocimiento.

Equipos de Apoyo y Orientación Escolar (Rei 239)

Sujeto → lejos de una mirada deficitaria
 → Foco puesto en las relaciones y situaciones donde se vinculan

Perspectiva Institucional de Intervención → Fortalecimiento de roles y funciones ^{directivos} _{docentes}.
 → cultura institucional (democratizador y garante de derechos)

Intervención → ofrecer espacios y tiempos de pensamiento y acción transformadora.
 → anticiparse a la emergencia de los problemas
 → Diseñar, implementar y acompañar procesos favorables de enseñanza y aprendizaje.
 → Rol correspondiente como equipo

De carácter inter-disciplinario.

Interdisciplina = diálogo entre saberes diferentes, en torno a un objeto común =

SITUACIÓN EDUCATIVA	}	✓ Realidad Social
+ SUJETOS QUE ENSEÑAN Y APRENDEN EN LAS ESCUELAS		✓ " Educativa
		✓ " Institucional

Doble escolarización

→ Implica: Proceso de adaptación
 ↳ habilidades sociales.
 ↳ configuraciones de apoyo.
 ↳ Autonomía, desplazamiento

Nuevos:
 • espacios
 • compañeros
 • docentes.
 (relación socio-afectiva).

¿Qué contienen los legajos?

- Certificado de Calendario obligatorio N. de Vacunas.
 - Certificado de discapacidad.
 - Fotocopia DNI → alumno/a, tutor.
 - Legajo único del alumno
 - ↳ Datos personales (Apellido, nombre, edad, fecha de nac., nacionalidad, dni, domicilio, Tel., obra social, diagnóstico, nombre del tutor, observaciones).
 - Informes Trimestrales
 - Evaluación Diagnóstica (Docente de A. Pedagógico y D. de Apoyo a la Integración)
 - Valoración Diagnóstica del EoYA.
 - Sugerecias de las ≠ Areas del EoYA.
 - Informe Socio-ambiental.
 - Historia clínica.
 - Semiología Pediátrica
 - Diagnóstico por Imágenes.
 - Ficha de entrevista inicial.
- ↳ Tipo de ayuda que necesita
- Contextualiza ción diagnóstica
- ✓ Curricular
 - ✓ Actividades
 - ✓ Loerado/NO Loerado.
 - ✓ Porcentaje en proceso de loero

Le Ficha de Entrevista Inicial

- Co - Fecha de entrevista
- ex - Recomendado / sugerido / Derivado por
- R - Apellido y nombre del adulto
 - F. de nacimiento
 - Edad
- (Vic)
 - DNI
 - Domicilio
- In
- Du
 - Obra Social
 - Rehabilitación (Uear, / Áreas.
- Tr
- Ex
- (Se
- C
- D
- Vo
- ✓
- ✓
- ✓

Elaboración de

Informes de Eoya.

22/04/19

- Realizar interconsulta con equipo externo que refuerza las terapias de apoyo de los alumnos. (En caso de no poseer, se recomienda).
- Reusar si la flia. tuvo en cuenta las sugerencias realizadas el año anterior (tratamiento psicoterapéutico p/ flia., apoyos físicos, etc.)
- Se tiene en cuenta el niño en su contexto escolar (OMA-A, OMA-B, Salas de apoyo, etc.)
- Realizan sugerencias a los docentes de las salas para potenciar las habilidades de los niños, sus procesos cognitivos (habla, comprensión, atención), motricidad fina y gruesa; distribución de la organización de la sala - Actividades de estimulación.

Guía de preguntas para DOCENTES

- Nombre
 - Especialidad.
- 1) ¿Cuanto tiempo lleva trabajando en la institución?
 - 2) ¿Cómo definiría su profesión?
 - 3) ¿Podría definirme c/ sus palabras, ¿qué es la discapacidad?
 - 4) ¿Cuál considera que es el enfoque de trabajo en la institución?
 - 5) ¿Qué \neq hay entre la educación de un niño el \textcircled{D} y sin \textcircled{D} ?

De Apoyo Pedagógico
de apoyo a la interacción

6) ¿Qué tipo de discapacidad poseen sus alumnos? (diagnósticos)

¿Le resulta más difícil trabajar el algún niño en particular?

7) ¿Qué opina acerca de inclusión escolar?

¿Considera que puede aplicarse en todos los casos? ¿Qué beneficios o dificultades cree que pueden ocasionarse? → integración

8) A partir de su experiencia, ¿por qué sería beneficioso que un niño c/Ⓟ asista a una escuela de M. Especial?

9) ¿Podría expresarme cómo se evidencia el deseo de aprender por parte del alumno? → (cómo asimila, aprehende el conocimiento)

10) ¿Brinda la posibilidad a sus alumnos de expresar sus pensamientos y emociones/ inquietudes acerca de alguna situación? ¿De qué manera?

11) ¿Cómo describiría la participación de los padres en la escolaridad de sus hijos?

12) ¿Qué tipo de herramientas (soc. culturales) consideras que poseen los padres del alumno para acompañar y sostener al mismo?

13) En el caso de reiteradas inasistencias, ¿qué procedimiento se lleva a cabo?

14) Retomando prec. 12: En el caso de poca o nula participación, ¿qué propuestas de interacción e intercambio se realizan?

15) De acuerdo a su experiencia, ¿cuáles o cuáles son las preocupaciones e intereses de los padres y de los alumnos?

16) ¿Considera que los alumnos participan activamente?

16) ¿Qué representación posee de las expectativas parentales respecto a la doble escolarización de sus hijos y en cuanto a su rol profesional de educador?

17) ¿En qué situaciones solicita la participación del equipo técnico?

18) ¿Cómo cree que Eoya acompaña y sostiene las trayectorias escolares?

19) ¿De qué manera considera que la escolaridad impacta en la construcción del proyecto de vida de sus alumnos?

5) L, M y V. (Madre avisa por msg a profe cuando no muestra viene).
→ MARIANO MORENO.

M) L, M y V. → Esc. Normal

Esc. N° 416.

E) →

Legajo de S... T

TEA / T. Especifico del

Edad: 9 años Diagnóstico: desarrollo del habla s. de Asperger y del lenguaje.

* Informe psicopedagógico (Marzo, 2008)

M de derivación → dificultades atencionales, dificultad p/ terminar las tareas en clase.

Discontinuidad en su ritmo de trabajo.

