

# **LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL**

## **TESINA: “LAS PRÁCTICAS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LOS EQUIPOS DE APOYO A LA INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO”**

**DIRECTORA: SOLEDAD VERCELLINO**

**AUTORA: MARIA INES RIK**

**Viedma, 2019**

## **DEDICATORIA**

A mi esposo y tres hijos que me acompañaron siempre,  
y a todas aquellas personas que enriquecieron mi camino...

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo ha sido producto del acompañamiento de personas que supieron guiar y sostener esta tarea. A mi familia que estuvo siempre en todo momento. A mis papás que fueron los primeros que creyeron y apostaron en mí. Gracias por los valiosos valores transmitidos. A mi directora de tesina, Soledad Vercellino, quien supo compartir y transmitir sus saberes y alentarme en los momentos difíciles. A mis colegas quienes compartieron sus prácticas cotidianas. En fin, a todos aquellos que de una u otra manera hicieron esta producción posible.

Muchas gracias!!

# INDICE

|  |    |
|--|----|
| DEDICATORIA .....  | 2  |
| AGRADECIMIENTOS.....   | 3  |
| INDICE.....  | 4  |
| INTRODUCCIÓN .....   | 5  |
| CAPITULO I. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....  | 8  |
| Investigaciones y aportes ministeriales sobre la escolarización de estudiantes con discapacidad.....                     | 8  |
| Investigaciones sobre los equipos técnicos, sus aportes en la configuración de apoyos y lugar del Trabajador Social..... | 15 |
| CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.....  | 20 |
| Historia del Trabajo Social.....   | 20 |
| La Práctica del Trabajador Social.....   | 21 |
| La práctica del Trabajador Social en los Equipos Técnicos de Educación .....   | 26 |
| Las Practicas del Trabajador social en los Equipos de Apoyo a la escolarización de estudiantes con discapacidad .....    | 33 |
| CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....  | 38 |
| CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....   | 41 |
| Contextos de las prácticas de los Trabajadores Sociales .....  | 41 |
| Un escenario particular de práctica del Trabajador Social: su participación en equipos de apoyo a la inclusión.....      | 45 |
| El entramado institucional: otro componente del escenario de la intervención. ....                                       | 48 |
| El Objeto de intervención.....   | 51 |
| Las Prácticas del Trabajador Social .....  | 58 |
| CONCLUSIÓN .....   | 69 |
| BIBLIOGRAFÍA.....  | 76 |
| ANEXOS .....   | 79 |

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo final de carrera procura analizar las prácticas que los trabajadores sociales desarrollan en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) del Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro en situaciones educativas de alumnos con discapacidad.

La Provincia de Río Negro organiza su nivel inicial en 18 zonas supervisivas. Cada zona cuenta con uno o dos equipos técnicos, en función de la cantidad de instituciones a las que atiende. Los ETAP de nivel inicial son de tipo multidisciplinar y se encuentran integrados por un Asistente Social o T. Social, un Pedagogo/a, un fonoaudiólogo, un Psicólogo y un Psicopedagogo.

Cada zona supervisiva presenta por turno parte de los perfiles que conforman al ETAP. Los ETAP tienen como función prescrita por la normativa que regula su accionar, la elaboración y articulación de estrategias de acción en forma interdisciplinaria como asesorar, acompañar y trabajar en conjunto con la institución escolar para promover el abordaje de las problemáticas educativas. También se indica, en la Resolución CPE 37487/04, que los ETAP deben conformar redes para un abordaje Inter-institucional, trabajando en conjunto con supervisores, directivos y docentes.

La norma prescribe para el Trabajador Social la función de “garantizar por su formación, el asesoramiento a la comunidad educativa respecto de las situaciones socio-culturales de los/as alumnos/as cómo estas influyen en las problemáticas escolares aportando para la clarificación de objetivos y el análisis de contextos, favoreciendo la articulación intra e inter-institucional con otros sectores de la comunidad” (Resolución Provincial N° 1946/04)

La normativa que regula estos equipos hace hincapié en la importancia que presenta el ETAP en la conformación del Equipo de Apoyo a la Inclusión, es decir, en el equipo que planifica, acompaña y evalúa los apoyos específicos para la “Integración del Alumno/a con Discapacidad Sensorial, Mental Leve y Necesidades Educativas en el Sistema Educativo Común (Resolución 3438/11).

Dentro del Equipo de Apoyo a la Inclusión, los técnicos de ETAP intervienen en la detección de la discapacidad y la provisión de apoyos previa

evaluación: “brindar educación temprana a bebés / niños de hasta 3 años con discapacidad o en riesgo de constituirse, los profesionales del área de Salud y Educación acordarán con la familia su ingreso al servicio y gestionaran , ante las autoridades que correspondan, que el mismo se brinde en orden de prelación en los Jardines Maternales y/o de Infantes cercanos a su domicilio, en los Centros Comunitarios cercanos a su domicilio, Centros de Salud o de Atención Primaria, en el domicilio del niño y en la Sede de la Escuela de Educación Especial” (Resolución 3438/2011. p. 20).

La tesis se centró en las Prácticas del Trabajador Social en los Equipos de inclusión del Nivel inicial de la Provincia de Río Negro. Se plantea como objetivo general analizar las prácticas que los trabajadores sociales desarrollan en esos Equipos en situaciones educativas de alumnos con discapacidad. Son objetivos específicos: caracterizar los contextos /escenarios en los que se desarrollan las prácticas de los trabajadores sociales en situaciones educativas de alumnos con discapacidad; describir como los trabajadores sociales construyen el objeto de su intervención en esas situaciones educativas y, finalmente, analizar las intervenciones que los trabajadores sociales desarrollan en situaciones educativas de alumnos con discapacidad.

Teóricamente, el trabajo se inscribió dentro de los desarrollos conceptuales y de investigación que buscan analizar las prácticas del Trabajador Social desde una perspectiva institucional (Greco 2014) y desde los desarrollos en torno a la intervención en lo social (Caraballeda 2008).

Se realizó una investigación exploratoria, cuanti-cualitativa que tomo como universo de estudio a los profesionales de las 18 zonas supervisivas, de la Provincia de Río Negro y recuperó la voz de una muestra significativa de ellos. Complementaria-mente se analizó el corpus de normas que regulan esas prácticas.

En el desarrollo de este trabajo el lector se encontrará con dos grandes apartados. En el primero se presenta el marco conceptual y metodológico. Para ello se brinda los antecedentes de investigación sobre este objeto de trabajo. El marco teórico con las dimensiones y subdimensiones consideradas, también se ahonda en los comienzos del Trabajo Social, las Prácticas de estos Profesionales y por último se introduce en las Prácticas del Trabajador Social

en los Equipos de Inclusión. Por último se menciona la estrategia metodológica empleada:

El segundo apartado presenta los resultados de la investigación, centrados en las Prácticas cotidianas de los Trabajadores Sociales en los Equipos de Apoyo a la Inclusión y en el análisis de las dimensiones consideradas

Finalmente, se presentan las conclusiones. .

## **CAPITULO I. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

La escolarización de personas con discapacidad ha ido ocupando en los últimos años, un lugar importante en el debate educativo, desde diferentes perspectivas teóricas y contextuales. La revisión bibliográfica revela que España es uno de los países con mayor literatura sobre este tema (López y Torrijo, 2009; Suria Martínez, 2012). También realizan valiosas contribuciones sobre esta temática estudios que focalizan en América Latina (Romero y Lauretti. 2005; Blanco, R. 2006; Skliar, 2008, Córdoba Andrade y Soto Roldán 2007, Velastegui Carrasco 2008, Mancebo y Goyeneche 2009, Venturiello 2016).

También se consultaron diferentes estudios ministeriales que abordan la temática como los de Dubrovsky, Navarro y Rosembaum (2005), Dirección de Educación Especial. Ministerio de Educación de la Nación (2011) o Amado (2016) , Morante y Mischia (2003), Padin (2013).

Otros aportes provienen de los estudios que focalizan en la intervención de los equipos técnicos (Bertoldi y Enrico, 2006) y de los equipos de apoyo a la inclusión (Silva, 2015; Román, Monsalve y Chicaval, 2015). Se han encontrado muy pocas investigaciones que focalicen en la intervención del Trabajador Social en ese contexto (Silva Montealegre, 2015; Parra López, 2015 y Muyor Rodríguez, 2011).

### **Investigaciones y aportes ministeriales sobre la escolarización de estudiantes con discapacidad.**

Con respecto a investigaciones realizadas sobre la escolarización de estudiantes con discapacidad se tomaron trabajos realizados en la Unión Europea del autor Lopez-Torrijo (2009), trabajos en el cono sur que incluye Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay como el de Aznar y Castañon (2005); el trabajo de Padin (2013) realizado en Argentina; la investigación de Skliar (2008) en America Latina; trabajos realizados en la Provincia de Río Negro como, Morante y Mischia (2003); Amado (2016) y un trabajo realizado en la ciudad de Carmen Patagones elaborado por Román, Monsalve y Chicaval (2015).

El autor López-Torrijo, Manuel (2009), realiza un análisis de la situación de inclusión educativa en Europa, en el mismo manifiesta que los seis países de la UE que presentan mayores índices de inclusión educativa son Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia. El autor ha tomado varios indicadores para su análisis. De ahí se deducen las tendencias en las políticas y las prácticas educativas realizadas y se concluyen los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en un futuro. Destaca en dicho trabajo a la escuela ordinaria como marco normalizado y normalizador de la educación, la reconversión de algunos Centros Específicos en Centros de Recursos Especializados para determinadas necesidades, la generalización de los Servicios de Orientación y Apoyo, la implicación de las familias como principales agentes educadores, la cooperación fundamental de las ONGs de personas con discapacidad y, como espina dorsal, un cambio de actitudes en todos que asegure la igualdad en los derechos, especialmente a través de la integración educativa y social de estas personas. Hace hincapié en el reconocimiento de derechos al compromiso de la familia. Antes que los teóricos de la educación y más allá de los responsables de las políticas educativas, fueron las familias de niños con discapacidad quienes entendieron y exigieron una educación, primero integradora y más adelante inclusiva, que asegurara a sus hijos nada más que el ejercicio del derecho a una educación plena y de calidad, como el resto de los ciudadanos.

El autor reflexiona sobre los datos cuantitativos de los países mencionados en materia de inclusión pero que no asegura que esa inclusión sea de calidad e igualitaria, más allá de que estos países sean pro inclusión. También manifiesta que se tiende a cambiar de modelo, o enfoque, pasando del modelo médico (donde se centra en el déficit) al enfoque pedagógico (centrándose en el entorno) en la identificación de niños/as con necesidades educativas especiales (NEE). Para la identificación del déficit, existe en cada país Equipos multidisciplinarios que en su mayoría está conformado por los siguientes perfiles: un primer oficial de educación, un profesor especial de n.e.e, un psicólogo educativo, un psicólogo clínico, un trabajador social, un terapeuta y un representante del Ministerio de Educación.

En el caso de Italia se añade un médico especialista en la discapacidad a tratar y un neuropsiquiatra infantil, estos equipos dependen de servicios sanitarios y sociales que se centra en la atención Temprana. Estos equipos trabajan en estrecho contacto con las escuelas y de los informes emitidos siempre se derivan las pertinentes orientaciones pedagógicas. También el autor muestra datos cuantitativos con respecto a la inclusión en la UE "...en términos generales los alumnos con n.e.e. alcanzan en la UE un 5,5 % del total de los alumnos. En cuanto a los alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en Centros Específicos, representan el 2,187 % del total de los alumnos de la UE..." En dicho trabajo se menciona que el Ministerio de Educación es quien se encarga de diseñar las políticas educativas y prestar los servicios que atiendan a los niños/as con NEE. Con respecto a quienes integran los equipos de trabajo,"... en términos generales los equipos de apoyo están integrados por los siguientes profesionales (con denominaciones propias en cada país): profesores de apoyo especialistas en educación especial, personal especialista en psico-pedagogía (encargados de la detección, diagnóstico y orientación), personal especialista de rehabilitación (logopedas, ergoterapeutas, fisioterapeutas, psiquiatra infantil, especialistas en trastornos del lenguaje), personal auxiliar especial (trabajadores sociales ,enfermeras, cuidadores de clase, vigilantes, conductores, celadores,...).

También podemos encontrar estudios realizados en el Cono Sur como el de Aznar y Castañón (2005) quienes brindan un panorama de las escuelas inclusivas del Cono Sur (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay). Encontraron que tanto en Chile como en Argentina hay mayor cantidad de escuelas inclusivas que de escuelas especiales. Identifican a Chile como un país con una inclusión óptima, ya que en los demás países, no menos de un tercio de los niños y adolescentes con discapacidades no están matriculados. En el Cono Sur, el porcentaje de docentes que se encuentra capacitado no alcanza para sostener acciones inclusivas de mayor alcance, ya que la mayoría de los docentes de escuelas comunes carecen de los recursos para atender las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad. Respecto a la accesibilidad edilicia de escuelas inclusivas y accesibles, hay algunas limitaciones de orden presupuestario, ya que hay falta de recursos para realizar

las modificaciones necesarias. En su obra posterior, en 2008, indagan en el campo de la discapacidad intelectual. Encuentran que hay exclusión social de las personas con discapacidad intelectual, dentro de las acciones que la generan identifican a la indiferencia, el prejuicio, el ninguneo.(Silva 2015)

Como estudios realizados en Argentina podemos encontrar entre otros, el de la autora Padín (2013) quien analiza la evolución que ha tenido la educación especial en nuestro país focalizando en la educación de calidad de todos los niños/as. La autora expresa que, según el Censo Nacional de Hogares, realizado en el año 2010, existen en Argentina 5.114.190 de personas que cuentan con el certificado de discapacidad y otras no cuentan con dicho certificado, en este caso reconociendo que tienen alguna limitación. De acuerdo a los datos de la Diniece (RA 2010), la modalidad de educación especial cuenta con 1.821 escuelas de las cuales el 78% son estatales. En ellas, 1.095 unidades educativas se abocan al nivel inicial. En el análisis de los datos destaca que ha aumentado la matrícula de alumnos con discapacidad en escuelas especiales, y también aumento el número de alumnos integrados con apoyo de la escuela especial, entre los años 2001-2010. Es importante destacar que de esta manera ha aumentado la asistencia de alumnos con discapacidad en las escuelas tanto especiales como regulares. Se destaca la función de los equipos técnico pedagógico tanto en la escuela especial como por parte de la escuela regular para la evaluación psicopedagógica de estudiantes con discapacidad.

Identifica que existen nudos de discusión, presentando como el primero de ellos la diferenciación entre escuela especial como institución, y educación especial como aquella que diseña las configuraciones de apoyos a estudiantes con discapacidad. Y otros de los nudos sería no polarizar la discusión sobre las personas con discapacidad donde se ubican como un todo homogéneo vs categorizaciones que etiquetan. En este sentido, avanzar en prácticas inclusivas debe implicar a todos aquellos que tenemos un papel a desempeñar en el campo de la pedagogía, potenciando los saberes de cada uno en un marco de respeto y colaboración.

Según Skliar (2008) la situación de personas con discapacidad en el sistema educativo es cuestionable, alertando que no solo se trata de datos

estadísticos, sino que existe una falta de información. Por otra parte, plantea que hay que tener cuidado en suponer que la información lo es todo, que lo puede todo; y que eso es disponer de una información actualizada, pero al mismo tiempo mantener una relación de ajenidad y de desinterés. Por lo tanto, no se trata simplemente de censar la situación de las personas con discapacidad, sino plantear cómo efectivamente la magnitud del problema se ve amenazada por la magnitud misma de la falta de información.

De esta manera, realiza un análisis de un relevamiento a nivel mundial que se realizó, centrando su atención en América Latina, de la cual concluye: primero que se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de un sistema jurídico adaptado, criterioso, justo, apropiado a la situación mundial, regional y local de las personas con discapacidad. Segundo, es posible afirmar que la mayoría de los países han tenido y tienen todavía ciertos recursos, pero sólo han sido utilizados para implementar mecanismos parciales e insuficientes de formación y capacitación docente. Tercero, es bajísimo el porcentaje de población de personas con discapacidad en edad escolar que están efectivamente dentro del sistema educativo, independientemente de si este sistema plantea una división tajante entre educación especial y educación común, y por último, no existen, al menos por las informaciones recabadas, proyectos de seguimiento, de acompañamiento de los proyectos de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, salvo en los casos de Costa Rica y Cuba. De esta manera plantea que la inclusión no es en sí misma sino lo que hacemos con ella. Por lo tanto para que la noción de inclusión se funda con la idea de justicia o lo justo se debe tener en cuenta las nociones de inclusión y que ellas son: en primer lugar la temporalidad del proyecto, es decir, la idea que la educación inclusiva depende en su trayectoria desde las instancias más tempranas en los sistemas institucionales educativos hasta la formación profesional. En segundo lugar, en la libertad de los padres, de las familias para poder elegir el sistema educativo para sus hijos. En tercer lugar, el derecho de los niños a expresar sus opiniones. Esto resulta muy curioso, porque se cuestionaría qué tienen qué pensar los niños, qué pueden decidir ellos.

El autor hace mención a la razón jurídica y la ética advirtiendo que los modelos y lenguajes jurídicos son cada vez más perfectos mientras que la razón ética va cediendo y desapareciendo como valor primordial y universal. De esta manera concluye que existe una sobreabundancia de la razón jurídica y una carencia de la discusión ética.

En Río Negro podemos encontrar la investigación de las autoras Morante y Misischia (2003) las cuales comentan que la provincia de Río Negro se posicionó como pionera respecto de políticas educativas para la integración de personas con discapacidad a la escuela común. Con la sanción de la Ley Provincial N° 2055/85 se instituyó un régimen de promoción integral de las personas con discapacidad, atendiendo a su integración social en su aspecto familiar, educacional, laboral, recreativo y/o deportivo.

Hacia fines de la década del 80` comienza a gestarse el Proyecto de Integración en la provincia. Entre los años 1990 y 1993 se definió el cuerpo normativo que reguló la escolarización de alumnos con discapacidad en las escuelas primarias comunes en la provincia.

En 1993, se proponen readecuaciones a las estrategias de atención vigentes y se redefinen los destinatarios, en la Resolución N° 855 del CPE. El universo de las N.E.E queda constituido por alumnos con discapacidad física, discapacidad sensorial visual y/o auditiva y discapacidad mental cuando estas interfieran el normal desarrollo de su capacidad de aprender. El proyecto pasa a denominarse: "Integración de alumnos con discapacidad al sistema educativo común en el universo de las necesidades educativas especiales". (Silva 2015)

Con respecto a estudios realizados en la provincia de Río Negro Amado (2016) señala que se encuentran atendidos por educación especial en Atención Temprana (0-3 años) 519 niños/as y en Jardines de Infantes (4-5 años) 214 alumnos en toda la provincia de Río Negro. En dicho estudio también se muestra la cantidad de niños/as que se encuentran bajo los lineamientos de inclusión por zona supervisiva, las MAI (maestras de apoyo a la inclusión) que cuentan con formación en Educación Especial, qué cantidad de cargos de MAI hay por zona supervisiva, y luego se realiza un análisis cualitativo en la provincia identificando nudos problemáticos entre Equipo Técnico y docentes, y núcleos problemáticos de la enseñanza.

Identifica nudos críticos por niveles educativos, en los cuales se arribó a los siguientes resultados en Atención Temprana: redimensionar el ingreso a Educación Temprana como punto de inicio de la trayectoria educativa. Existen Diversidad de enfoques y modalidades de prácticas. Hay una necesidad de profundizar en torno a la influencia recíproca / dialéctica entre atención temprana / aprendizajes tempranos y desarrollo. Otra es revalorizar críticamente el trabajo de la escuela con la familia. También se concluye que existe escaso tiempo de atención a los niños con discapacidad en la etapa de 0 a 3 años (máxime cuando el niño asiste a J.M.) y que la formación docente mayoritariamente presenta título supletorio.

En el nivel Inicial se llegó a los siguientes resultados: dificultades en relación al tiempo escolar: Se reduce la franja horaria para el acompañamiento del ME (Maestro Estimulador) o MAI (Maestra de apoyo a la inclusión) al docente y al niño. El ME y MAI trabajan con el niño solamente, no hay creación de espacios institucionales para el trabajo entre docentes (aunque la normativa lo establece). Hay demandas de permanencia de los niños en el nivel, por parte de equipos de profesionales y familias, que exige de las Direcciones de Nivel / Modalidad un análisis caso a caso y un tratamiento "por la vía de la excepción". Se plantea la solicitud insistente y permanente de creación de cargos de preceptores del NI por parte de los Jardines, para acompañar a niños con discapacidad. Se concluye que existe una falta de articulación entre niveles al finalizar la trayectoria por el NI (Nivel inicial) y al iniciar el NP (Nivel Primario), que repercute en la falta de previsión de recursos para armar la respuesta educativa, influyendo en los aprendizajes."

Con respecto a la Inclusión en nivel inicial y estudios realizados cerca de nuestra provincia las autoras Román, Monsalve y Chicaval (2015) presentan un análisis de la integración escolar en el nivel inicial en la ciudad de Carmen de Patagones. Se debe aclarar que son escasos o casi nulos los trabajos realizados en el Nivel Inicial con respecto a la Inclusión educativa.

El objetivo principal de su investigación, es acercarse a la realidad del proceso de integración de niños/as con necesidades educativas especiales, en la Ciudad de Carmen de Patagones, ya que no existen trabajos previos acerca

de cómo se lleva adelante un proceso tan significativo como el de la integración de niños/as en la Educación Inicial.

La investigación que han realizado es de tipo cualitativa y se realizó en base a la información, de expresión oral poco estructurada, recogida con pautas flexibles. En dicho trabajo se concluye que el Proyecto de Integración es una herramienta o estrategia concreta que ofrece la Educación Especial, para quienes presentan Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad y requieren de esta nueva mirada amplia e inclusiva. En este sentido los entrevistados coincidían en que pensar en el alumno de manera fragmentada lo convierte en un sujeto-objeto de diagnóstico, clasificación, pronóstico y tratamiento. Este sujeto-alumno, definido desde esa mirada, está conectado con el ser sujeto-docente, producirá un sentido y dirección en la enseñanza. Se debe repensar este tipo de pedagogía basada en supuestos saberes expertos: un diagnóstico exacto y definitivo que termina en un pronóstico ineludible, que elimina lo inesperado, lo imprevisible, donde nada podrá cambiar salvo lo pronosticado, que condena al sujeto a cumplir con su diagnóstico y pronóstico; y se anulan posibles acciones creativas del medio, de los maestros y del propio sujeto. En este proceso de integración se apuesta al trabajo colectivo entre jardín, familia, dirección de Educación Especial, Equipo de Orientación, docente, maestra integradora donde dicho trabajo no queda exento de conflictos, encuentros y desencuentros. De esta manera la modalidad de Educación Especial es tomar las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad no desde un modelo médico, sino desde el modelo social de discapacidad.

### **Investigaciones sobre los equipos técnicos, sus aportes en la configuración de apoyos y lugar del Trabajador Social.**

Con respecto a los Equipos técnicos Bertoldi y Enrico (2006) analizan la asistencia técnica en la provincia de Río Negro presentando como propósito dar a conocer algunos resultados de una investigación, vinculada a la temática de la interdisciplina en el campo de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro. Esta investigación es válida para el trabajo debido a que hace un paneo

sobre la historia de la asistencia técnica en nuestra provincia utilizando como metodología el estudio de caso del nivel medio, durante los años 2006-2009.

Como resultado se llegó a la conclusión que las políticas de asistencia técnica en la provincia no crearon condiciones de posibilidad para la permanencia y continuidad de los técnicos en el sistema ni la consolidación de una tradición en las prácticas profesionales. Si bien la reinstalación de un organismo central de conducción y asesoramiento a los equipos técnicos, la D AT (Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica) en su momento y actualmente, ha quedado al interior de la DEI (Dirección de Inclusión Educativa, Orientación Técnica y Educación Especial) contribuyó a poner en marcha algunos espacios de capacitación que hagan posible la reflexión sobre las prácticas, no ha sido suficiente para recuperar (y potenciar) las experiencias de relación entre disciplinas desarrolladas y por venir en el marco de un equipo técnico.

Dentro de la misma perspectiva se tomó la tesis de Lesly Silva (2015) cuyo objetivo fue analizar las configuraciones de apoyos y el posicionamiento ante el aprendizaje de los alumnos con discapacidad en escuelas primarias de la ciudad de Viedma. Se llevó adelante mediante una investigación cualitativa, privilegiando un estudio de caso sobre trayectorias escolares de dos niños que transitan su escolaridad en escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Provincia de Río Negro.

La investigación concluye que los marcos de referencia de los actores escolares responsables de la implementación de los apoyos (entre ellos los técnicos) no son homogéneos ni coherentes, sino que se han caracterizado como paradójales y contradictorios. Ellos suponen procesos de interpretación y apropiación del corpus normativo (provincial, nacional, etc.), disímiles, en función de las trayectorias y experiencias de formación y laborales. También se ha detectado contradicciones conceptuales entre el nivel discursivo y lo que ocurre en las prácticas efectivas, e incluso entre el concepto de discapacidad que se sostiene y la forma de intervenir ante ella.

Desde las Prácticas del Trabajador Social se han encontrado tres investigaciones dos de España (Parra Lopez, 2015 y Muyor Rodriguez, 2011) y una investigación de la ciudad de México (Silva Montealegre, 2015).

La autora Yolanda Parra López (2015) analiza la discapacidad y las repercusiones que genera en el ámbito familiar, y como poder intervenir de forma apropiada desde el Trabajo Social, respondiendo así a las necesidades que se generan a lo largo de todo el proceso vital en la persona y su familia.

Concluye que la intervención del/a trabajador/a social en este ámbito, debe estar orientada, en general, a personas con discapacidad, siempre conociendo la patología que el sujeto presenta, adaptando su intervención a la diversidad, características y necesidades que presentan en cada momento el sujeto y sus familiares y no sólo al tipo de diagnóstico. Esta disciplina en sus diferentes modalidades está destinada a las diversas y complejas relaciones entre los sujetos y sus contextos, teniendo como misión promover que los ciudadanos ejerzan con plenitud sus propias capacidades, mejorar su calidad de vida y prevenir posibles problemas futuros.

Jesús Muyor Rodríguez (2011), pretende sumergirse en los aspectos teóricos y conceptuales de la discapacidad para plantear un modelo de intervención, en Trabajo Social, basado en derechos (y la construcción) de ciudadanía. Se busca fomentar la reflexión sobre la forma de entender y abordar la discapacidad para apostar por un modelo de intervención desde las aportaciones del propio colectivo de personas con discapacidad y que, además, integre la perspectiva de los derechos (humanos) como punto de partida y de llegada en el Trabajo Social. El autor refiere diferentes modelos de discapacidad: modelo *prescindencia*, médico o rehabilitador, y el social. Destacándose el modelo de la diversidad que se refuerza en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, partiendo de una visión basada en los Derechos Humanos. Dentro de este modelo se reclaman políticas que consideren que la discapacidad es una cuestión de dignidad y de derechos humanos y por tanto la sociedad ha de involucrarse para garantizar estos derechos. Esto implica reconocer la voz de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, políticos y académicos. El autor reflexiona que la intervención del Trabajador Social está más influenciada, en muchos casos, por el modelo médico y presenta algunas diferencias con el modelo de trabajo social en la intervención social. El modelo de Trabajo Social en la intervención social se distingue del modelo médico por dos

elementos de fondo: primero, el lugar y el poder atribuidos al trabajador/a social, y segundo, la consideración prioritaria de los aspectos positivos y dinámicos de la situación del/a *usuario/a, cliente/a, ciudadano/a*. La acción del/a trabajador/a social no comienza después del diagnóstico. Su intervención se inicia desde el primer contacto con el usuario/a.

También el autor Tomas Silva Montealegre (2015) resalta la importancia de la familia en la intervención del trabajador social, coincide con que es el primer lugar o escenario donde el Trabajador Social presta atención. En la intervención con personas con discapacidad se busca fortalecer la capacidad del individuo y de su familia desarrollando la autosuficiencia. De Lorenzo (2007) indica que el trabajador social desde su primer contacto con las personas con discapacidad comienza su intervención social, entablando una situación de escucha activa y acompañamiento; por lo que este proceso se entiende como una acción profesional que requiere de una relación profesional continuada, valorando su situación personal, familiar o del entorno y detectando las posibles necesidades, al objeto de que se consiga niveles aceptables de bienestar social. Resulta de esta manera importante trabajar con la familia porque son el primer espacio de inclusión social, además de brindar apoyo afectivo y económico, constituyéndose en el principal apoyo en las etapas de rehabilitación o tratamiento clínico, rescatándose el tiempo que proporciona la familia en los espacios terapéuticos. De esta manera aquí coincide la autora Venturiello (2016) que la familia como red social ofrece apoyos a sus integrantes y que es aún más importante, ese apoyo, cuando se trata de miembros dependientes.

De esta manera podemos decir que los autores tomados como antecedentes para las Practicas del Trabajador Social coinciden en la importancia de la familia como red de apoyo y también que los familiares son los que reclaman en un principio, por los derechos de las personas con discapacidad.

Se debe advertir que del recorrido bibliográfico realizado hasta el momento, se han encontrado algunas investigaciones con respecto a la temática de las prácticas del Trabajador Social en los Equipos Técnicos o multidisciplinarios, siendo estas escasas. Sin embargo este conjunto de

estudios constituyen antecedentes distinguidos para la presente investigación, en las cuales se hace mención en la importancia de la familia como reclamo de derechos en las personas con discapacidad. Es aquí donde se plantea la investigación, corriendo el foco en la familia y colocándolo en la práctica del Trabajador Social, con los equipos de apoyo a la inclusión en el nivel inicial. Cómo el Trabajador Social forma parte del Equipo de apoyo a la inclusión y como acompaña a la familia, institución, docentes, y niños con discapacidad en sus comienzos en el jardín de infantes y como sujeto de derecho.

En el capítulo que sigue se dará cuenta, más ampliamente, de la construcción teórica del objeto de esta investigación.

## **CAPITULO II. MARCO TEÓRICO**

Teóricamente, este trabajo se inscribe dentro de los desarrollos conceptuales y de investigación que buscan analizar las prácticas del Trabajador Social desde una perspectiva institucional (Greco 2014) y desde la problematización de la intervención en lo social (Carballeda 2008). Para dar cuenta del marco conceptual de referencia, se considera relevante dar cuenta de la constitución del Trabajo Social como disciplina, conceptualizar las Prácticas del Trabajador Social y, específicamente, las que realiza en relación a procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

### **Historia del Trabajo Social**

Es importante tener en cuenta que los inicios de la profesionalización del Trabajo Social se pueden ubicar a fines del siglo XIX, cuando las diferentes crisis económicas que atraviesan ese contexto a nivel mundial construyen nuevos interrogantes; por un lado preguntas acerca de la sociedad, su conformación, integración y des integración y por otro alrededor de como intervenir en lo social para resolver los efectos de esas crisis.

De modo que el origen del trabajo social no responde a una simple evolución de las formas de ayuda que pasaron a institucionalizarse, adquiriendo un rango “científico”, sino que es un proceso que se inscribe en la dinámica de la historia de la sociedad capitalista, atravesada por la lucha de clases.

En Argentina, el espacio ocupacional del trabajo social, desde el origen, se fue estableciendo en torno a las funciones de asistencia, gestión y educación, presentándose simultáneamente y con distintos grados de articulación.