* Preo. Tutor "historia evolutiva" = embarazo
pañales
inicio de marcha
antecedentes clínicos.

→ Constitución familiar:

Madre, pareja de su madre y dos hijos de esta nueva pareja. Viven en casa de abuelos maternos.

Diagnóstico operativo

• Área del lenguaje: ✓ lenguaje espontáneo
✓ sintaxis oral correcta
✓ dificultades en la pronunciación (grupos consonánticos).

• Área Gráfica: ¡¡Se pueden aplicar técnicas gráficas!!

→ Conclusión de Informe: marcado desfase entre los contenidos incorporados en relación a los contenidos propios del nivel que cursa. No ha incorporado aún los contenidos mínimos requeridos x lo cual no se encuentra apto p/ ser promovido al ste curso.

→ Sugerencias: ✓ Apoyo pedagógico sostenido.
✓ Adecuación de contenidos curriculares
✓ Interconsulta c/ A. de Fono.

11/03

• Se le solicitó a la madre evaluación Neurológica p/ Samuel. A partir de lo cual se gestionará C.U.D.

• Alumno Promovido a Berado: Esc. Ceterino Namuncurá T.T.

11/18

→ Dificultades en el traslado - afecta su constancia en la asistencia.

→ Falta de compromiso y organización familiar

→ ¿Realiza tratamientos externos?

Valoración Diagnóstica Eoya - 09/18

Alumno con dominancia manual izq. Buen manejo del plano erático, reconoce letras, números anterior y posterior. Tamaño de grafía no adecuado.

Aspecto comunicacional: responde pero no es autónomo. Su proceso de producción es lento.

Funcionamiento cognitivo adecuado a su edad. Posee control interno rizado, tendencia a retraimiento e inhibición de los impulsos, debido a lo cual se lo observa como un niño bien educado.

Se llevaron a cabo reuniones plares por inconsistencias en cuanto a la asistencia. Debido a la dificultad p/ traerlo (desorganización familiar, falta de transporte) a mamá se la derivó a la tarde p/ recibir asesoramiento c/ trabajadora social. Se ausenta sin justificativo.

• A los 7 años (2º grado)

"El alumno necesita el soporte de la docente para la recepción, retención y apropiación de las consignas dadas para completar tarea académica."

En ocasiones se muestra desganado, soñoliento y no logra concluir tareas.

Demuestra alegría y entusiasmo cuando logra terminar sus tareas."

→ ¿Continúa siendo así? ←

• ¿Realiza tratamiento psicofarmacológico?

29/04

Reunión Eoya con docentes sobre informes: planificación en base a observaciones académicas, sugerencias, proyectos, etc.

02/05 Reunión Eoya + Super.

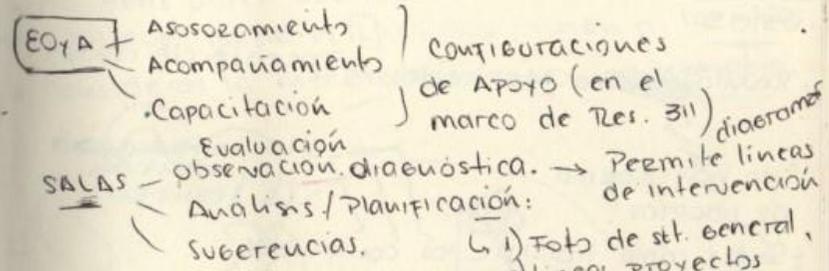
- Proyecto ESI
 - ① Trabajo intersectorial con ENIA
 - ② Running
 - ③ I.E
- Proyecto "Docencia y Salud Mental"
 - Prevención de estrés
 - Brindar herramientas de ejecución de proyectos.
 - Trabajar la implementación integral
 - Barreras actitudinales, de motivación desde los docentes para con los alumnos.
 - Trabajar cultura y clima organizacional.
 - Determinar liderazgo + } para implementar estrategias
 - - } para implementar estrategias

Cada 15 días de asistencia
Obtención de sala, alumnos, carpetas
Organización planificada

Vínculo entre docente-Equipo.

Cultura: trabajar predisposición, iniciativas -

↳ Generar proyectos de extensión con Ps. Laboral para realizar intervenciones concretas.



- ↳ 1) Foto de st. general,
- ↳ 2) líneas, proyectos en que dimensiones se trabajarán, establecer referencias.

(Macro, concreto y días de evaluación)

MARTE 07/05
• Reunión Docentes/Padres

- Sugerencias de O.M.
 - Indivuales
 - Generales:
 - Espacios físicos = Lecturas de cuentos.
 - Rutinas
 - Rol docente (planificación, organización)
 - Actividades planificadas.
 - A. Físicos
 - Materiales adaptados
- ↳ Reforzar tratamientos externos / rol de la familia.

- ↳ AVD
- ↳ Desplazamientos
- ↳ Higiene
- ↳ Control de Espiritual.

¿Por qué asisten a N.E. Especial?
¿Qué tipos de apoyo necesita?
¿Los recibe?

- La escuela por naturaleza es bilingüe LSA
↳ Analizar la posibilidad de brindar Taller a los padres de LSA. ^{L. Oral.}
Puede organizarse por vinculo.

Observación: Falta de trato del docente para con los alumnos (gritos, reos, indiferencia).

03/05

Reunión sobre M

Docente de apoyo

" " "

a la interacción inclusión (s.s)

"No hay forma de adaptar"

¿Sé y cómo trabajar los contenidos?

→ Planificación mensual de Docente Común muy cargada p/ Mercedes.

* Buen desempeño en sumas, no tanto en restas. (simples, no en dificultades)

- Contenidos a trabajar → ler orado.
- Desfasaje en relación a sus compañeros.
- No hace las tareas.

Se las hace su hermana y su madre.

Las docentes se lamentan no poder reunirse juntas p/ citar a su madre.

- Contenidos a trabajar Docente de Apoyo (P.C)
- Contenido de ler orado: (planificación mensual)
- ✓ Identifica ABC en LSA.
- ✓ Creaciones cortas, el 1 artículo.
- ✓ Es imp. trabajar c/ conciencia dactilológica. (señas) + Letra, n° palabra.

M hace sumas mientras L juega a vestir una niña y un niño de cartón. Ella lo mira queriendo jugar con ese material.

- No tiene útiles escolares.
- Consigue jugar c/ L; vistren a los niños.
- + Consideren la interacción como insostenible.