Ya para los primeros años del siglo XX, Argentina tenía varias instituciones de tipo asistencial, educativas, sanitarias, mutualistas, vecinales, etc., que pretendían dar respuestas o buscar alternativas de distinto orden para enfrentar la “cuestión social” o los escenarios complejos como los llama Carballeda (2016).

Las distintas estrategias implementadas para intervenir en la cuestión social van generando nuevas prácticas que, en muchos casos, esconden la verdadera intención de ser instrumentos de control social.

G. Parra (2001) menciona 2 matrices como fundacionales del Trabajo Social: por un lado de base doctrinaria, fundada en conceptos de la persona humana y la moral cristiana y por el otro lado, de base racionalista y laica, ligada al movimiento de médicos higienistas, que apunta a la regulación desde lo público.

La nueva profesión construye su estructura particular en un esquema conceptual general, perteneciente a las ciencias sociales, pero influenciado internamente por las ideas de las prácticas del espíritu humanista, exigencias institucionales de procedimientos administrativos y burocráticos que apuntan al control social y por la demanda específica en la mediación entre necesidades y recursos.

Como dice Carballada (2016) ser trabajadores sociales nos lleva a adquirir

elementos teóricos y conceptuales para la comprensión y explicación de los problemas sociales, pero también para obtener instrumentos y conocimientos concretos que nos sirvan para una forma de práctica singular que llamamos Intervención en lo Social.(Carballada ,2016, p. 2)

## La Práctica del Trabajador Social

La práctica del Trabajador Social implica **una finalidad y un método**, siendo reelaborada permanentemente por la confrontación entre su **marco teórico y conceptual** conforme se va produciendo cotidianamente. Según Castañeda, las prácticas sociales tendrían una relación directa tanto con los discursos como con las representaciones sociales, por cuanto estos contribuirían a la reelaboración permanente del sentido y la expresión de las mismas (Castañeda, 2004).

Tanto desde el campo del trabajo social como los incipientes estudios sobre la práctica del trabajador social en contextos educativos, advierten del impacto que los 'escenarios actuales' (Carballeda, 2008) o las 'condiciones de época' (Greco, 2014) tienen en las intervenciones de estos profesionales.

Greco (2014) y Carballeda (2008) caracterizan los contextos de intervención como complejos, con profundos cambios que pueden observarse en lo socioeconómico, la vida diaria y las heterogéneas tramas sociales.

Nuestras sociedades atraviesan numerosas "crisis", esto distribuye nuevos contextos, donde lo que sobresale es una gran diversidad de cuestiones que van construyendo un sentido diferente a las palabras y construcciones discursivas ligadas a las nociones de; educación, familia, trabajo, futuro, sociedad, mostrando como común denominador en esos nuevos discursos la emergencia del mercado como un nuevo ordenador de la sociedad.

Carballeda (2016) agrega que en este contexto la sociedad queda sellada por la violencia transformando al otro en un obstáculo donde deja de ser un constructor de identidad. La desigualdad social se transformó en un nuevo elemento de control, que permite disciplinar a la sociedad. Se trata de pertenecer y mantenerse en lugares, espacios sociales, donde nunca quedan claras las formas de llegar y mantener esa pertenencia. Los cuerpos ya no son recipientes del ser. Pasan a ser ellos mismos. En las sociedades es el cuerpo donde solo la imagen y la estética marca las zonas de la certeza

En este escenario, la emergencia de derechos subjetivos, hace que los deberes se transformen en derechos individuales, atravesados por el narcisismo como una manera de detener el pensar.

Así también los deberes se transformaron en elección personal, donde, en un contexto de fragmentación social y pérdida de noción de pertenencia a un todo, el deber queda ligado a la esfera de lo individual y poco se relaciona con el sostenimiento (Carballeda, 2008, p. 2)

Las instituciones y la vida social pierden su mandato solidario. El sujeto queda en soledad, atravesado por el desencanto y el rechazo. En este

escenario el sujeto de intervención no es el esperado o deseado según los viejos mandatos institucionales. Irrumpe en este lugar un sujeto inesperado, constituido en la no pertenencia a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada que transforma sus derechos subjetivos en opresión que se expresa en historia de vida donde sobresalen los derechos vulnerados. De esta manera se presentan nuevas expresiones de la cuestión social, las mismas se caracterizan por la complejidad que comprende una serie de problemas sociales que contienen tanto las características objetivas como subjetivas de los problemas sociales.

De esta manera cada momento de intervención requiere de un proyecto a construir en la diversidad de ese otro, donde se observa la necesidad de su palabra, su comprensión y explicación del problema como forma de aproximación a la "verdad" de éste. Cada problemática implica recorridas institucionales diversas según cada caso.

Las diferentes problemáticas muestran los efectos de las tensiones entre necesidades y derechos. Muestra como la pérdida de los derechos sociales conlleva a un quiebre en los mismos.

Teniendo en cuenta que las instituciones fueron creadas desde una perspectiva de sociedad integrada, los dispositivos típicos de intervención se manifiestan en crisis dada la complejidad de las demandas y los escenarios turbulentos.

"Las Problemáticas Sociales Complejas, implican la necesidad de construcción de nuevos Dispositivo de intervención que puedan recuperar la condición histórico social perdida en nuestras Sociedades" (Carballeda, 2008, p. 4). Se aclara que el dispositivo es justamente disponer y poner a disposición un conjunto de elementos diversos para que se inicie un proceso, se realiza para generar movimientos en los sujetos, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas de modo que se motiven transformaciones. Estos nuevos escenarios como espacios de intervención muestran otro tipo de necesidades, que se relacionan con la recuperación y búsqueda de saberes y destrezas. Es decir se orienta la intervención hacia una lógica de reparación. Estas temáticas se muestran como desafíos que surgen desde la intervención social y que

llevan a la necesidad de repensar perfiles institucionales, políticas públicas y formaciones académicas.

La Intervención en lo social desde este lugar debe tener en cuenta la historicidad de los cambios, los padecimientos del presente y una representación con respecto al futuro. La Intervención es un campo de conocimiento y que como tal debe definirse como un saber que se construye <<a posteriori>>, en definitiva a partir de la experiencia. De ese modo la experiencia interroga a la teoría, le genera nuevas preguntas, y elabora nuevas síntesis en el contexto de la intervención.

Para ahondar más en el tema de las practicas del trabajador social se hace necesario definir la palabra 'intervención' la cual proviene del término latino *intervenio*, que puede ser traducido como 'venir entre' o 'interponerse'. Según Carballada (2002) la intervención pueda ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión".

El autor señala que "la intervención en lo social expresa la necesidad de una búsqueda, de una construcción, de una modalidad discursiva diferente, determinada ahora por el sujeto, por su propia palabra..." (Carballada, 2002, p. 94). Esto muestra que en la intervención social debe trabajarse la recuperación del discurso de las personas, de esta manera reconstruye los lazos sociales que unen los sujetos con quienes se interviene.

La intervención social actúa en el plano de lo tangible, haciendo llegar a quienes más los necesitan la oferta de bienes y servicios que el Estado y las instituciones proveen para los sujetos en situaciones de vulnerabilidad, no solo alcanza con la voluntad de saber o con 'ver', sino que hacen falta dispositivos que acerquen o que sencillamente recuerden y valoren la condición humana de unos y otros".

Pero también, la intervención, considera lo intangible, he allí su trascendencia en la contemporaneidad, en la medida en que a través de la entrega de bienes y servicios concretos esta debe impulsar en un plazo más amplio y con mayores dispositivos el fortalecimiento y potenciamiento de subjetividades, intersubjetividades, identidades, autonomías, solidaridades,

encuentros, confianza, respeto y reconocimiento, a partir de un diálogo colectivo, sincero y honesto con los demás actores corresponsables de esta intervención.

En este sentido, los discursos surgen como mecanismos para guiar éticamente la intervención del trabajo social. Ello implica que el accionar también debe ser revisado a fin de que los sujetos participantes en la intervención no sean nuevamente “excluidos”, sino que el potenciamiento de sus diversos lenguajes, interpretaciones y prácticas evidencien los quiebres y las continuidades de la realidad social, asegurando una inclusión social que, articule sus demandas y propuestas como sujetos sociales y ciudadanos.

Cabe aclarar en este contexto el concepto de prácticas sociales donde según Montoya es una “forma de actividad o de acción en el marco de lo social, que busca modificar un objeto o realidad exterior a él. Se desenvuelve al interior de un marco social determinado por condiciones históricas concretas” (Montoya, 2002, p.105)

También Carballada (2007) sostiene que:

...las practicas no son cualquier ocupación sino a la efectuación de un fin pensado como consecuencia de ciertos principios metódicos representados en general [...] la práctica interpela al conocimiento desde lo empírico, la pregunta interroga desde el hacer cotidiano, pero requiere de una instancia reflexiva en diálogo con la teoría (Carballada, 2007, p. 15).

La práctica implica una finalidad y un método, siendo reelaborada permanentemente por la confrontación entre su marco teórico y conceptual.

De esta manera, podemos decir que las prácticas sociales tendrían una relación directa tanto con los discursos así como con las representaciones sociales, por cuanto los discursos, contribuirían a la reelaboración permanente del sentido y la expresión de las mismas.

## La práctica del Trabajador Social en los Equipos Técnicos de Educación

Para comenzar con el tema se desea aclarar los comienzos de los Equipos Técnicos en la Provincia de Río Negro.

A partir de la apertura democrática (1983) las políticas públicas de nuestro país se orientaron hacia una concepción democrático-participativa del planeamiento educativo. Así se crean organismos, en los sistemas educativos provinciales, orientados a que la intervención de quienes tienen la función de atender las problemáticas presentes en el escenario escolar adquiriera un carácter interdisciplinar a través de la conformación de equipos técnico-profesionales. (Bertoldi y Enrico, 2006 pág. 4)

En Río Negro, la noción de interdisciplinar se institucionaliza en el ámbito de la asistencia técnica en el año 1986, con la creación del Servicio de Apoyo Técnico (S.A.T.). Al principio, se abandona la idea de trabajo interdisciplinario en el año 1996, al conformarse los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) a partir de la supresión del SAT, esto se realiza en el marco de una fuerte política de restricción de recursos y de focalización de las intervenciones.

Finalmente, en el año 2004, a partir de un trabajo colectivo de evaluación que contenía aportes de técnicos y supervisores escolares, las autoridades educativas procedieron a reestructurar los ETAP. En esta reestructuración la “noción de interdisciplina” tomó nuevos caminos, tanto ahora nuevamente la intervención de los equipos es denominada “intervención interdisciplinar” incorporando un nuevo perfil profesional, ahora el de Psicopedagogo

Trabajar en educación tanto para el Trabajador Social como para los Equipos Técnicos requiere de principios que garanticen la educación para todos y cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de observar la institución educativa.

Por lo tanto, según Greco (2014), no se trata de disociar principios de prácticas, leyes de situaciones a ser reguladas, o teorías de escenas cotidianas; por el contrario, se trata de hacer que los principios que se

sostienen se verifiquen efectivamente, que lo que proponemos, se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas.

Los equipos de orientación que trabajan en el ámbito educativo y, particularmente, en el Nivel Inicial son convocados de diferentes maneras para realizar tareas de acompañamiento a todos los que llevan cotidianamente adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos.

De esta manera la tarea del equipo técnico 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 un particular entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de trabajo.

Así la práctica cotidiana se presenta como un desafío dando 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.

Por otra parte con mucha frecuencia los equipos técnicos son convocados al espacio escolar para ordenar lo que se vive como desordenado, dar respuesta a lo que aún no tiene preguntas en las instituciones educativas contemporáneas, así se apela a sus miradas disciplinares –psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.– para comprender a los sujetos y las instituciones . Se trata de “hacer” escuela hoy, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender.

Al mirar la tarea de los equipos de orientación, no podemos dejar de situarnos en una trama organizacional/institucional, histórica, situada; y a la vez, no podemos dejar de pensar la posición de quien

interviene –su particularidad en relación a otras posiciones–, así como el o los objetos de trabajo que la ocupan. (Greco, 2014, p.19)

Intervenir desde el Equipo Técnico, como dice Greco, no implica responder a la urgencia y el apremio; tampoco supone realizar un listado de actividades ni jerarquizar tareas a realizar de acuerdo a criterios individuales y así construir la propia agenda de trabajo del equipo. Implica delimitar esa posición de quien interviene, reconocer aquello que le da especificidad y, al mismo tiempo, describir la trama en la que esa posición se sostiene y cómo, con quiénes y cuándo se configura o configuran el o los objetos de trabajo de un Equipo Técnico.

La posición del Técnico de un Equipo escolar supone un conjunto de movimientos y operaciones variadas: componer y decidir; pensar, actuar y escuchar a quienes se hallan en otras posiciones, colaborar en fortalecerlas, ponerlas en relación, comprender lo que cada uno necesita para hacer su trabajo (los directivos para dirigir, los profesores y maestros para enseñar, los estudiantes para aprender), sus razones y pasiones, y al mismo tiempo, reunir todo esto, en torno a un proyecto educativo común, con diferentes grados de responsabilidad.

"Quien asume una posición lo hace porque una instancia que está más allá de ella misma la legitima, la habilita y la sostiene." (Greco, 2014, p.24). La posición es el lugar construido, tanto individualmente como en vínculo con otros, en el marco de una organización/institución, como dice Enríquez (2002), donde la organización es la forma material que asume la institución, en tanto ésta no se ve sino es por la organización. Podemos decir que no existe posición de asesor sin otros que son asesorados por él, así como no hay posición de maestro sin alumno, de padre o madre sin hijo o hija y viceversa.

Necesitamos introducir la noción de trama ya que no se trata de relaciones interindividuales, sino de relaciones entre posiciones institucionales. Desde la posición del Técnico de cada Equipo, puede “verse” una trama que otras posiciones no necesariamente “ven” como un conjunto amplio y complejo de relaciones. La ampliación de la mirada del Técnico de un Equipo se muestra cuando se analizan situaciones donde otros interactúan, como así también

cuando se mira la relación de cada uno con tiempos y espacios, tareas, roles y recursos que hacen a la institución.

La trama no aparece inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza, lo que hace que en el marco de una institución, los sujetos perduren y hagan perdurar relaciones, se constituye con materiales que están ya diseñados y se nutre con las formas de vincularse entre ellos y con los objetos propios de la educación escolar. La trama no es sólo lo que ya está, lo que encontramos armado, sino lo que se recrea diariamente y puede modificarse. Se va “haciendo” mientras nos insertamos en ella y dejamos que nos sostenga.

El objeto de trabajo es una construcción que utiliza materiales que provienen de experiencias diversas, del pensamiento sobre esas experiencias, relacionadas con saberes particulares. Delimitar un objeto de trabajo supone recortar, acotar, poner un encuadre de trabajo a funcionar, definir límites, demarcar lo que compete a cada posición (Greco, 2014, p.27).

Esto permite afirmar que la presencia del Equipo Técnico podría ayudar a construir otras demandas y a problematizar las miradas sobre la escuela, los alumnos, los padres, los dispositivos. Así se comprende a la demanda como parte de la intervención desde una perspectiva institucional. La noción de demanda se halla arraigada en el discurso psicológico y sociológico, como uno de los términos que más se asocia a los procesos de análisis y particularmente de intervención en el marco de distintas situaciones que requieren de la presencia y el acompañamiento profesional. Puede ser entendida como solicitud, petición o reivindicación. Aquel que demanda solicita que se le entregue, conceda o reconozca algo. Un tema vinculado a la demanda es el del reconocimiento. Muchas veces, cuando alguien demanda en cualquiera de los sentidos, suele leerse que está requiriendo un cierto tipo de reconocimiento personal.

La demanda no es literal, requiere ser resignificada. Por este 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.

Desde la psicología institucional, Ulloa (1995) muestra cómo una institución puede definirse desde la distribución del espacio, del tiempo y de los roles, lo cual supone articulaciones reales y virtuales de lo distribuido. Elabora la teoría de las “fracturas institucionales”, considerando que en toda conflictiva institucional, estas articulaciones aparecen fracturadas y constituyen puntos semiológicos importantes donde converge el conflicto institucional. Ello facilita el abordaje clínico de la institución.

Ya sea que leamos la demanda desde una perspectiva o desde varias, el desafío para quienes trabajamos en instituciones educativas consiste en articular esa demanda en una trama de significaciones que posibilite no sólo construir una pregunta a partir de ella, sino construir un conjunto de interrogantes que no aplanen la dimensión institucional, que no reduzcan el análisis a términos individuales o esencializados y que restituyan el papel productivo del proyecto político. (Greco, 2014, p.41).

La tensión de las palabras que los sujetos expresan en cada demanda, puede ser leída en términos que consideren al menos tres planos: el proyecto político, que convoca en torno de un conjunto de propósitos con los que instituciones y sujetos se identifican. El de la organización como conjunto de relaciones, procedimientos y decisiones que hacen posible la realización del proyecto en condiciones específicas. Y el de los sujetos con sus historias y modos de hacer, de pensar y sentir.

Si tomamos estos tres planos y si los articulamos en la demanda estaremos en condiciones de construir una problemática más compleja y cohesiva, o de un escenario de intervención, de modo que se mejoren las condiciones de apropiación del problema por parte de los involucrados.

Así se va construyendo el objeto de trabajo que implica una relectura de hechos y datos e incluye diversidad de perspectivas, acuerdos, desacuerdos, resistencias y conflictos entre quienes participan de la situación. De esta manera considerar la demanda y la implicación que tiene en la situación, constituye un aspecto relevante para el proceso de problematización y construcción de los dispositivos de intervención.

Con frecuencia se verifica que los dispositivos de intervención surgen como una propuesta de trabajo en co-operación con las instituciones educativas, originada en el análisis de situaciones problemáticas relevadas por los Equipos Técnicos. Este tipo de intervenciones, no sólo contribuyen a generar y sostener procesos de cambio, sino que además impactan en la transformación paulatina de los modos tradicionales de solicitar la intervención de los Equipos y de sus prácticas cotidianas.

No obstante, se propone transitar modos de pensar/hacer que provoquen que los principios sostenidos se verifiquen efectivamente, que lo que decimos se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas. Las acciones que puede incluir los Equipos Técnicos son: 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, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación 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 acciones muestran el particular entramado que constituye el objeto de trabajo de los equipos.

Esto hace que el desafío sea complejo consistiendo precisamente, en el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones, y la imposibilidad de agotarlas en el conocimiento de sus partes. Complejidad que se nos presenta como irreductible y en la cual nos reconocemos entramados desde nuestra posición específica.

Colocar un énfasis particular en la dimensión institucional del objeto de análisis e intervención de los equipos de orientación supone afirmar que la escuela como institución-organización (Enriquez, 2002) es habilitante del acto educativo. (Greco, 2014, p.55)

Este énfasis construye la posición profesional de cada integrante de los equipos de orientación, en el marco de las instituciones escolares, la propia disciplina vinculada al ámbito educativo y situada en jardín de infantes y la interdisciplinariedad como forma de pensamiento colectivo a la hora de configurar el objeto de análisis e intervención.

Aquí se debe destacar la importancia del 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 los marcos conceptuales que ésta aporta”.

El actual trabajo en los jardines de infantes demanda el armado de redes interinstitucionales, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo trasciende la oposición entre “enseñar” y “asistir”, requiere una institución que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones, una red que asuma la corresponsabilidad de la educación de todo niño, niña, adolescente y adulto. Es así que, los equipos de orientación intervienen no sólo en las instituciones escolares sino en relación a otras instituciones que acompañan y favorecen las trayectorias educativas desde las condiciones habilitantes del aprendizaje de los alumnos, en los ámbitos de la salud, la acción social, la justicia.

El trabajo de los equipos de orientación se despliega en el diálogo interdisciplinario, entre las disciplinas y los saberes que componen el trabajo: la psicología, la pedagogía, la sociología, la psicopedagogía, la fonoaudiología, el trabajo social. (Greco, 2014, p.57)

Los espacios de discusión, de intercambio, de pensamiento con otros, los modos de comprender y nombrar las situaciones, la construcción de dispositivos de intervención, la búsqueda de herramientas disponibles para organizar, sistematizar y dar cuenta del trabajo se revelan y (re) construyen en el diálogo interdisciplinario, un proceso que se constituye también como objeto de trabajo de los equipos de orientación o Equipo Técnicos de Apoyo Pedagógico.

## **Las Practicas del Trabajador social en los Equipos de Apoyo a la escolarización de estudiantes con discapacidad**

Un ejemplo de trabajo interdisciplinario es la participación del Equipo en el Proyecto de Apoyo a la Inclusión donde la resolución (3438/11) establece que el equipo se conformará por los siguientes perfiles en el nivel inicial: el Maestro de sala, en adelante (MI); un MAI especializado en la discapacidad que presentara el niño: visual, auditiva, motora, mental; un Técnico de Escuela de Educación Especial; un Técnico de ETAP; y profesionales de otros ámbitos que trabajen con el niño, cuando resulte posible. Desde el marco normativo provincial el Servicio de Apoyos comprende las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Para dar comienzo a la temática se debe considerar que hacia fines de la década del 80` comienza a gestarse el Proyecto de Integración en nuestra provincia. Entre los años 1990 y 1993 se definió el cuerpo normativo que reguló la escolarización de alumnos con discapacidad en las escuelas primarias comunes en la provincia de Rio Negro. (Silva, 2015, p. 10)

En el año 1990 se aprueba la Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 1331 que reglamenta la “Integración del Alumno con Discapacidad Física, Sensorial, Mental Leve y Necesidades educativas especiales en el Sistema Educativo Común”. Esta resolución exige un cambio de perfil a las escuelas especiales por lo que dos años más tarde se aprueba la Resolución N° 364 sobre “Perfil de prestación de la educación especial”. Se introducen las estrategias de integración, se instituye la figura del maestro integrador para distintas discapacidades (mental, auditiva, visual y motora).

En el año 2013 se sanciona en nuestra provincia la Ley Orgánica de Educación y Derechos Humanos N° 4819/13 como consecuencia de la Ley de Educación Nacional N° 26.206; esta ley, establece la educación como un

derecho social y un bien público que obliga al Estado Provincial a garantizar su ejercicio a todos los habitantes de su territorio; la inclusión social y educativa como principios; la flexibilidad en los diseños curriculares y formatos escolares para que se facilite el acceso a los distintos niveles del sistema educativo; permitiendo brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el ejercicio de sus derechos (art. 40°).

El trabajo actual, de los Equipos técnicos, surge en un escenario signado por políticas y normativas educativas que propugnan la inclusión de alumnos con discapacidad en el sistema educativo común y que instituyen una serie de dispositivos de acompañamiento para hacer efectiva dicha inclusión.

Las personas con discapacidad forman parte de redes informales (familiares, de amigos, de conocidos) y de redes formales (diversas instituciones de rehabilitación, laborales y de salud). Dentro de esas redes se intercambian sentidos acerca de la discapacidad y el cuerpo. Así como lo menciona Venturiello (2016) el Proyecto de Inclusión formaría parte de las redes formales que acompañan a los niños en sus trayectorias escolares.

En su escolarización, los niños con discapacidad necesariamente deben tener un límite temporal, ya que la discapacidad no es estática e inmutable, sino un producto dinámico; por lo que la configuración de apoyos que requiere el niño le permitan transitar y participar de la vida en la comunidad educativa.

Los apoyos necesitan ser diseñados y coordinados por los agentes sociales, requiere estrategias acordadas o conocimientos previos de la persona, dicha intervención requiere experiencia previa e idoneidad como así también la responsabilidad del cumplimiento de objetivos por parte de la persona que lo brinde; supervisión o asesoramiento de alguien con alta capacitación previa, el apoyo es brindado teniendo en cuenta las indicaciones de un experto o grupo de expertos; por último intervención profesional directa, la intervención la realiza un experto con conocimientos y práctica frente al tipo de actividad diseñada. (Silva, 2015)

Una de las definiciones que encontramos sobre los apoyos es que es considerado como una actividad concreta, de cumplimiento inmediato, que

varía en el tiempo, es personalizado y se origina en el vínculo entre la persona y su entorno, persiguiendo el logro de objetivos relevantes, como pueden ser, adecuaciones curriculares, diseño accesible, integración escolar, planificación centrada en la persona, entre otros. (Silva, 2015, p.29)

Por tanto, según De Lorenzo (2007), se debe fomentar la búsqueda de un ambiente en el que el sujeto exprese abiertamente sus emociones sobre sí mismo y su entorno, así como sus inseguridades, favoreciendo la disminución de su ansiedad, y generando una mayor sensación de seguridad. El Trabajador social, además de intervenir con los niños con discapacidad, tiene un papel fundamental en la orientación y mediación familiar.

Por ello, el Trabajador social que actúe en el campo de la discapacidad y con sus familias debe tener una serie de conocimientos con respecto a la problemática de la discapacidad y el movimiento asociativo, las dinámicas familiares (ciclo vital y subsistema familiar), técnicas y herramientas para la intervención con familias.

Dentro de los Equipos de Inclusión el Trabajador social tiene un rol fundamental en la orientación, mediación y acompañamiento de la familia que tiene un niño/a bajo los lineamientos de inclusión. De esta manera el profesional se nutre de la mediación y del acompañamiento social: desde la mediación el Trabajador social actúa sobre la situación, no sólo teniendo en cuenta al niño, sino también a la familia, sus relaciones de amistad, comunidad, etc. potenciando las sinergias del individuo y sus redes de soporte y apoyo. (Silva Montealegre 2015)

Desde el acompañamiento social, el trabajador social escucha y ayuda a las familias de la intervención, éstas podrán evolucionar en su proyecto vital y sus relaciones con su entorno. (Silva Montealegre 2015)

Una vez contemplados la mediación y el acompañamiento, como instrumentos necesarios para llevar a cabo una adecuada intervención, es necesario hacer referencia a la actuación del Trabajador Social, la cual se puede diferenciar en dos tipos complementarios de intervención.

Una de ellas es la intervención directa, la cual supone la presencia del profesional con el usuario y la familia, mediante acciones destinadas a eliminar

o disminuir la situación problema. Además, implica escuchar y comprender las dificultades que el usuario y la familia experimentan, así como la interacción para una posible solución de la situación (García & Meneses, 2009).

Otra manera de intervenir es la intervención indirecta, ésta no precisa de la presencia de las personas destinatarias, pero si se llevan a cabo actuaciones para mejorar la situación o problema.

Respecto a estos dos tipos de intervención, siguiendo a De Lorenzo (2007), el profesional debe asumir una serie de funciones en el desempeño de su trabajo con las familias.

Como Funciones de atención directa se puede destacar la orientación sobre Atención Temprana, la información acerca de recursos, servicios y prestaciones a los que puede acceder, promoción de la integración del sujeto afectado y el nexo de su núcleo familiar con redes de apoyo, información sobre diferentes alternativas de ocio, apoyo en la distribución de tareas para facilitar la mejora de las relaciones entre los miembros de la familia, asesoramiento y orientación sobre la discapacidad, los tratamientos necesarios y recursos institucionales y el apoyo emocional a todos los miembros de la familia para afrontar de la mejor manera posible el impacto de la discapacidad.

Se debe contemplar que en la actuación del Trabajador Social se debe tener en cuenta la situación actual que va a presentar cambios en función de las necesidades derivadas de la edad, el ciclo vital, el desarrollo del/a menor y el contexto familiar.

También es importante destacar que cuando la trayectoria escolar de una niño/a con discapacidad requiere de la implementación de un proyecto pedagógico de inclusión escolar, es necesario definir y garantizar la existencia de espacios y tiempos de trabajo colectivo -intra e interinstitucionales- para concretar la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.

El Jardín de Infantes resulta una etapa relevante, marca el inicio de la socialización del niño, comienza a forjar su subjetividad, y es ahí donde juega un rol determinante el Proyecto de Inclusión, que le ofrecerá todos los apoyos necesarios, para que él pueda transitar junto a sus pares, la escolaridad como un proceso significativo.

Venturiello (2016) da cuenta de cómo los modos de vivir la discapacidad expresan matices, de acuerdo a las diversas circunstancias sociales, culturales y económicas en las que viven los individuos y a los vínculos sociales que inciden en la experiencia vivida de la discapacidad.

## CAPÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para conocer las prácticas de los Trabajadores Sociales en los Equipos de inclusión se adoptó una estrategia de investigación cuanti- cualitativa que permitió recuperar y privilegiar las significaciones singulares y subjetivas de las prácticas del Trabajador Social en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en el Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro.

Se realizó una investigación exploratoria, debido al carácter incipiente y multidimensional del objeto de estudio; priorizando un enfoque hermenéutico/ interpretativo que permita comprender la realidad, construir sentido a partir de la comprensión del contexto, experiencias, significaciones, narrativas, sentidos, que configuran la vida cotidiana (Cifuentes Gil, 2014).

La presentación de los resultados se ha organizado en torno a tres dimensiones de análisis. La primera pone énfasis en los contextos /escenarios en los que se desarrollan las prácticas de los trabajadores sociales en los ETAP del Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro. La segunda dimensión se centra en como los trabajadores sociales que integran los ETAP construyen el objeto de su intervención y la tercera focaliza en la práctica del Trabajador Social en los Equipos de Inclusión del Nivel Inicial.

Las unidades de información privilegiadas de esta tesis fueron los trabajadores sociales de la Provincia de Río Negro que se desempeñan en los ETAP del nivel Inicial. Para ello se realizó un primer contacto telefónico con supervisores de las diferentes zonas supervisivas de la Provincia de Río Negro. Luego se envió vía mail las entrevistas a los Trabajadores sociales de la provincia. Pasado un tiempo se volvió a tomar contacto con dichas supervisiones vía mail solicitando mail particulares de los Trabajadores Sociales o números telefónicos de los mismos para tomar contacto con ellos.

De las 18 zonas supervisivas se han conseguido respuestas de 9 profesionales. Los aportes provienen de la zona de Río Colorado, Viedma, Bariloche, SAO y Catriel. El Trabajo de campo se comenzó en Septiembre del 2018 y las respuestas fueron enviadas durante el transcurso de los años 2018 y 2019.

El instrumento utilizado fue un cuestionario (se presenta en el Anexo .I de esta tesina), semi estructurado, de autoadministración y virtual. En la primer parte del cuestionario se obtuvo información sobre edad de los trabajadores sociales, situación de revista (titular, interino, suplente), formación académica, zona supervisiva en la que trabajan, cantidad y tipo de instituciones que abarca la zona (Jardín Maternal, Jardín Infantes , Jardín Comunitario y Jardín Anexo), antigüedad en el cargo, turno en el que se desempeña, composición del Equipo Técnico, cantidad de alumnos en Proyecto de Inclusión y discapacidades que abordan en el Equipo de Inclusión.

En la segunda parte del instrumento se pidió que los profesionales recuperaran y compartieran su práctica en torno a los siguientes tópicos o situaciones: a) la institución recibe un niño con discapacidad, b) la familia del niño con discapacidad, c) el docente con un alumno con discapacidad, d) la intervención del Trabajador-a Social y e) la situación educativa de los-as niños-as con discapacidad (instrumentos de intervención, actores, instituciones, fortalezas y debilidades).

La muestra quedó conformada por 9 trabajadores sociales de distintas localidades de la provincia. Todas las Trabajadoras Sociales que han participado de la entrevista son mujeres. Tienen entre 30 y 53 años de edad, con una media de 41 años. El rango de antigüedad en el cargo como Técnico Social es amplio, abarca desde los 4 meses hasta los 29 años. La mayoría acredita el título de Licenciada en Servicio o Licenciada en Trabajo Social y solo una es Trabajadora Social. Con respecto a la situación de revista la mayoría es titular, pero también hay interinas y suplentes en el cargo de Trabajador Social (de las 9 entrevistadas, 3 son titulares del cargo, 4 interinas y 2 suplentes).