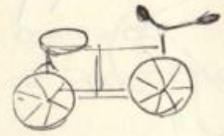


Dibujo de L. Alumno sala de apoyo a la interacción

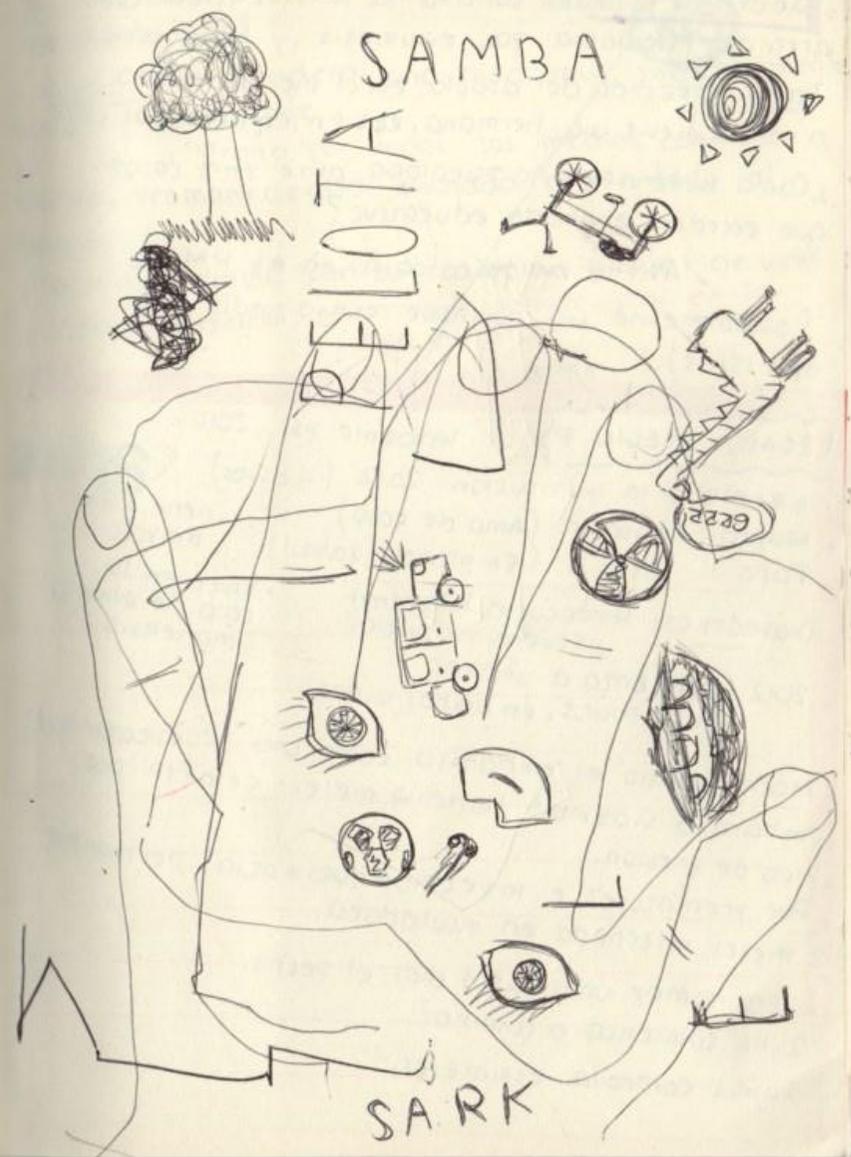
- Samuel → Esc. Cefeus Namuncurá

- Mercedes → Esc. Normal.

- Evelyn ^{Esc.} → Gerónima Barros. 11 años.



- Dibujo c/ [] - Lo realizamos entre los dos.



ce los

(ansiedad, llanto y resistencia de hablar sobre tema)

◦ Madre de S solicita la intervención del área de psicología por enuresis y beebinches.

Datos: / pérdida del abuelo en el mes de enero
/ tiene una hermana, recientemente nacida.

¿Cómo interviene la psicóloga ante estos casos que exceden el ámbito educativo?

◦ Asistió en psicología en el HM y N (actualmente no conviene turno; solo dsps. del 15/05).

Lunes 13/05 (T.M | E.E)

- Desayunos

- Los niños aman calendario el fecha y día.
- Espacio físico: disposición del aula en semi-círculo.

→ Maestra corrige a (M) las señas casezas.

(S) también aprende las señas.

- Docente pide cuadernos, reusa tareas y hace como no venen.

- Asignatura: Lengua. → cambia a matemática.

- El grupo trabaja de forma colaborativa.

• (M) deambula junto a otro compañero, parece haber copiado la fecha rápido.

Aula: la cant. de niños es variable (depende de los días desgranados pl el niño). Tiene un cartel cl nombres de valores → pedir permiso, ser respetuoso, escucharse, estudiar pl aprender, contar la que cómo se sienten, respetar normas de convivencia, etc.

- Calendario q se arma cl flezitas hecha cl LSA.
- Cartelera cl n° LSA.
- ABC en LSA y Braille.

→ Cada alumno tiene actividades ≠.
 - Matemática
 - Lengua.

- En la lectura e interpretación de la consigna lo docente lo hace en L. p y LSA.

(M) sabe utilizar el abecedario en LSA, pero no palabras compuestas. No demuestra mucho interés en aprender LSA.

(S) parece tener sueño, pide que se le den actividades.

→ La docente felicita a sus alumnos por sus logros y avances

(S) - Lectura, a comparación del inicio de clases, como pudo reducir el tamaño de su letra.

• Prevalece el aprendizaje de acuerdo a circunstancia diaria (por ej. leer la hora del reloj, hablar sobre clubs de fútbol, etc)

(S) se distrae en la realización de actividades; necesita, al parecer, el aprendizaje uno a uno. → su madre le hizo un abc pl ir formando palabras ("que lo use cuando me olvide").

(S) deja de hacer las act. → cuando la docente trabaja cl otros alumnos, le gusta contar sus quehaceres diarios, cuenta sobre la otra escuela.

- Se puede observar aprendizaje stvo: construcción del conocimiento entre compañeros. (S) y (V) ayudan a (T) (cl hipocucña) a deletrear la palabra "conejo."

M

Esc. N

13/05

- 1ª hora: maratón de lectura. (L y Literatura).
M no cuenta el el libro, xq al estar en "desfajaj" el el resto del curso, la DAI consideró que su madre us comprara el material.