También se realizó análisis documental de las normativas que regulan las prácticas de los Trabajadores Sociales que intervienen en situaciones escolares de alumnos con discapacidad como la Resolución Provincial 3438/11, Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

En la Tabla N° 1 se presenta una descripción cuantitativa de las técnicas de recolección de datos utilizadas y las fuentes consultadas, para una mayor claridad.

Tabla N°1: Fuentes de información y técnicas de recolección de datos

| Actor/ Fuente  | Técnica   | Cantidad   |
|--|---|--|
| Técnica Social Z I Bariloche<br>Técnica social ZII Bariloche<br>Técnica social Z III Bariloche<br>Técnica social Z I Catriel<br>Técnica social Z I Río Colorado<br>Técnica social Z II Viedma<br>Técnica social Z I SAO<br>Secretaría Pedagógica de la DAT | Entrevista<br>semiestructurada<br>de<br>autoadministración<br>virtual | 8  |
| Normativas   | Análisis<br>documental  | Nacionales, provinciales e<br>internacionales (consta en<br>la bibliografía) |

Por el carácter exploratorio y cualitativo de la investigación, la codificación y el análisis de los datos se realizó en forma conjunta con la etapa de recolección de la información. La codificación y posterior tabulación se llevó adelante teniendo en cuenta las dimensiones y subdimensiones de análisis. La etapa de obtención, análisis e interpretación de datos se realizó mediante aproximaciones sucesivas al objeto de estudio, que se fueron plasmando en escritos parciales. La presentación de los datos se condensa en la redacción del apartado II (Presentación de resultados) que fue organizado teniendo en cuenta las tres dimensiones de análisis: los escenarios de las prácticas del trabajador social, el objeto de las prácticas y las prácticas del trabajador social en los equipos de apoyo. Asimismo, al interior del capítulo se presentó las subdimensiones consideradas para dicho análisis, que posibilitaron presentar los datos acerca de las prácticas del trabajador social en los equipos de inclusión de la provincia de Río Negro.

## **CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados que se obtuvieron de la recuperación de la palabra y la experiencia de los Trabajadores Sociales que desarrollan su tarea en nueve zonas supervisivas de la Provincia de Río Negro se presentarán a continuación, en torno a los objetivos específicos de la investigación. Así, en primer lugar se va a: caracterizar los contextos /escenarios en los que se desarrollan las prácticas de los trabajadores sociales en los ETAP del Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro, particularmente en situaciones educativas de alumnos con discapacidad. Luego se describirá como los trabajadores sociales que integran esos equipos construyen el objeto de su intervención en esas situaciones educativas de alumnos con discapacidad en el nivel inicial y, finalmente, se analizarán las intervenciones que los trabajadores sociales desarrollan en las mismas.

### **Contextos de las prácticas de los Trabajadores Sociales**

La provincia de Río Negro se organiza en seis zonas o áreas en función de variables geográficas, demográficas y productivas. Los distintos ministerios utilizan esa organización para la implementación de sus políticas (ver Imagen N° 1: organización de la provincia de Río Negro en Zonas y Áreas Programa). En el caso del sistema educativo rionegrino, dichas zonas se subdividen en otras tantas, en función de la cantidad de escuelas, de su matrícula, de las distancias, etc. (ver Tabla N°2)



Fuente: <https://images.app.goo.gl/3pBW45TQ6bN7iokE7>

Tabla N°2: Organización de las zonas supervisivas escolares

| Zona             | Localidad                             | Zona supervisiva                                      |
|------------------|---------------------------------------|---|
| Alto Valle Oeste | Catriel<br>Cinco Saltos<br>Cipolletti | AVO II - ZONA I<br>AVO I - ZONA I<br>AVC Z I y Z II   |
| Alto Valle Este  | Allen<br>Roca<br>Villa Regina         | AVC II Z<br>AVE Z I, Z II Y Z II<br>AVE II - ZONA I - |
| Valle Medio      | Río Colorado<br>Choele Choel          | VALLE MEDIO II - ZONA I -<br>VALLE MEDIO I - ZONA I - |
| Zona Atlántica   | SAO                                   | ZONA I  |
| Valle Inferior   | Viedma                                | ZONA I Y ZONA II -                                    |
| Zona Sur         | Los Menucos<br>Ing. Jacobacci         | Z II Y Z I  |
| Zona Andina      | Bariloche<br>Bolsón                   | Andina Z I, Z II Y Z III<br>Andina Sur                |

Como se advierte en los gráficos anteriores, los relatos de los trabajadores sociales provienen de 5 de las 6 zonas de la provincia, lo cual le

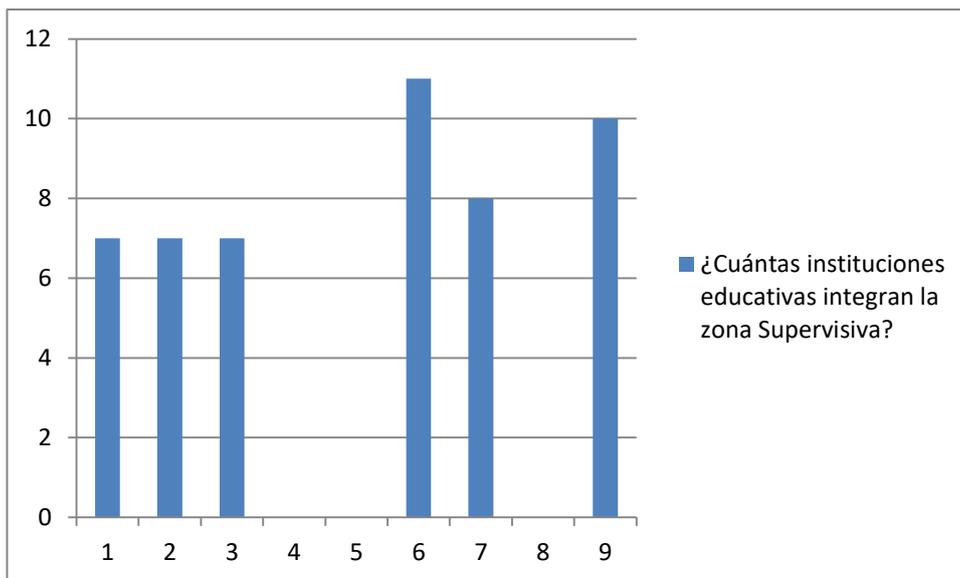
da a esta muestra representatividad geográfica. Estas zonas se caracterizan por tener profundas diferencias en su conformación demográfica, así están representadas zonas altamente pobladas como la Zona Andina y los Valles, con otras con muy baja densidad poblacional como la Línea Sur. También geográficamente tienen particularidades que impactan en la práctica del trabajador social: hay zonas en las que las escuelas se encuentran concentradas en una ciudad o en ciudades muy cercanas (en el Valle, por ejemplo) y otras muy dispersas (por ejemplo Zona Atlántica o Sur) y de carácter predominantemente rural.

No son pocos los estudios que abundan sobre las diferencias en la organización de la economía, la producción, la idiosincrasia y las orientaciones políticas entre estas distintas zonas (Geuna, 2017). Estas condiciones no son ajenas a la práctica técnica, pero su análisis excede esta tesis.

En su mayoría los Equipos intervienen en una sola localidad, pero en otros la zona abarca tres localidades como es el caso de la Zona Atlántica que toma las localidades de SAO, Sierra Grande y Valcheta. Las distancias recorridas abarcan desde 5 km hasta 130 km. Esto nos permite reflexionar sobre la atención ante la demanda de la institución. El acercamiento del Equipo a la institución, ante la demanda, es diferente o menos frecuente cuando se debe atender a tres localidades, como es el caso de la zona Atlántica. O también cuando se debe recorrer grandes distancias.

Los Equipos Técnicos de la Provincia atienden entre 7 y 11 instituciones, conformadas en su mayor parte por Jardines infantiles, luego un menor número de jardines Maternales y Comunitarios, existiendo también un bajo número de Jardines Anexos en los cuales intervienen (ver Gráfico N 1.).

Gráfico N° 1: Cantidad de instituciones educativas que integran la zona Supervisiva en la que trabajan los técnicos que participaron del estudio.



Es decir, los trabajadores sociales desarrollan sus prácticas en instituciones que poseen objetivos, matrículas y modelos curriculares y de organización diferentes. Así al Jardín de Infantes asisten niños/as de 4 y 5 años, en el Jardín Maternal niños/as a partir de los 45 días hasta los 3 años y en los Jardines Comunitarios a partir de 45 días hasta 3 años.

Los Jardines Anexos funcionan en escuelas primarias, siendo estos escasos en la Provincia. Jardines de Infantes y Jardines Maternales cuentan con diseños curriculares diferentes, es decir, se plantean objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos. Los Jardines Maternales Comunitarios son de reciente creación. Uno de sus objetivos es respetar y rescatar la cultura familiar, la diversidad cultural de los sectores populares propiciando mayores niveles de organización y participación comunitaria así como también brindar un espacio educativo donde el niño/a se desarrolle físicamente, intelectualmente y afectivamente. La tarea de cuidado en los Jardines Comunitarios se encuentra, a cargo de maestras/os, y promotoras comunitarias (las cuales aportan experiencias y códigos propios de la cultura de origen de los niños/a que se encuentran en el jardín). Muchas de las promotoras viven en el barrio donde se encuentra inserto el Jardín.

Los jardines de infantes persiguen como objetivo principal que los niños/as conozcan su realidad, la de sí mismos y la de su grupo, para poder lograr aprendizajes significativos. También es importante destacar los objetivos del jardín maternal los cuales, en síntesis, buscan el desarrollo afectivo y lúdico

y dar respuesta a las familias en las necesidades de cuidado que vayan surgiendo en la crianza del niño/a.

Según los entrevistados, los Equipos Técnicos se conforman, de hecho, por turno, integrados en su mayoría por 2 o 3 profesionales y no por 5 perfiles como indica la normativa. Según la Res. CPE N° 3748/04 los perfiles profesionales comprenden: fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, y trabajador social y se propicia el abordaje institucional desde la interdisciplina (intra e in-terinstitucional).

Podemos observar que el contexto/ escenario donde los trabajadores sociales desarrollan sus prácticas es por demás heterogéneo. Esa heterogeneidad está dada por: a) su inscripción territorial en una provincia con zonas con tantas diferencias geográficas, demográficas, idiosincráticas. B) la diferencialidad de las instituciones de nivel inicial: se advierten al menos tres modelos institucionales con formas de organizaciones y objetivos educativos distintos; c) las diferencias cuantitativas y cualitativas en la conformación de los equipos.

Estas características del contexto de la intervención de los equipos ¿impactan en sus prácticas? ¿de qué manera? ¿son consideradas por los trabajadores sociales al momento de desarrollar prácticas con estudiantes con discapacidad?

## **Un escenario particular de práctica del Trabajador Social: su participación en equipos de apoyo a la inclusión**

Los Equipos Técnicos dependían al momento de realizar esta tesis de la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica del Ministerio de Educación de la Provincia. Dicha Dirección era una estructura administrativa y político-pedagógica creada con el fin de promover la educación inclusiva y el abordaje institucional desde un enfoque socio-psicopedagógico.

Si bien las Áreas de Educación Especial y Asistencia Técnica conservan su especificidad respecto de cómo efectivizar en acciones los principios que garantizan el derecho a la educación, se priorizaba la coordinación de prácticas

concurrentes y dispositivos comunes entre los Niveles Educativos y la modalidad de Educación Especial en beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa.

El marco de referencia normativo- legal de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo provincial es la Resolución N° 3438/11. Este cuerpo normativo reconoce su génesis en una serie de modificaciones del escenario educativo, indicando que se vuelve necesario generar nuevos marcos conceptuales que puedan sostener las prácticas inclusivas que se pretendía llevar adelante y que favorecieran la trayectoria educativa de los alumnos con discapacidad en los distintos Niveles y Modalidades del Sistema.

La norma propone la figura de los Equipos de Apoyo a la Inclusión, conformados por un equipo de profesionales de diferentes disciplinas que debe trabajar como una totalidad operativa, deben favorecer la construcción de escenarios inclusivos, evaluar, proponer y diseñar los apoyos que requieren los alumno/as con discapacidad para su inclusión en la escuela; acompañar en la red de comunicación entre los distintos servicios y apoyos que se configuran desde, para y con la persona con discapacidad (organismos, instituciones, ONG, familia).

La normativa que regula estos equipos hace hincapié en la importancia que presenta el ETAP en la conformación del Equipo de Apoyo a la Inclusión, es decir, en el equipo que planifica, acompaña y evalúa los apoyos específicos para la “Integración del Alumno/a con Discapacidad Sensorial, Mental Leve y Necesidades Educativas en el Sistema Educativo Común (Resolución 3438/11). Dentro del Equipo de Apoyo a la Inclusión, los técnicos de ETAP intervienen en la detección de la discapacidad y la provisión de apoyos previa evaluación:

brindar educación temprana a bebés / niños de hasta 3 años con discapacidad o en riesgo de constituirse, los profesionales del área de Salud y Educación acordarán con la familia su ingreso al servicio y gestionaran , ante las autoridades que correspondan, que el mismo se brinde en orden de prelación en los Jardines Maternales y/o de Infantes cercanos a su domicilio, en los Centros Comunitarios cercanos a su

domicilio, Centros de Salud o de Atención Primaria, en el Domicilio del Niño y en la. Sede de la Escuela de Educación Especial. (Resolución 3438/2011. p. 20)

La resolución (3438/11) establece que el equipo de apoyo se conformará por los siguientes perfiles en el nivel inicial: el Maestro de sala, en adelante (MI); un Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) especializado en la discapacidad que presentara el niño: visual, auditiva, motora, mental; un Técnico de Escuela de Educación Especial; un Técnico de ETAP; y profesionales de otros ámbitos que trabajen con el niño, cuando resulte posible. Desde el marco normativo provincial el Servicio de Apoyos comprende las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible

Con respecto a las adecuaciones curriculares, contempla el diseño de las mismas partiendo de un curriculum universal y de las trayectorias singulares de los alumnos. También sienta las bases para la evaluación, acreditación y promoción. Planteando que las herramientas y dispositivos deberán contemplar las posibilidades del alumno.

La norma establece que el equipo debe desarrollar 3 reuniones anuales, una evaluación inicial, una media y una final del EA. También por normativa el Trabajador Social, junto al resto del EA son los encargados de fundamentar y solicitar el apoyo del perfil docente adecuado a las necesidades educativas del alumno/a de acuerdo al Nivel Educativo (Maestro de Apoyo a la Inclusión, Técnico de Apoyo en la Escuela) solicitando al Supervisor la gestión de creación de recursos cuando fuese necesario. También otras de las funciones del Técnico del ETAP dentro del EA es la de llevar registro de las actuaciones/intervenciones realizadas en relación a la situación escolar del alumno/a y resguardar la información y documentación pertinente en su legajo escolar.

Más allá de las prescripciones a la práctica de los ETAP que provienen de la regulación de la escolarización de estudiantes con discapacidad, estos

equipos tienen como función prescripta por la normativa que regula específicamente su accionar, la elaboración y articulación de estrategias de acción en forma interdisciplinaria como asesorar, acompañar y trabajar en conjunto con la institución escolar para promover el abordaje de las problemáticas educativas. También se indica, en la Resolución CPE 37487/04, que los ETAP deben conformar redes para un abordaje Inter-institucional, trabajando en conjunto con supervisores, directivos y docentes.

La norma prescribe para el Trabajador Social la función de “garantizar por su formación, el asesoramiento a la comunidad educativa respecto de las situaciones socio-culturales de los/as alumnos/as cómo estas influyen en las problemáticas escolares aportando para la clarificación de objetivos y el análisis de contextos, favoreciendo la articulación intra e inter-institucional con otros sectores de la comunidad” (Resolución Provincial N° 1946/04).

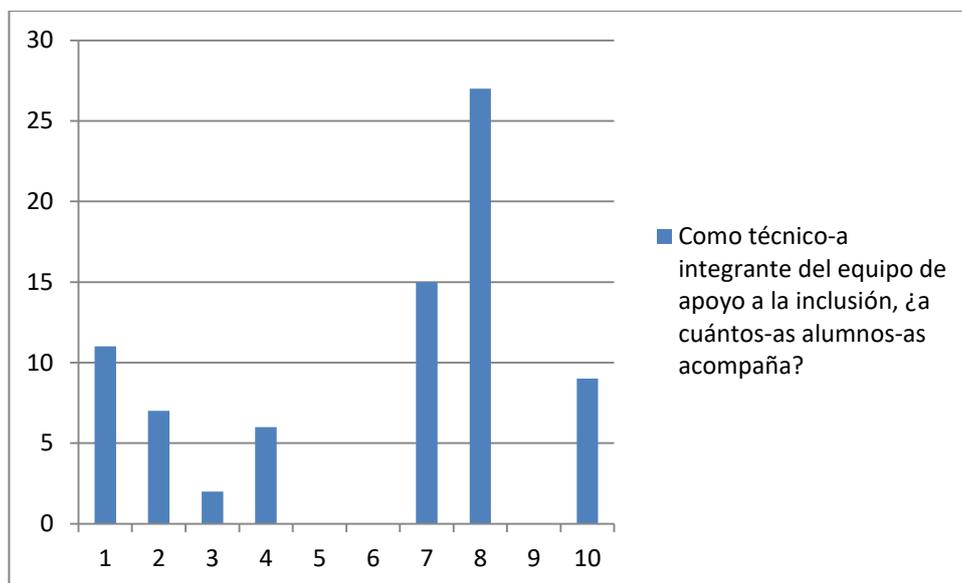
Lo hasta aquí descripto nos muestra que a la heterogeneidad de escenarios arriba descripta, se suma otra característica de la práctica del trabajador social en el contexto de los ETAP y, particularmente, la referida a la atención de estudiantes con discapacidad, y esta es su alto grado de condicionamiento por parte de numerosas normativas que indican los alcances y características de esa práctica. A la regulación de la función del Trabajador Social en tanto técnico de ETAP se suma la regulación de las actividades que debe realizar como integrante del Equipo de Apoyo a la Inclusión. Es decir, la práctica del trabajador social en este contexto queda condicionada y modelada por la lógica del sistema educativo. Se trata de un contexto de la intervención altamente regulado por normativas del campo educativo.

## **El entramado institucional: otro componente del escenario de la intervención.**

Cada Trabajador Social acompaña la escolarización de entre 02 y 27 estudiantes con discapacidad (Gráfico N° 2). Este rango tan amplio en la

población atendida condicionará el tipo de prácticas que se puedan diseñar e implementar.

Gráfico N° 2: Número de estudiantes con discapacidad escolarizados en nivel inicial que atiende cada Equipo Técnico Trabajador Social.



A partir de los relatos que los-as Trabajadores/as Sociales realizan sobre la institución que recibe a un niño con discapacidad, se irá presentando el entramado institucional donde se realiza las intervenciones cotidianas. Cómo son los escenarios donde se trabaja, que problemáticas surgen y con quienes se comparte la labor. En ella se analizará como significan las respuestas que la institución brinda ante la llegada de un niño/a con discapacidad.

Leamos algunos relatos:

“...el jardín que la recibe, se le presentan muchas **inquietudes, dudas, ansiedad con respecto al comportamiento de la alumna en la sala...**”  
(Entrevista 1 p. III)

“.. En la actualidad **no hay resistencias significativas en términos de recepción** de situaciones de Inclusión Educativa”. (Entrevista 2 p. III)

“**si bien toda institución escolar debe recibir a un niño con discapacidad** siempre desde la Práctica diaria **se sugiere aquellas que tienen más apertura**. Más apertura no solo desde las palabras y la obligación, sino desde la convicción de que los diferentes actores pueden

brindar mucho y marcar una diferencia en la vida de un niño/a.” (Entrevista 7, pag IX)

“..Niña con ausencia de miembros inferiores y superiores. En el caso del síndrome de Moebius, **la institución se preparó con capacitaciones específicas y articulación con profesionales para recibir al niño.** De esta manera se muestra la apertura de los diferentes actores en el EAI...” (Entrevista 6 p. IV)

“Luego desde el punto de la inclusión plena del niño **depende mucho de la mirada inclusiva o no que tenga quien dirige la institución y los docentes que las compongan.** Por mi experiencia debo decir que las instituciones de nivel inicial en la zona, en su mayoría, tiene mayor apertura al ingreso y trabajo con niños con discapacidad. Situación que se repite cuando esos niños egresan para luego concurrir a una escuela primaria...” (Entrevista 7 p. V)

"Actualmente las escuelas tienen mayor apertura a la Inclusión, por lo que en su mayoría la recepción es inmediata, aunque también lo es el pedido del recurso MAI para su acompañamiento, lo cual exigen como derecho y en muchas ocasiones es difícil trabajar en aquellas situaciones donde este recurso no se consigue prontamente. En estos casos mencionados tanto el Trabajador social como el resto del equipo trabaja con la familia y la institución en la construcción de redes y dispositivos que permitan acompañar el proceso del estudiante hasta tanto se le designe el recurso." (Entrevista 8 p. VI)

De los relatos se desprende que hay un piso o punto de partida indiscutido: la escolarización en nivel inicial de estudiantes con discapacidad es un derecho fundamental de los-as niños y una obligación para las instituciones escolares y para el Estado el que debe brindar los recursos necesarios para dicha escolarización.

Los técnicos consideran que las instituciones van ganando en apertura y receptibilidad para atender la escolarización de estudiantes con discapacidad. No obstante, la llegada de un estudiante con discapacidad supone un punto crítico para las instituciones. Dicha criticidad se expresa en: ciertas emociones (*“inquietudes, dudas, ansiedad”*), en la necesidad de una preparación específica (*“la institución se preparó con capacitaciones específicas y*

*articulación con profesionales para recibir al niño”) y el requerimiento de personal extra de apoyo (“la recepción es inmediata, aunque también lo es el pedido del recurso MAI para su acompañamiento”).*

La intervención del Trabajador Social aparece en ese “entre” la normativa que prescribe derechos y obligaciones y las instituciones educativas con su capacidad o no de recibir a estos estudiantes. En ese ‘entre’ el Trabajador social: i) evalúa y recomienda qué institución será más receptiva al estudiante, es decir, qué institución tiene *“más apertura no solo desde las palabras y la obligación, sino desde la convicción”* y ii) acompaña el armado del entramado necesario para acoger al niño: *“trabaja con la familia y la institución en la construcción de redes y dispositivos que permitan acompañar el proceso del estudiante”*.

En síntesis, lo señalado hasta aquí nos muestra que la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel inicial, más allá de existir un marco normativo que habilita a la creación de escenarios inclusivos, supone la construcción de esos escenarios, al requerir el armado de una trama de relaciones entre actores que reciba y aloje al niño-a. Y en esa trama, como señala Greco (2014) los Trabajadores Sociales cumplen una tarea fundamental, al articular, enlazar, las necesidades, derechos y posibilidades de las familias, las instituciones, otros profesionales y el estudiante. Esto hace a la complejidad del escenario de la intervención, el que, como ya se ha descrito, también es heterogéneo y altamente condicionado por las lógicas del sistema educativo.

## **El Objeto de intervención**

En este apartado se buscará dar cuenta de cómo el Trabajador Social construye su objeto de intervención, como se presenta el mismo, que complejidades presenta cuando se configura como objeto de intervención de los Equipos de Apoyo.

De acuerdo al posicionamiento teórico descrito en el capítulo anterior, se parte de concebir que el objeto de trabajo/ intervención de un Equipo no es uno, ni fijo ni inamovible, ni homologables al objeto de una disciplina. Existen

acuerdos teóricos que mueven al objeto del habitual “problema del alumno” y lo ubican en un particular entramado/ trama subjetiva e institucional. El objeto de intervención es una construcción que exige delimitar conceptual y operativamente la situación en la que se va a intervenir. Por ello implica una relectura de hechos y datos e incluye la diversidad de perspectivas, saberes, las experiencias, de quienes participan de la trama. Por ello, la construcción del objeto de intervención del trabajador social en el marco del ETAP y de los Equipos de Apoyo a la inclusión, implica un arduo trabajo de acuerdos con los demás actores involucrados y no exento de conflictos.

Siguiendo la propuesta de Greco (2014), un primer interrogante que surge es como el proyecto político normativo nomina, define el objeto de la intervención, en el caso que nos ocupa: la escolarización de estudiantes con discapacidad.

La normativa parte del principio de considerar al estudiante un sujeto de derecho. Asimismo reconoce el papel fundamental que los actores familiares y escolares cumplen en la construcción de esa subjetividad.

Antes los niños con discapacidad, o con condición de discapacidad, eran atendidos por la escuela especial, de esta manera el acceso a la escuela común se consideraba una posibilidad no un derecho. De una zona a otra, de un camino a otro, había que “cruzar la línea” que separaba a la escuela especial de la escuela común, o desde el subsistema de educación especial al sistema educativo común. Luego del año 1994, con la declaración de Salamanca, comienza a vislumbrarse la educación inclusiva como proceso y meta. La educación inclusiva busca “... una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, incluidos aquellos que presentan discapacidad...” (Dadamia, Oscar, 2004:66).

Establece la responsabilidad compartida por todos los actores a la hora de crear oportunidades para habilitar la palabra a los niños/as en la definición de su proyecto educativo, generando condiciones para el crecimiento de su autonomía como sujeto de derecho. Parte de concebir a este sujeto de derecho desde un modelo de discapacidad Subjetivo. Reconoce la existencia de diferentes modelos de discapacidad: el médico, el social y actualmente por el

subjetivo. El modelo subjetivo toma a la discapacidad como una circunstancia personal y un problema colectivo. Sus ejes de intervención son la provisión personalizada de apoyos, donde las fuentes son; la persona, los recursos comunitarios genéricos y los servicios especializados. Hay transformaciones y adaptaciones que debe hacer la persona con discapacidad (integración) y otras que debe hacer su entorno social inmediato (inclusión).

Estos modelos o condiciones de discapacidad varían con las circunstancias y con el tiempo. En la última década se ha considerado un nuevo Modelo, el de Calidad de Vida. La calidad de vida otorga prioridad a las vivencias personales, refleja las experiencias de las personas con discapacidades cognitivas, emocionales o físicas, el modo en que perciben el mundo y establecen sus objetivos personales de vida. (RES. 3438/11)

Luego de lo expuesto se puede advertir que el objeto de intervención que plantea la normativa es la inclusión educativa, esta condición presenta al objeto como cambiante, en continuo movimiento. Es por ello que el objeto no es único e inamovible, sino que depende de su entorno, de sus capacidades, de sus aprendizajes, de sus oportunidades y del ejercicio de sus derechos.

El equipo de apoyo se configura ante la irrupción de una situación que se considera excepcional: la presencia de un estudiante con discapacidad.

Con respecto a *la familia* del niño en la normativa se expresa que la capacidad de los padres para cuidar y educar con éxito a sus hijos depende en gran parte del contexto social en el que la familia vive. Asimismo reconoce que hoy se cuenta con diversas experiencias familiares, cada una de ellas inscripta a diferentes grados de vulnerabilidad o de recursos para afrontar la crianza y educación de sus hijos/as.

En el discurso de los trabajadores sociales, las familias aparecen como objetos/destinatarios de la intervención pero no como sujetos/ actores que participen en la definición del objeto de la intervención. Esta tarea parece ser exclusiva de los profesionales técnicos. Más que construir conjuntamente con la familia el objeto de la intervención, lo que se advierte es una exigencia hacia la familia a adecuarse a los lineamientos educativos. Esta observación es compartida por Skliar (2008) quien sostiene:

“... las trayectorias institucionales de los niños, sobre todo en nuestro continente, han dependido y dependen de una decisión técnica, de profesores, equipos docentes y equipos directivos, dejando a un lado las percepciones y facultades de los padres para tomar decisiones acerca de la inclusión de sus hijos. (Skliar, 2008, pag7).

En las diferentes entrevistas se puede observar desde el discurso la noción de apertura con respecto a la familia y la institución. Aquí se comparten algunos estratos de las mismas:

“...en función de devoluciones y señalamientos con respecto a las dificultades detectadas en el ámbito educativo. (Entrevista 2 p. III)

“...Si bien la mamá muestra apertura al diálogo y la escucha (Entrevista 3 p. III)

“...por momentos, cierta "negación" por parte de la familia respecto a la discapacidad del niño”. (Entrevista 4 p. IV)

“...a la familia le costó arribar a un diagnóstico y aceptarlo. En cuanto logró acceder a terapia y correcta atención, se pudo realizar un entramado más adecuado a las necesidades de esas niñas.” (Entrevista 6 p. IV)

“... La apertura que ésta tenga en relación a lo que sugieren los técnicos es importante (Entrevista 7 p VI)

“...Hay que acompañar estos procesos que suelen ser largos, que generan angustia en los padres frente al ideal de hijo que imaginaron. Cuando estas situaciones por su complejidad exceden a la contención y trabajo que realiza el técnico, deben ser derivadas al profesional correspondiente. “ (Entrevista 7 p. V)

“...en el periodo inicial, se realiza la presentación del equipo Técnico con los Profesionales asignados... En la segunda mitad del año se vuelve a citar a la familia para brindarles otra devolución del alumno.” (Entrevista 9 p. VI)

Se parte de una base de ‘aceptación’ – de la discapacidad y luego de la estrategia educativa-. En el discurso aparece fuertemente la noción de “apertura”. ¿Qué alcances tiene esta noción? ¿qué implica en términos de definición del objeto de intervención, este requerimiento hacia las familias?

El conflicto de perspectivas, la diversidad de experiencias en relación a la escolarización del estudiante, los diferentes saberes (la familia como productora de un saber sobre la escolarización del estudiante), parecen anularse, desconocerse, perdiéndose su riqueza en la construcción del objeto.

Términos como “devolución”, “señalamiento”, “sensibilización”, “aceptación” parecen referir a cierta unidireccionalidad en la construcción de la situación sobre la que se intervendrá. Más que habilitar el conflicto de interpretaciones, las diferencias de perspectivas y miradas, parecería que la intervención descansa sobre la definición de un consenso al que se llega por el convencimiento de parte del equipo técnico hacia la familia.

Sobre el lugar del *docente* o, más ampliamente la *institución escolar*, en la definición de la situación de escolarización o la configuración de apoyos para la misma, la norma señala y supone un modelo de escuela en el que los docentes, los alumno/as y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Se entiende la educación como acto de comunicación donde el educador compromete su propia subjetividad en la tarea de enseñar. La herramienta más potente con que cuenta el educador para la función es él mismo.

Ahora bien, en relación al lugar del docente en la construcción del objeto de la intervención, en el discurso de los trabajadores sociales, maestros/as aparece como quienes denuncian la crisis que la escolarización de un estudiante con discapacidad genera en la institución escolar.