M permanece sentada, mueve sus piernas y mira a sus compañeros. No tiene una actividad pl hacer en paralelo.

* Mientras los niños leían, el M vimos la aplicación de LSA.

SALA: No posee imágenes en LSA.

Alumnos: 20/21.

DAI: Act el figura pl decir primero en LSA y luego escribirla. (6 F. en total).

M parece no interesarse por LSA. Sabe el ABC y algunas palabras compuestas pero lo hace de mala gana. Festeja cuando hace las act. bien. Solo estuvo la primera hora, se fue y M queda sin actividad. La docente de sala, a pesar de haber hecho cursos y tener aplicaciones, no tiene interés en estimular e interactuar el

M: "Yo entiendo cuando dice q quiere ir al baño y nada más"

La docente comenta que al parecer el año pasado anduvo mejor.

M parece aburrirse y no ident. el LSA.

La copia el pizarrón el vez q la docente escribe la act. pl los otros niños.

M escribe pero no entiende.

¿Asocia palabra el objeto?

¿Qué hace M cuando está sola en el aula?

Docente expresa q tiene días buenos y malos y tiene una compañera, Rocio, que la lleva a todos lados. Parece estar a gusto por mi presencia pl no tener q resp. el M.

Indagar historia académica de M.

1º acude a la Esc. N primer grado y asisten a la Esc. M.M pl solicitar maestra de apoyo a la integración. Luego se le suelera a la madre q asista a la esc. especial.

M → obra social

→ CUD

→ Falta audífonos pl ir al fondo audiólogo.

Le gusta usar la aplicación LSA: le gusta cuando una nena realiza las señas en el video.

Otra de las intérpretes dice que soy yo.

- Convida a sus compañeros su merienda. Ellas resp. el seña de "OK".

Preg a compañera x M y ¿La madre le hace las tareas?

Clase de música

Los niños y el profesor preparan canción pl acto del 20 de mayo.

Niños cantan y M mira el su tambor.

Le da q toque pero ella desvia mi atención hacia otro niño. *

No tiene interprete, así q M se evia por lo que hacen otros niños, por imitación

Ⓜ por momentos tiende a aventarse... ¿a dónde se irá?

⊗ Tampoco recibe ayuda de sus compañeros, parece querer hacerlo sola. Sin embargo, comparte sus cosas c/ sus compañeros.

→ Ⓜ me presenta a todas personas en la escuela: a docentes (de sala, ed física y música), compañeras, amigas, ordenanza, a su hna que tmb. asiste a la misma escuela.

- Ⓜ pega cintas a su tambor, parece aburrida - ¿cómo no estarlo si no entiende tal consigna?

Ⓜ es considerada la "alumna problema," la alumna caso difícil.

Cada vez que copia el pizarrón o realiza alguna "hazaña" le muestra a los docentes para que la adulen (busca aprobación?).

Escritura: confunde letras (B por R) a la hora de copiar. ✓

M → curiosa
→ empática
→ busca comunicarse.

Madre de Ⓜ vino dos veces a la sala, ¿burrá siempre o sólo xq estoy aquí?

La retira a Ⓜ antes de citar la bandera. Podrían enseñarle a los niños el himno en L1 p/ que M. se sienta más incluida.

- Evaluación (14/05) [EOYA]

- Datos personales
- consulta de diagnóstico. (¿xq? ¿Qué conductas observaron?)

- Embarazo (cómo fue)

- ¿Tiene recomendada + externas?

- Preg. si toma medicación. (Por neurólogo o psiquiatra).

- Motivo de consulta: ⊗

- Si asiste a alguna institución, preg. por el proceso de adaptación.

- Preg. si tiene CUD y Gestión de Pensión + obras social.

- pide: electro. examen clínico general y carnet de vacunas. Inzo. Neurológico. Partida de nacimiento. Foto. de DAI (niño y Lutor)

- Preg. por conductas manifiestas.

✓ petición de docente de apoyo a la integración; evaluación para ingreso a la Esc. Especial.

- Sugerencia de abordaje integral.

- Se brinda psicoeducación, recomendaciones ⊗

- Preg. cómo es un día normal del niño.

✓ Confirmación familiar donde vive la niña.

→ El equipo va a las escuelas a realizar asesoramientos incluso cuando el DAI no se encuentra disponible por no dar a bato c/ el trabajo.

→ Equipo evalúa recursos y posibilidades p/ no dejar a la deriva a las familias. Se comunican c/ las instituciones para trabajar sobre un abordaje interinstitucional - interdisciplinario (interconsulta c/ terapias externa).

⊗ Explicar cómo los docentes no pueden trabajar con los niños, no por discriminación sino por falta de formación y dudas, inseguridades.
• Se propone trabajar el TPI en el jardín/escuela a la cual asiste el niño, para asesorar al docente de sala sobre modalidad de trabajo.

→ También asisten por consultas particulares de los niños, más allá de la escolarización o no, cómo se puede proceder, a qué profesionales acudir: P/ evaluar a sus hijos.

• Preguntar por criterios de Evaluación en general y por cada disciplina.

15/05 Esc. M.M (T.M)

• Viniéron M y S
→ La consigna "ordenar las tarjetas" P/T y M. Letra, sílaba, p. completa y luego en LSA por letra P/M. (Si bien M. emplea el abc, no le enseñan esas señas compuestas como "ordenar", "tarjetas").

S está más lento de lo usual.
M me preg. qué hora es para poder irse, "se quiere ir".
→ Pre-silábica / comunicación Doctidológica.

- La actividad es P/ trabajar los 3. $\leq \frac{M}{T}$
La docente le utiliza señas P/ con M, al ser pre-silábica ¿será que no se le imparte la seña completa?

M. identifica ABC en LSA y ABC
→ Fonológicos. Si le dicen palabras, puede escribirlas

S se desenvuelve muy bien en la act y con sus compañeros; pide disculpas si hizo algo que molesto a sus compañeros.

M vuelve a ausentarse por momentos.

Esta vez S me mira.

Ante las act. M se pone ansiosa, inquieta (mueve sus piernas).

M le da su propio uso a las tarjetas: no busca formar palabras, sino armar casitas y soplarlas.

- Cuando los alumnos se sienten desanimados, la docente los apoya y alienta a volver a intentarlo, evitar el sentimiento de frustración y no temer a equivocarse.