“...**Ansiedad y preocupación** por la alumna.” (Entrevista 1 p. VII)

“El trabajo se ha ido favoreciendo y facilitando a través del proceso que se viene desarrollando desde hace seis años (tiempo de la creación de los cargos técnicos en ETAP Inicial). Se han abordado sistemáticamente las resistencias en reuniones generales con docentes y en situaciones

particulares según cada caso. En la actualidad hay **una amplia aceptación y buena predisposición en el abordaje** de situaciones en inclusión educativa.” (Entrevista 2, p. VII)

“La docente **se encuentra desbordada por la situación, ya que el niño en cuestión, la mayoría de las veces grita, llora, se tira al piso, y no logran contenerlo**, a pesar de las distintas estrategias que como docente implementa. La mamá del niño, para evitar pasar por malos momentos cuando el niño entra en crisis, opta por no llevarlo al jardín.” (Entrevista 4 p. VIII)

“... En relación al ingreso de un niño con discapacidad a la institución escolar debo reconocer que **muchos docentes se encuentran comprometidos con el trabajo y aceptan de buen modo las sugerencias y aportes que se brindan desde el equipo técnico; y que son los menos quienes creen que un niño con discapacidad no se encuentra en condiciones de transitar la escolaridad inicial, debiendo asistir a una escuela especial**” (Entrevista 7 p. VIII)

“Entre los niños con diferentes discapacidades que ingresan a una institución, **aquellos que presentan un marcado déficit de atención o de conducta, son los que más movilizan al personal docente**, estimo que en relación a su práctica profesional y la necesidad constante de buscar nuevas metodologías y estrategias que en algunas ocasiones parecen que se agotan y uno escucha... no sé qué más hacer!” (Entrevista 7 p. VIII)

“ se podría decir que prácticamente la mayoría de los docentes manifiestan **inquietudes, necesidades e incluso inseguridades frente al trabajo con este perfil de estudiantes.**” (Entrevista 8 p. X)

“... **contener al docente frente a la incertidumbre que les genera un niño con discapacidad cuando no han tenido experiencia.** Por ejemplo, si uno ante una situación de mucha ansiedad de los docentes ante el ingreso de un niño con discapacidad visual a una institución evalúa que es conveniente realizar un taller/charla que aporte claridad a la situación puede convocar a un docente especializado en la discapacidad, pero nosotros también debemos tener un mínimo de formación que nos permita un cruce desde una mirada social, que no pierda de vista la inclusión de ese niño...” (Entrevista 7 p. VIII)

**“La docente al tener en su sala un niño en inclusión, trabaja en equipo** junto con la MAI, ME o Maestra domiciliaria de la escuela especial designada (Esc.22 o Esc.7) y el equipo Técnico del ETAP junto a la Psicopedagoga y el Trabajador Social dependiendo la situación.”  
(Entrevistada 9 p. X)

En la resolución no se hace mención de esta crisis o angustia por parte de los docentes, pero si se contempla las barreras al aprendizaje con las que se puede encontrar un niño/a en el acceso a los aprendizajes. Estas barreras al aprendizaje son definidas como obstáculos que provienen del entorno y dificultan o impiden el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad a participar en actividades sociales y en consecuencia afectan al aprendizaje y al desarrollo de capacidades, la adquisición de competencias y de habilidades sociales. Las barreras pueden ser culturales, normativas o legales, arquitectónicas, etc. ¿Puede ser tomada la crisis de los actores escolares como un obstáculo para el ingreso de un niño/a bajo los lineamientos de inclusión?

Esa crisis se expresa como *angustia, ansiedad, preocupación, desborde, movilización, necesidad de contención*. ¿Es posible pensar que el objeto de intervención del equipo de apoyo a la inclusión puede estar constituido por esa crisis que el docente expresa? En otras palabras, ¿no es acaso esa crisis de lo escolar sobre lo que hay que intervenir? ¿Y cómo se interviene? ¿Acallando lo que hace crisis? ¿Leyendo lo que la crisis denuncia sobre los formatos institucionales, las propuestas educativas, etc.?

Asimismo se advierte que no todos los estudiantes con discapacidad generan las mismas crisis. Parecería haber un rango de tolerancia a las manifestaciones de los estudiantes. Lo escolar generaría un marco de ‘normalidad’ esperada, que no siempre es alterada con la llegada de un niño con discapacidad. La pregunta se ubica en torno al grado de rigidez de esa normalidad construida en la escuela y sobre qué ‘diferencias’ tolera ese marco.

Finalmente, de los dichos de los trabajadores sociales no queda claro el grado de participación del docente en la definición de la situación sobre la que intervendrá el equipo de apoyo. Pareciera insistir la idea de la

unidireccionalidad: el equipo es el que da pautas, estrategias, información, capacitación, busca tranquilizar.

El conflicto de interpretaciones aparece claramente (los que aceptan las sugerencias vs los que creen que un niño con discapacidad no se encuentra en condiciones de transitar la escolaridad). La pregunta que surge es que tratamiento se da ese conflicto a la hora de definir el objeto de la intervención. Insiste lo señalado en relación a los padres: el objeto se define en torno a un consenso que se expresa en la aceptación y la buena predisposición. Finalmente el gran ausente en todos estos relatos es el niño. No se ha registrado ningún relato en dónde la palabra del niño, sus consideraciones en torno al proyecto educativo, aparezca. Es posible que a la condición de estudiante con discapacidad se sume su condición de transitar la primera infancia. ¿Ambas características relega la palabra del niño/a sobre su escolaridad al silencio? Lo que el niño quiere, piensa, muestra, queda desplazado por lo que el niño le provoca a los adultos.

Sería oportuno reflexionar aquí sobre lo que plantea Skliar (2008) quien pide una transformación ética que desplace la mirada de sujetos apuntados como diferente, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente- entre nosotros. Y esa recomendación resulta pertinente a la hora de definir el objeto de intervención del equipo de apoyo. Según Skliar (2008) se trata ya no de incorporar “más y más leyes, más y más textos oficiales, más y más fórmulas o técnicas, sino a los sujetos concretos de la acción educativa: hombres, mujeres, niños, padres, madres, etc.” (Skliar, 2008, p. 7).

Se trata de pasar de una posición “técnica” de la inclusión hacia una dimensión más bien “relacional”.

## **Las Prácticas del Trabajador Social**

También se recabaron valiosas experiencias de la práctica cotidiana de los Trabajadores Sociales en el marco de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. Se les propuso como consigna reflexionar y narrar sobre la relación entre sus intervenciones y la situación educativa de los niños-as con discapacidad, consignando que instrumentos de intervención

ponen en juego, actores e instituciones con los que interactúan y un balance general de fortalezas y debilidades.

De acuerdo a nuestra perspectiva teórica la práctica del Trabajador Social implica **una finalidad**. Trabajar en educación tanto para el Trabajador Social como para los Equipos Técnicos requiere de principios que garanticen la educación para todos y cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de observar la institución educativa.

Siendo reelaborada permanentemente por la confrontación entre su **marco teórico y conceptual** conforme se va produciendo cotidianamente. La práctica del Trabajador Social es un campo de conocimiento y como tal debe definirse como un saber que se construye, a posterior, a partir de la experiencia. De ese modo la experiencia interroga a la teoría, le genera nuevas preguntas y elabora nuevas síntesis en el contexto de la intervención

Según Castañeda (2004), las prácticas sociales tendrían una relación directa tanto con los discursos como con **las representaciones sociales**, por cuanto estos contribuirían a la reelaboración permanente del sentido y la expresión de las mismas.

Las prácticas son pensadas como dispositivos de intervención (Carballeda, 2008), en el sentido de **estrategias que disponen y ponen a disposición un conjunto de elementos** diversos para que se inicie un proceso, se realiza para generar **movimientos en los sujetos**, para disponer relaciones y espacios, tiempos y tareas de modo que se motiven **transformaciones**.

De esta manera cada momento de intervención requiere de un proyecto a construir en la diversidad de ese otro, donde se observa **la necesidad de su palabra**, su comprensión y explicación del problema como forma de aproximación a la "verdad" de éste. Carballeda (2002) señala que "la intervención en lo social expresa la necesidad de una búsqueda, de una construcción, de una modalidad discursiva diferente, determinada ahora por el sujeto, por su propia palabra..." (Carballeda, 2002, p. 94). Esto muestra que en la intervención social debe trabajarse la recuperación del discurso de las

personas, de esta manera reconstruye los lazos sociales que unen los sujetos con quienes se interviene.

Cada problemática implica **recorridos institucionales** diversas según cada caso. Así la práctica cotidiana se presenta como un desafío dando 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.

Se comenzará exponiendo algunos relatos que resaltan **la finalidad** de la práctica del Trabajador Social en los EA.

Con respecto a la *finalidad* de la práctica se reconoce en varios relatos que la educación es un derecho y que las instituciones tienen el deber de recibir un niño/a bajo los lineamientos de Inclusión. Siempre la escolarización es el fin buscado, lo que varía son las estrategias desarrolladas para lograr ese fin.

“En lo personal el conocimiento de las instituciones y sus actores me ha sido de mucha utilidad a la hora de dar sugerencias. Como dije en un comienzo la **educación es un derecho fundamental** y si bien toda institución escolar debe recibir a un niño con discapacidad yo siempre sugiero aquellas que tienen más apertura” (Entrevistada 7 p VII).

La *finalidad* de la escolarización o, en otros términos, el ejercicio al derecho a la educación es connotada de maneras diferentes:

“..Les da la oportunidad a los alumnos de mejorar sus habilidades sociales, dentro del grupo de pares, aumentando su autoestima...”(Entrevista 9, p. XI)

“...el perfil del TS como los del resto de los agentes conforman en Equipo Supervisivo que acompañará la trayectoria educativa de cada estudiante, desde su conocimiento y competencia profesional, siempre intentará dirigir la práctica hacia el objetivo institucional que es el pedagógico...” (Entrevista 8, p. X)

“...las instituciones de nivel inicial en la zona, en su mayoría, tiene mayor apertura al ingreso y trabajo con niños con discapacidad.( Entrevista 7, p. IV)

“...el niño se encuentra actualmente muy cómodo en la institución, es reconocido en forma positiva por sus pares, y adultos de todo el jardín...” (Entrevista 3, p. IV)

“...Suele suceder que las expectativas de los padres exceden las potencialidades del niño y allí es necesario acompañarlos y construir juntos a ellos una trayectoria que le sea favorable a su desarrollo, de la mejor forma posible y con los recursos necesarios...” (Entrevista 7, p. V)

Las *estrategias* varían en un espectro que van desde aquellas que ponen el foco en las condiciones de atención para-educativas (diagnósticos médicos, terapias, etc.) que debe asegurar la familia sobre el niño-a, a otras que ponen el énfasis en el grado de receptibilidad de las instituciones educativas. Esto se ilustra en el relato que sigue:

“Recuerdo que en una ocasión una mamá quería que su hijo asistiera a una escuela X, de años de trabajar con esa escuela yo sabía que no tenía mucha apertura hacia los niños con discapacidad, aun así concurrí a la institución a informar que posiblemente al año siguiente tendrían a un niño bajo los Lineamientos de Inclusión ingresando a primer grado. Con mucha sutileza el director me dio muchas razones por las cuales vería complicado su ingreso. Finalmente este niño asiste a otra escuela que le sugerí a la mamá, una escuela que conozco, con una amplia trayectoria de trabajo y de apertura. En esa ocasión este niño tenía prioridad en el ingreso a la escuela que quería su mamá, y me pregunte si este niño tenía que transitar su escolaridad en una escuela que no lo quería, que si cada día que ingresara no iba a ser “bienvenido”. (Entrevista 7 p. V)

De esta manera a partir del análisis del discurso y el conocimiento sobre la institución se teje la intervención del Trabajador Social. Se puede decir que las estrategias que se utilizan son parte del **recorrido institucional**, presentándose cada situación como única y de esta manera una única manera de abordarla.

Otro aspecto que se ha analizado es el **marco teórico** sobre los que enriquecen las Prácticas diariamente los Trabajadores Sociales. Queda claro en las entrevistas que la normativa, sobre todo la resolución 3438/11 es ampliamente conocida por los Trabajadores Sociales. Se menciona en el siguiente relato:

“A lo largo de estos años, se ha ido trabajando de manera sistemática y sostenida a fin de clarificar a la comunidad educativa de Educación Inicial aspectos relacionados a la legislación vigente Resolución 3438, como así en la sensibilización sobre aspectos referentes a los abordajes en diversidad. (Entrevista 2, p. III)

También en el marco teórico o conceptual se tuvo en cuenta, por un lado, la comprensión de la problemática de la discapacidad y por otro lado, el eje de la intervención. Como se ha planteado en el marco teórico de este trabajo, histórica-mente se han sucedido al menos tres marcos de referencia desde los cuales comprender la discapacidad: Médico, Social y Subjetivo. El primero entiende la discapacidad como algo personal e individual, pondera la discapacidad del sujeto, su rehabilitación y propone la segregación como eje de intervención. El segundo la entiende como algo social y colectivo, concibe a la persona como sujeto de derecho, propone su integración. El tercero, como una circunstancia personal y un problema colectivo, por lo que propone proveer los apoyos necesarios para la inclusión de la persona en la sociedad.

De las entrevistas se puede inferir que las Prácticas que realizan los Trabajadores Sociales dentro de los EA obedecen más a un marco médico que subjetivo. Aunque en algunas intervenciones se muestra que se busca que la familia reclame sus derechos y se tome conciencia de ellos.

Algunos relatos:

“...que el niño aún no cuenta con diagnóstico médico y se intervino desde el ETAP para que la familia del niño realice consulta con neurólogo infantil...” (Entrevista 4, p. IV)

“En casos de TEA o trastorno de la conducta, dónde a la familia le costó arribar a un diagnóstico y aceptarlo...” (Entrevista 5, p. IV)

“...se realiza la presentación del equipo Técnico con los Profesionales asignados, explicando a la familia la función que tiene cada uno de los Profesionales que acompañaran al alumno en el transcurso del año (Trabajador Social, fonoaudiólogo, MAI) dependiendo el diagnostico específico del alumno...” (Entrevista 9, p. VII)

En una sola de las entrevistas se pudo observar la mirada del Trabajador Social desde el modelo subjetivo. Se muestra el relato:

“...La gran mayoría de las familias de los niños con discapacidad con las que trabajamos no cuentan con obra social, así que nuestro trabajo adquiere importancia cuando formamos e informamos a los padres sobre cuáles son los recursos públicos y gratuitos con que cuentan, como deben gestionarlos y si es necesario los acompañamos las veces que son necesarias hasta que ellos adquieren confianza (considerando el alto entramado burocrático de las gestiones) ...” (Entrevista 7, p. VI)

Se ha podido observar en una de las entrevistas que presenta el diagnóstico como una construcción con otros profesionales, como una construcción situacional para luego pensar la intervención o Práctica.

“...Que es imprescindible diagnosticar cada situación para poder intervenir y si ello se hace con otro la mirada se enriquece, y puede que aquello que considerábamos lo más conveniente ya no lo sea tanto.” (Entrevista 7 p.VIII)

Con respecto a **los discursos y representaciones**, que existen sobre la Práctica de los Trabajadores Sociales, sólo uno de los Trabajadores Sociales entrevistados interpela el imaginario asociado a ser ‘policías de las familias’. Señala:

“...hay docentes que solicitan una visita domiciliaria por el solo hecho de que es una de nuestras funciones y por solo tener algo que decir sobre el modo en que vive una familia (comentarios que no aportan a superar una situación) y ni que decir cuando el pedido de una visita domicilia viene acompañado de “porque no les caes de sorpresa...” (Entrevista 7, p. IX)

Se infiere que los **dispositivos de intervención** se encuentran en crisis. De cierto modo nuestra práctica se la relaciona con las visitas domiciliarias y que los informes que se presentan carecen de detalles. Nuestra escritura como Trabajadores sociales es un punto que siempre es cuestionado en nuestro rol. Cuál es la intencionalidad de la misma, que motiva su realización y quién o quiénes son los destinatarios son puntos sobre los que tenemos que tener en cuenta a la hora de narrar nuestros informes. A veces con la intención de brindar un informe lo más completo y detallado posible del trabajo en red con otra área se termina generando un distorsionamiento de las competencias de cada institución, por eso se vuelve importante remarcar el QUÉ relatamos.