→ Una vez ordenadas las tarjetas y conformado palabras, para los alumnos a escribir en el pizarrón por sílaba a S y T y pre-sílaba el seña a M.

• Por la mañana M tiene la posibilidad de compartir el personal q' utilizan LSA.

→ M acostumbra deambular cuando sus compa hacen actividades. No responde al ser llamado de atención.

Act. de escribir: S ordena por sílabas la palabra en conjunto el T y T le dicta en LSA el letra a M.

• La docente marca límites y normas de convivencia.

⊗ La docente exclamó que si M practicara un poquito sea un poco diariamente, avanzaría muchísimo.

Escuela M (T.T)

15/05

→ Revisar texto sobre cómo se construyen subjetividades en contextos desfavorables.

o La jornada comienza el Lengua. M. no cuenta el libro de lectura. Mientras los niños se turnan para leer, la docente le dice a M. que dibuje los personajes del cuento. Es info. descontextualizada.

- Ma.

→ Clase de Ed. Física.

o Recapitular tema "como si".

- M. realiza las act. pero no logra comprenderla salvo por imitación, ella observa qué hacen otros niños. La profe utiliza señas escaras, las necesarias p/ hacerse entender.

→ Visitó la sala la docente anterior de M. Me manifestó que tras la muerte de su padre, hubo un antes y un después en su rendimiento. ¿Habrá sido él quien ayudaba a M. en las tareas y motivación?

→ Clase de Inglés

M. sigue "haciendo palmas".

Se limita a copiar el pizarroñ.

Por momentos baila y hace sonidos; caso contrario siempre mueve sus piernas.

Actividad

"Food"

Cake (Torta)



M. copia la actividad del pizarroñ y a mi me enseña las señas o las busca en la app p/ hacerlas juntas.

En esta observación-participante, considero que mi rol contribuye al aprendizaje que se construye entre dos personas, en la triada docente-conocimiento-alumno, debería intervenir un cuarto elemento: el intérprete o la incorporación y práctica de M. en LSA.

M. pregunta si el recreo en LSA y no saben decirle que sí. Podrían los docentes incorporar algunas señas básicas y comunicarse con M.

S. (3ºB) [21/05]

Reunión DAI y D. de sola.

Prep. por un
antes y un
desp. en su
aprendizaje.

La docente se siente insegura.

→ Nivel: a criterio de DAI ¿cuál es? Pasaría a
2do nivel: cuenta hasta 100, reconoce los n° y
lo puede escribir.

Lectura: silabas, sonidos. Textos cortos de palabras.
¿Qué ayuda menciona? → Docente: "S es muy
dependiente", se distrae fácilmente, conversa,
dibuja, canta. - Entabla buenas relaciones c/ sus
compañeros (desde la escuela están juntos).

→ Utiliza mayúscula imprenta p/ mejor comprensión.
No así en cursiva (copia pero no entiende).

* Tiene muy buena comprensión lectora. Es el primero
en responder; aporta el comentario de la vida
diaria.

→ Falta mucho por la tarde. (Abril/Mayo: 11 faltas)

* A ~~4~~ de inicios del año pasado, la familia no
sostenía la interacción, considerándose como una
barrera. → falta de continuidad en la asistencia.

- Padre no participa en la formación. - [D]

→ Tareas: a veces completas, a veces no.

* DAI recomienda que la docente pida una reunión
c/ los padres.

Talleres (pendientes) → Mesa de trabajo sobre
propuesta curricular (PPI).

Conducta: No es inquieto. "El tiene su lugar"
(escritorio frente a la docente).

- Habla c/ todos sus compañeros, no tiene un amigo en
particular.

Tener en cuenta áreas específicas

- Música
- Ed. Física
- Art. Plásticas.
- Inglés.

"El trabajo es en conjunto, la flia. es muy importante como primeras involucrados."

- Si bien la flia. es presente, debe implicarse más.
- "Presentes desde el afuera"

Docente: tras suspicitar, siente que le falta conocimientos y experiencias. Pide ayuda a docentes que tuvo antes Samuel.

• Muchos docentes alumnos (18). "No puedo citar trabajando uno a uno el él". "Si no estoy al lado no realiza la tarea". Ella trae fotocopias de color pl. estimularlo.

A veces asiste a necesidad de aprender y colaborar, participar en clases.

→ EE. Recreata rol de colaborar al alumno a dificultades (DAI, le dice a la docente que S) podría asumir un rol parecido en el T.T).

• S: insiste a su madre hasta el hartazgo pl. cosas obtener la misma bibliografía que sus compañeros (necesidad de igualdad, ser como los demás).

Trastorno: característico = imaginación
elaboración de contar experiencias

→ Evaluación

- De acuerdo a sus posibilidades (el consigna cortas).
- Sus tiempos de elaboración
- Tener en cuenta su atención labil.
- Necesita materiales concretos pl. → +

- DAI: tuvo en cuenta mis observaciones para Enriquecer los aportes de asesoría a la docente de Salta.

→ Este rol de docente que asume S para el sus compañeros es para avanzar su propio conocimiento.

"S es pura memoria" → por su trastorno.

En la E.E, recibe apoyo en leneas para avanzar la escritura, "besarlo a su cuaderno". Avanzar la redacción: descripción, narración, sinónimos pl. ampliar su vocabulario.

Techa de reunión → viernes (con familia) - (16:30hs)

Docente de Salta → Ca. -

→ "Hay que llevar el material pedagógico del todo a las partes" → brindar guía a los padres de materia les que necesita S para aprender.

→ [?] De acuerdo a lo obtenido en el aula, ¿que necesita ser avanzado en la E.E? (DAI a docente de Salta)

"PPT" → adaptación de la D.
de contenidos de 2do grado, adaptación y recorte que va a la par de sus compañeros.
"En lo que los alumnos avanzan, Samuel avanza conocimientos"

Docente: adapta contenido propio de 3er grado pl. S.

→ Podría evaluarse a S en Julio.

*) Plan avanzamiento pl. S.

¿Como era Samuel, los años anteriores?
→ "No restringir, sino tener en cuenta sus aptitudes pl estimularlo a más"

— (T.M) Previamente trabajaron el calendario: días de la semana, mes y fecha actual.
Escriben en el pizarrón sobre el clima y el nombre del alumno.

Hoy sólo asistió (M)
Clase: Matemáticas.

La docente trato fijar el n°. Ella realiza la señal y M. debe referir q' número es. ~~M~~ Realiza correctamente las referencias.

Posteriormente, debe repetir el orden de la secuencia de n: ella sola. Lo realiza muy bien.

* M siente ansiedad cuando se le presenta una nueva tarea.

* Recta numérica: escribir número anterior y posterior.

(M) copia del pizarrón. * Realiza sonidos para dar noticia de algo.

(M) necesita la atención permanente de la docente: utilización del espacio de la hoja (plano espacial gráfico).

→ Antes de ingresar a la escuela, la madre de (M) me comenta que la prot. de E.E. (T.T) quiere que

(M) realice una exposición en LSA en feria de ciencia. Ella considera que la enseñanza de la es tarea de la DSA. (Al parecer no comprende los roles o delega responsabilidades).

Cuando (M) viene a la E.E. su madre se queda c/ la hna mayor de M. en la escuela o dando vueltas por la zona. [Podrían brindarse por talleres de LSA a la madre pl mejorar la identidad de M en cuanto a su hipocausia].

→ Se puede observar un desfasaje de enseñanza entre T.T (E.C) y T.M (E.E): no se imparte el mismo nivel de contenido pl M.

Por la mañana, se tiene en cuenta el PPI del año anterior más los conocimientos trabajados hasta la fecha. Por la tarde, la docente no planifica actividades pl la niña, ni siquiera adaptadas. Pareciera contentarse con que M. sólo copie del pizarrón.

Por el docente T.T establece q' M. loera contar hasta 300; por la mañana se observa que trabaja en el conteo c/ ayuda de recta numérica y tabla de señas

→ M utiliza las señas pl contar los n° pero prontamente no recuerda. La falta de práctica y estimulación en LSA interviene en el aprendizaje de la lengua.

(T.T. Esc. Normal) [22/05] Docente no cuenta y actualiza en nada a (M) ni siquiera en qué materia ^{en} _{van}

→ La docente copia la tarea en el pizarrón; la asignatura es Lengua. La actividad consiste en copiar marcar la rsta correcta de las preguntas

(M) copia el pizarrón.

La docente no utiliza pictogramas ni láminas y contextualizar el la info de (M).

→ Me comenta que la act. es para la prueba EPA, nacional.

La directora le pasa el examen a la docente p/ que los niños sepan de antemano la hora a la hora de rendir.

* La docente, en esta ocasión, trajo una actividad p/ **M** pero ella quiere copiar como los demás.
→ A **M** le gusta bailar, jugar, deambular...

Docente: cree que **M** es oyente; no estaría informada respecto a su diagnóstico.

M mira a sus compañeros (ellos siguen copiando el pizarrón); con queja y cansancio, **M** continúa copiando las act.

→ Le preg a la docente si **M** rendiría el examen EPA y dijo "a lo mejor puede entender sola, y sino vos le haces las señas".

Clase de Ed. Física → **M** en cada actividad y juego realiado hace un "como si" entendiera las reglas. Su aprendizaje es por imitación.

→ "como si" → saludar en voz alta a los docentes
→ realizar act. realiadaz mediante consensas
→ copiar el pizarrón como si entendiera.

Clase de Ineles → **M** no entiende lo que explica la docente sobre cant/cant. - poder/no poder- y me pide explicación.

M deambula del pizarrón al banco.

→ Hoy se la ve molesta cuando no comprende (me tiro del pelo).

Sus compañeras aprenden el nombre de **M** en abc de LSA, pero ella desvia la mirada, ignorándolas. Cuando yo quiero deletrearle alguna palabra, ella desvia su mirada. Ante el segundo caso, parece frustrarse.

→ Le gusta utilizar la APP de LSA, para aprender palabras nuevas → lee la palabra escrita y luego la deletrea en LSA.

• **M** Le gusta hacer las cosas por sí sola. * *
Al último periodo alterna copiado de pizarrón c/ APP y practica.

• Cuando alguna compa. se acerca a TTA por las señas, **M** no quiere compartir salvo que le dicen que comparta. Comparte c/ sus compañeras cuando la seña lo implica de algún modo por ej: "inyección" = "si te portas mal te pongo una inyección" (a un compañero).

• **M** tiene un cuaderno de tareas; ninguna realizada.

—o—
23/05

• A la fecha, la D.A. I asistió a la Esc. T.T.
Al estar mal informada sobre la organización de la jornada (pensó que eran las evaluaciones EPA) no trajo actividades p/ **M**.

M copiaba el pizarrón c/ actividades para los demás alumnos. Cuando la docente A.I le dijo que no lo hiciera más, **M** se enojó y no quería entregar su cuaderno p/ que la D. le hiciera ejercicios. **M** lloró y se frustró.
La puesta de límites por parte de la docente s

permitió que **M.** realizara la actividad.

→ **M.** lloró por no copiar los ejercicios al igual que sus compañeros (¿o como quisiera su madre?)

↓
la misma consistió en dibujos para contar (hacer jumás)

↓
Al parecer lo único importante es que **M.** copie el pizarrón como los demás en un "como si".

→ Hora de Ineles

→ Utiliza la aplicación para deletrear las palabras en LSA junto a su amiga Rocío. Una vez que lo hacen, festejan y se abrazan festejando el logro.

Equipo EOYA

→ Pres. por la cantidad el alumnos intercedidos.
→ En el caso de que los padres no puedan traer a sus hijos a clases de apoyo a la E.E, automáticamente se cae la interacción; al no asistir a las clases de apoyo, no estarían cumpliendo con una de las contingencias de apoyo establecidas por la resolución 311 (C de apoyo: clases de apoyo pedagógico en EE, asistencia y monitoreo del equipo docente de apoyo a la interacción).

→ Los padres que asisten a la escuela (en los casos que pidieron consultas) es para solicitar terapias de rehabilitación para sus hijos → Esto no puede llevarse a cabo xq el equipo sólo realiza orientación y asesoramiento en torno al trayecto escolar de los alumnos, y no rehabilitación en sí. A partir de la información que poseen los padres (CUB, estudios médicos, neurólogos, etc) más entrevista el evaluación con los niños.

→ **?** Preguntar a el integrante del equipo en qué consiste su evaluación.

El equipo no niega el apoyo a los padres de entrada, más bien advierten que contingencias de apoyo pueden brindar y en qué consisten los roles con sus respectivos alcances.

- ✓ Admisión
- ✓ Evaluación
- ✓ Seguimiento de los ciclos.
- Proyecto oral base → LSA
- Bi-lingüismo → alfabetización mediante la lectura escrita.
- Acceso a la lengua oral.

Marco Teórico

- Qué es la interdisciplina
- Interd. aplicada al campo educacional. → Cuando y por qué surge la propuesta.
- Resoluciones como normativas de acción: adaptación a la pcia. de La Rioja. • Demándas sociales

Acciones del Equipo

- Interacciones Escolares.
- Observaciones aplicadas
- Asesoramiento a docentes
- Consultas de padres q' no asisten a la escuela sus hijos.
- Visitas + observaciones a E.C por motivos de interacción.
- Asesoramientos a D.A. I
- Implementación de proyectos institucionales - ESI - ENIA
- Acciones de disciplina y su relación con otras áreas.
- Paradigma donde están situados.

Obstáculos

- Falta de reunión semanal con las DAI y intercambio de info. sobre la interacción.
- Falta de lineamientos, mediante coordinación, entre docentes DAP y Eoya sobre alumnos interados.
- Intercambio de roles con Eoya (T.T).

24/05

S

→ Visita Esc. Cerezius.

S parece no recordar me de la Esc E. Los niños se encuentran celebrando la ^{un cumpleaños} fiesta en mezones; comparten gaseosas y papitas, sandwich, etc.

Hoy: ~~10~~ 5 alumnos: 15

S interactúa con sus compañeros; es muy atento en cuanto a su entorno, observa qué es lo que hacen sus demás compañeros.

sala → • Tiene un cartel "Bienvenidos", con los nombres pequeños de cada uno de los alumnos. (S. no figura)
• Otro cartel de fecha de cumpleaños.

• Cuando S. habla con sus compañeros, no hay feedback de regreso (la docente en la reunión advirtió que no tiene amigos cercanos sino más bien buena relación con todos los compañeros). (¿?) ¿Sabrán ellos de la condición de S.?

→ Le preg. a S. si se acuerda de mí, me mira y se va. Juega solo con un globo y evita "fiesta" mientras lo revoltea por el aire.

S Fuera del contexto neto de aprendizaje, busca relacionarse con sus compañeros.

Ante de realizar una acción, la verbaliza "me voy a sacar el bazo", "te voy a pillar"

- Cuando la profesora pone orden, S. responde de manera inmediata.

La docente de Inglés comenta que [S] trabaja muy bien. Antes no tenía el cuadernillo de trabajo pero actualmente sí ante la insistencia a la madre que se lo compró. Cuestiones mínimas como la compra de material, por más mínima que parezca, favorecen la adquisición del conocimiento.

[S] durante el recreo prefiere quedarse en el aula.

→ compartió el 3A. Aprox. 30 niños.

Profe de ~~real~~ música

• Su clase consistió en trabajar la coordinación de las distintas partes del cuerpo de manera rítmica y cantar canciones.

→ [S] participó de manera espontánea, pero no verbalizó las canciones.

La profesora me comentó que [S] no copia las consignas del pizarrón; si le gusta pintar, dibujar y trabajar con las demás actividades.

Me cuenta que en una oportunidad, los niños tenían que graficar el mundo del revés. Mientras otros niños dibujaban peces voladores, [S] rotó su cuaderno, dibujó un castillo de modo que al colocar el cuaderno en su posición original se veía al revés.

Clase de naturales

→ [S] aporta conocimientos sobre la temática de las plantas que no se encuentra en el texto.

Si bien le gusta participar en las actividades, [S] se toma su tiempo para abrir el cuaderno, copiar las consignas y hacer lo que dicta la docente.

Stella mencionó en la reunión a la docente que está conduciendo el propio del síndrome de asperger.

EE.TM

• La docente de A.I refiere en [M] la falta de límites de la niña. Para [M] le gusta copiar el pizarrón y la docente le pidió mermar el ritmo p/ que ella pueda comprender la consigna.

→ Refuerza LSA en [M] en todo momento, sobre todo cuando cuenta experiencias diarias. Sin embargo [M] se niega y continúa realizando sus "señales caseras" dejando poco claro su msj.

"Si la madre estimulara LSA en [M], ella enriquecería su vocabulario y por ende su pensamiento" expresa la docente.

→ A partir de la asistencia a la doble jornada, puedo observar un desfase entre la mañana y la tarde. pedagógico

A la docente le gustaría que [M] asista todos los días a la E.E, para sistematizar el conocimiento, y que refuerce la E.C y la familia.

→ Todos los días trabajan el calendario: Mes, día y clima. La docente refuerza la contextualización sobre todo p/ [M]. (al ser hipocúgica, no tiene referencia del tiempo). Sucedió que [M] ante las tarjetas del clima, no se detenía a pensar en el clima, mirar por la ventana, sino q' más bien a todo respondía que sí en un "como si".

Sostiene que es necesaria la puesta de límites por parte de su familia para que M pueda tener otra actitud ante los errores y equivocaciones que comete ante el conocimiento y la información.

Con respecto a S tiene noción de cómo trabaja la docente de la E.C. y afirma que el niño trabaja muy bien: comprende las consignas, aporta experiencias. Es necesario, permanentemente, que la docente le remarque a S que realice las actividades, ya que se distrae con facilidad.

* En un momento S comenta que a su abuelo le decía papi porque lo cuidaba mucho (eso le contó su mamá a él) y que se fue arriba, al cielo.

→ Por las mañanas, la madre de S participa de la formación y despide a su hijo cuando está por ingresar al aula.

M

Intervención: trabajar el la madre: ¿Qué significa para ella la interacción/inclusión? Cuando se refiere a "preferir estar cerca de sus hijas": ¿que implica esta cercanía?

↳ M: ¿muy apegada su madre?
¿atrapada en su deseo?

* El "como si" de M, es al plano de lo imaginario.

* Trabajar el sentido de pertenencia institucional en la E.C. desde otra posición: poder pensarlo como un lugar de aprendizaje, más allá de una "guardería".

¿La madre realmente está interesada en la educación de M?

Dato interesante: la madre finalizó su escolaridad en la misma escuela. Indagar sobre su experiencia.

M T.T./E.C. [29/05] Preg. a Docente de E.C. que info. posee de M. y si se estudió el PPI del año pasado.

→ M dibujó y coloreó en la biblioteca mientras sus compañeros rendían exámenes EPA.

A la hora del acto no quiso formarse con sus compañeros permaneciendo a un costado del zoom conmue.

* Los límites podrían generarse desde pequeñas acciones como → formar a sus compañeros

→ no entrometerse en el aula de su hna → reforzar los límites estableciendo pautas de convivencia escolar. La escuela no es su casa.

↳ Los demás docentes y actores escolares no deben ser condescendientes con ella por su discapacidad.

* La escuela ni el aula son inclusivos (están muy lejos de ello). Durante el acto, no hubo interpretos ni imágenes alusivas a la fecha patria.

* 28/05

Se realizó una evaluación psicopedagógica a M en contexto en el aula en base a una planificación previa.

Como la docente habitual no asistió a la escuela, la suplente a cargo al parecer desarrolló la misma act. del día de ayer.

La psicopedagoga estableció que M "no se encuentra alfabetizada para poder sostener el proceso de interacción en la E.C.

"Si el contenido lo vió ayer, parecía que recién lo había visto".

Una vez elaborado dicho informe, se pondrá a la madre en noticia del hecho.

→ Destacaje en partici^{ón} de conocimientos entre E.E y E.C.

↳ más que apoyar, es el único espacio donde aprende M

→ Falta de comunicación respecto al diagnóstico y capacidades de M para el docente de E.C.

La D.A.I. es la fig. encargada de transmitir dicha información.

→ Falta de observación y seguimiento por parte del equipo → en E.C.

↳ en E.E

28/05 - E.C - (S) T.T

Cantidad total: 27 alumnos.

(S) está sentada en el 1er banco frente al pizarrón.

Hoy tienen un docente suplente.

↳ escribe la fecha y título de la materia en el cuaderno de (S)

(S) se distrae al frecuencia y facilidad. Probablemente la cant. de alumnos dificulta su concentración.

Posee un ritmo de escritura lento.

La cant. de alumnos dificulta la participación de todos los niños, ya que todos poseen inquietudes.

Al ser tantos, el docente no puede prestar atención a todos por igual.

La clase es de Cs. Naturales. Animales carnívoros y herbívoros, con explicación y dibujos.

El ritmo de escritura de (S) tmb se refleja en su lectura; es decir, al no poseer el mismo ritmo de lectura y sus compañeros, no participa de las prec. del docente.

→ Mas allá de que no se controló el PPI, la alternancia de suplencias entorpece el aprendizaje del alumno al no poseer conocimiento de las particularidades del alumnado.

* Ella docente Carla trabaja el otra clasificación, dentro de la temática; (S) continúa el la act. anterior. A pesar de q se borró el pizarrón, (S) recuerda los dibujos que debía hacer. (A diferencia de otra alumna que al preguntarle por la secuencia de dibujos, no recordaba de manera inmediata. Esto puede relacionarse con el comentario de D.A.I cuando se refirió al síndrome como "olvido de la memoria con cuerpo".

→ A pesar de poseer un ritmo de producción ≠ al de otros niños, S. posee buena predisposición a la hora de realizar las actividades, esmerándose en las producciones: por ej. en la secuencia de animales clasificados, los dibujó en contexto, en su hábitat natural denotando así un enriquecimiento de su conocer sobre los mismos.

→ Legajo (M)

→ DNI → M.
→ Madre.

→ Preceptora
Silvina

→ Audiometría Tonal (Febrero/19) → Umbral auditivo 90 dB.

→ CUD. (Marzo/19) → ¿Tuvó otros antes?

- Legajo unico del alumno
 - Apellidos
 - Nombres
 - F. de nac.
 - Nacionalidad
 - DNI
 - Domicilio
 - Barrio
 - Tel.
 - Obra social
 - Diagnóstico
 - N. del tutor

→ Informe Trimestral (Apoyo la la integración 2018)

→ Evaluación Diagnóstica $\begin{matrix} \text{DAP} \\ \text{DAI} \end{matrix}$
- 2do grado.

→ Valoración Diagnóstica EoYA (2018)

- Solicitud de Audiometría (ya realizada)
- Gestión de trámites (transporte, obra social, etc)

→ Intervenciones c/ Firma de tutor.

→ Tomografía de cerebro.

→ Servicio de neurofisiología; potenciales evocados auditivos de tronco cerebral. (2016)
* Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral.

→ Info. trimestral (2017) - 1º grado, 6 años.

→ Examen oftalmológico

→ Partida de Nacimiento.

→ Entrevista de admisión/evaluación

→ Informe de avances del proceso de enseñanza-aprendizaje. Jardín N°1 - R.V. Peñalosa. (2018)

→ Informes → Ed. Física

→ Ed. Artística/música

EoyA

Res. 174/12.

→ "Abandonos transitorios / permanentes"

→ En caso de que la integración sea insostenible, como última opción se sugiere la asistencia a una E.E (la más próxima a la casa del sujeto para evitar deserción) y se continúa supervisando de que el alumno asista a la institución.

→ Organizan circuitos de integración de los D.A.I. en función de sus especialidades y seguridad, comodidad de las mismas.

→ Uno de los criterios principales p/ la integración es el desenvolvimiento autónomo ^{por} parte del alumno en el ámbito escolar, en función a su alfabetización.

Caso (M)

Reunión

- D. de Apoyo Pedagógico (DAP) (M)
- D. de Apoyo a la Integración (DAI)
- Directora E.E
- Equipo EoyA (I.M.)
 - Psicop.
 - Fono
 - T.O

Objetivo: integración de la alumna en la E.C.

→ Informe q' contiene adaptaciones y contenido curricular.

→ En el caso de baja de integración, cada actor interviniente realiza un informe justificando y explicando por qué motivos el alumno no puede continuar asistiendo a la Esc. Común.

Pedagógico (DAP)

Hoy la docente de apoyo en la EE de (M) me comenta sobre una conversación informal con la madre de la niña. La misma estubo no estar conforme como su rol docente, aludiendo a que en años anteriores (M) aprendió más contenidos. La D.A.P le dejó en claro que su labor nunca va a ser suficiente si ella (la madre de M.) no repueza los contenidos, sobre todo en LSA.

Sobre el uso de la lengua, la interpelo a la señora a lo que respondió que sabe que debería aplicarla y que "ya lo va a hacer".

La docente comenta observar una escena donde la niña quiso comunicarse c/ su madre y la misma la alejó diciendo que deje de molestar.