En alusión al lugar de **la palabra del otro** se pudo observar en el discurso que se escucha las demandas de la institución y de la familia, pero no se reflexiona sobre las necesidades, expectativas, deseos tanto de la familia como del niño. Pareciera que la veracidad está en la normativa, la cual es la que guía el accionar de los diferentes actores institucionales. ¿qué quiere la familia con el ingreso de su niño/a con discapacidad al jardín, qué necesita de los diferentes actores, qué piensan sobre la discapacidad?? Son todos interrogantes que se desconocen porque se brinda poco espacio para hablar sobre ello.

El trabajo en red con otros organismos gubernamentales es otro de los aspectos destacados por la mayoría de las entrevistadas. Es necesario en este punto aclarar que con respecto a la metodología de trabajo se destaca el asesoramiento y el acompañamiento de las familias en el proceso de aceptación de la discapacidad. Y es aquí donde se infiere cierta unidireccionalidad en la metodología de trabajo de los Trabajadores Sociales con respecto a la familia y a los docentes.

La mayoría coincide en que es importante la conformación de redes sociales que permitan contener los conflictos que se pueden ir dando en la trayectoria escolar del estudiante, llevando a que cada práctica realice un recorrido institucional diferente. De esta manera, en los relatos se destaca el trabajo con otros profesionales e instituciones.

“... el trabajo con otras áreas como pueden ser los distintos departamentos de salud, justicia, áreas de desarrollo social, etc.; aquí el trabajo conjunto permite que se vaya en una misma dirección, intercambiar información, realizar acuerdos en la intervención, gestionar recursos. Conocer con que colega o técnico contamos facilita y agiliza el trabajo.” (Entrevista 7 p. IX)

“...a su vez la correcta articulación con profesionales y la información referente a gestiones en salud y con el CUD (certificado único de discapacidad) para acceder a las terapias necesarias” (Entrevista 6 p. VIII)

“También se articuló con otras instituciones y organismos tales como Hospital Zatti (servicio social y servicio de rehabilitación), se dio intervención a la SENAF, debido a las reiteradas inasistencias que

presentaba el niño, encontrándose de esta manera vulnerado su derecho a la educación.” (Entrevistada 4 p. VIII )

“El alumno se vinculó con diferentes docentes a los largo de su transición por el jardín, aunque en las reiteradas suplencias no era favorable para el desarrollo y avances del niños en sus aspectos pedagógicos y vinculares. Es importante señalar que tuvo varios cambios de MAI. En este sentido El MAI es supervisado por la Escuela de Educación Especial (EEE), que es quien realiza el acompañamiento y seguimiento del trabajo que realiza la MAI. Pero suele ocurrir en la práctica diaria el MAI o ME cambie de institución”. (Entrevista 3 p. VIII)

Como se advierte son **instrumentos** utilizados por los Trabajadores Sociales, las observaciones en sala y las entrevistas con los diferentes actores de la institución.

Una sola de las entrevistas destaca la importancia de interrogar el para qué del instrumento, entendiéndolo como una síntesis teórica – ideológica. Se interpela las decisiones instrumentales que deben tomar los Trabajadores Sociales a la hora de intervenir:

“las observaciones áulica (herramienta), acá también es importante tener en cuenta cual es nuestro rol, nuestra competencia y que vamos a observar. ¿Solo vamos a observar un problema de conducta o una dinámica áulica más amplia en torno a la vinculación con pares, grado de participación e inclusión, propuesta de trabajo (metodología y técnica)? En estos casos, la formación que nos procuramos desde lo personal, como dije anteriormente, hace la diferencia. (Entrevista 7 p. IX)

“...Por ultimo están las encuestas y los informes que elaboramos (no voy a detallar las diferencias por sus propósitos) pero quiero hacer hincapié en QUÉ relatamos en ellos. Cuál es la intencionalidad, que motiva su realización y quien es el destinatario. Porque muchas veces desde las instituciones educativas nos cuestionan la falta de detalles sobre cuestiones de la intimidad, podríamos decir, de la familia que nada tiene que ver con el motivo de la misma...” “Esta evaluación la pienso pero solo dejo escrito las nuevas intervenciones si son necesarias o la reformulación de las anteriores...” (Entrevista 7 p. X)

Muchos remarcan que a partir de la entrevista empezaría la intervención. También se destaca en los relatos la elaboración de informes, y de la importancia de lo que se relata.

Algunos de los métodos o instrumentos priorizados se destacan en los siguientes relatos:

“Observar y registrar los factores del entorno en el que se desarrolla el alumno ya sea en el ámbito escolar o familiar...” (Entrevistada 9 p. XI)

“La gran mayoría de las familias de los niños con discapacidad con las que trabajamos no cuentan con obra social, así que nuestro trabajo adquiere importancia cuando formamos e informamos a los padres sobre cuáles son los recursos públicos y gratuitos con que cuentan, como deben gestionarlos y si es necesario los acompañamos las veces que son necesarias hasta que ellos adquieren confianza (considerando el alto entramado burocrático de las gestiones). La desinformación muchas veces los paraliza y creen que no hay mucho por hacer, o bien sienten que están pidiendo un favor cuando en realidad los temas de salud de sus hijos también son una cuestión de derecho. Uno no puede pedir o exigir aquello que desconoce.” (Entrevista 7, p. vi)

“Los instrumentos son la entrevista, la observación en sala, las reuniones de asesoramiento y sensibilización a equipos docentes, directivos y familias.”...(Entrevista 2 p. VII)

“El equipo realizó observaciones en sala, y diálogos con la Docente y Directora del jardín. Luego se citó a los padres de la niña, se le comento lo observado en la sala, se le pidió consulta neurológica. Ellos realizaron la consulta y estudios requeridos, lo cual arribo al diagnóstico de autismo. La niña comenzó terapias, lo cual le ha beneficiado su proceso educativo, se observan varios avances positivos (concorre a Fono y Psicomotricista). Ahora a fin de septiembre se dialogará con papás el ingreso a Proyecto de Inclusión. La Docente está más tranquila, y la Familia está tranquila, preocupada y la angustia ha bajado... Desde el equipo se continuará con el acompañamiento a la familia y Docentes.” (Entrevista 1 p. VII)

“...en la intervención se han realizado observaciones al niño, visitas al domicilio de la familia, entrevistas en domicilio y en el jardín con docente y directora del establecimiento.” (Entrevista 2 p. VII)

En las entrevistas que se realizaron también se pidió que los Trabajadores Sociales reflexionaran sobre las fortalezas y las debilidades de la Práctica cotidiana.

Finalmente, al señalar las **fortalezas** de su intervención, los Trabajadores Sociales ubican las mismas en la construcción de tramas vinculares, de empatía y confianza con las familias y los-as docentes y de colaboración con otros profesionales e instituciones.

“...Este conocimiento y la empatía que se logra con los padres a lo largo de entrevistas o visitas a su domicilio considero que son las mayores fortalezas...” (Entrevistado 7 p. IX)

Como **debilidades** focalizan en problemas para asegurar el recurso humano necesario para el acompañamiento de la escolarización de estos estudiantes. Así se detalla que suelen ocurrir cambios permanentes de referentes o Técnicos en el Equipo debido a licencias personales de los mismos Técnicos. O dificultades en la articulación con la escuela especial ya que resulta muy complejo gestionar los recursos para acompañar a los niños y niñas.

Resulta interesante que varias de las debilidades observadas por los Trabajadores Sociales constituyen situaciones educativas sobre las que el Equipo de Orientación debería intervenir. Así señalan: niños con discapacidades mayores o con problemas de conducta que no pueden estar escolarizados en una sala pequeña con muchos alumnos, ya que vuelve difícil la tarea docente por la superpoblación áulica; falta de comunicación entre familia e institución; falta de formación e información por parte del docente.

Es decir, en la identificación de debilidades de su intervención, delimitan situaciones problemas, que parecerían no poder ser conceptualizadas como tal y por lo tanto sólo entendidas como obstáculo externo y no como objeto de intervención.

Algunas Trabajadoras Sociales han observado en la mayoría de los casos se registra que se diagnostica, que se hizo o las propuestas de intervención, pero que al realizar esta entrevista se dieron cuenta que raras veces se registra una evaluación posterior. Se concluye de esta manera que no

existen espacios de dialogo sobre la Práctica cotidiana tanto del Trabajador Social como del EA.

“...Registro que diagnóstico, que se hizo o las propuestas de intervención, pero respondiendo esta encuesta me doy cuenta que raras veces registro una evaluación posterior. Esta evaluación la pienso, pero solo dejo escrito las nuevas intervenciones si son necesarias o la reformulación de las anteriores...” (Entrevista 7, p. IX)

Como síntesis de este capítulo, las Practicas del Trabajador Social podemos inferir que las mismas se realizan en un entramado institucional que muchas veces es receptivo al ingreso de estudiantes con discapacidad. Que esa práctica se construye en el entramado con otros valorando el trabajo colaborativo con otros profesionales u organismos. Los instrumentos más utilizados son la observación y la entrevista. Con respecto a la representación institucional que existe sobre el rol del trabajador social se lo asocia a las visitas domiciliarias. También se ha mostrado en dicho capitulo las fortalezas y debilidades de la Práctica diaria.

A continuación, se presentarán las conclusiones a las que se ha llegado con dicha investigación.

## CONCLUSIÓN

Este trabajo se ha planteado analizar las prácticas de los Trabajadores Sociales en los equipos de apoyo a la inclusión en situaciones de escolarización de estudiantes con discapacidad.

Se pudo observar, durante el desarrollo de esta tesina, que se encuentran escasos trabajos realizados sobre la problemática planteada. Se han encontrado tres trabajos que centran su atención en la intervención del Trabajador Social en personas con discapacidad y sus familias (Parra-Lopez, 2015; Silva Montealegre 2015) y la intervención como constructora de ciudadanía, de esta manera se parte de un modelo de intervención que surja de los propios aportes del colectivo de las personas con discapacidad, integrando la perspectiva de derechos (Muyor Rodriguez, 2011 ).

La práctica del trabajador social en el campo educativo es poco estudiada, y casi nula en el nivel inicial.

La Provincia de Rio Negro ha sido pionera en políticas educativas con respecto a la integración de personas con discapacidad a la escuela común, remontándose las primeras iniciativas oficiales al 1985 (Morante y Mischia, 2003). Varios años después la provincia define los lineamientos para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, regidos por el principio de inclusión (Resolución 3438/11).

Desde este punto se incorpora la participación de los Equipos Técnicos (Bertoldi y Enrico 2006) y de los Equipos de Apoyo a la inclusión (Silva 2015) en el acompañamiento de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad en el nivel primario, mientras que en la ciudad de Carmen de Patagones se analiza el proceso de integración en los jardines de infantes de dicha ciudad (Román, Monsalve y Chicaval, 2015).

Numerosos estudios ministeriales, tanto nacionales, como provinciales abordan la temática de estudiantes con discapacidad, desde la política educativa (Dubrovsky, Navarro y Rosebaum 2005; Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación 2011). En Argentina se ha analizado el proceso de inclusión en los periodos de 2001-2010 (Padín, 2011), se destaca que otro análisis de Argentina junto a Chile y Uruguay se realizó en

el periodo de los años 2005-2010 (Mancebo y Goyeneche 2009) y en la provincia de Río Negro se han encontrado datos cuanti y cualitativos, mostrando la realidad de la inclusión educativa en la Provincia (Amado, 2016).

Cabe destacar, que existe un mayor índice de inclusión educativa en la UE ( Lopez y Torrijo 2009), focalizando en los cambios metodológicos y curriculares de los docentes en el contexto de inclusión educativa (Suria Martinez 2012).

También América Latina no es ajena a este proceso de inclusión educativa, siendo un movimiento que ha venido para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación, (Romero y Lauretti 2005; Blanco,R 2006), Es importante en este punto la intervención con las familias de personas con discapacidad y la conformación de los equipos multidisciplinares en el desarrollo psico-social de los niños/as con discapacidad (Córdoba Andrade y Soto Roldán 2007; Velastegui Carrasco 2008 ). Sin embargo, aún más importante es la reflexión sobre este proceso de inclusión que instale un debate ético y jurídico (Skliar, 2008) o por otro lado, escuchar la palabra de las personas con discapacidad sobre los cuidados que reciben (Venturiello, 2016)

Del buceo bibliográfico se puede inferir que la problemática que se plantea es novedosa, porque se centra en la práctica del trabajador social en los equipos de inclusión del nivel inicial. Más específicamente, esta tesina se interroga sobre como es el contexto/escenario en que esa práctica se desarrolla, como el Trabajador Social construye su objeto de intervención y como realiza dicha práctica.

Teóricamente el trabajo se centra en los aportes que desde una lectura institucional realiza Beatriz Greco (2014) y en la problematización de las prácticas del trabajador social tomando a Carballeda (2008).

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se adoptó una estrategia de investigación cuanti- cualitativa que posibilitó recuperar y privilegiar las significaciones singulares y subjetivas de las prácticas del Trabajador Social en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en el Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro. Se realizó una investigación de tipo exploratoria debido al carácter multidimensional del objeto de estudio. También se

consultaron documentos oficiales, fundamentalmente normativas que regulan el accionar de los equipos técnicos y los equipos de apoyo a la inclusión. Las unidades de información privilegiadas de esta tesina fueron los trabajadores sociales de la Provincia de Río Negro que se desempeñan en los ETAP del nivel Inicial. De las 18 zonas supervisivas se han conseguido respuestas de 9 profesionales. Los aportes provienen de la zona de Río Colorado, Viedma, Bariloche, SAO y Catriel. Todas las Trabajadoras Sociales que han participado de la entrevista son mujeres. Tienen entre 30 y 53 años de edad, con una media de 41 años. El rango de antigüedad en el cargo como Técnico Social es amplio, abarca desde los 4 meses hasta los 29 años. La mayoría acredita el título de Licenciada en Servicio o Licenciada en Trabajo Social y solo una es Trabajadora Social. Con respecto a la situación de revista la mayoría es titular, pero también hay interinas y suplentes en el cargo de Trabajador Social (de las 9 entrevistadas, 3 son titulares del cargo, 4 interinas y 2 suplentes).

Se pudo observar que los contextos o escenarios donde realizan sus prácticas los Trabajadores sociales, es heterogéneo. Esa heterogeneidad se observa a través de su inscripción territorial en una provincia con diferentes componentes demográficos, geográficos e idiosincráticos. También se observan tres modelos de organización institucional diferentes, con modalidades y objetivos diversos, esto son el jardín maternal, Jardín de infantes y Jardín comunitario. Y otro de los aspectos que resaltan en la conformación del contexto es las diferencias cuanti y cualitativas en la conformación de los Equipos Técnicos, aquí se resalta la falta de perfiles en la composición de los Equipos Técnicos y las ausencias por licencia de los Técnicos, que muchas veces no es reemplazada por suplentes, quedando de esta manera el EA incompleto con respecto a los Técnicos.

Este escenario institucional, presenta un entramado que se caracteriza, por un lado, por la cantidad de estudiantes con discapacidad que acompaña el trabajador social en un rango de 2 a 27 estudiantes, influyendo dicho número en la práctica diaria. Por otro lado, las instituciones presentan apertura y receptibilidad en la escolarización de estudiantes con discapacidad, sin embargo, la llegada a la institución puede provocar una situación de crisis

institucional. Esta crisis es expresada por emociones como ansiedad, dudas e inquietudes por parte de los diferentes actores institucionales.

Un escenario particular de participación de los trabajadores sociales, son los Equipos de Apoyo a la Inclusión. En el que encontramos un alto condicionamiento por parte de normativas que indican los alcances y características de esa práctica. A la regulación de la actividad como miembro del ETAP se le suma la regulación de los Equipos de Apoyo a la inclusión. De esta manera la práctica queda condicionada y ajustada por el sistema educativo. Por lo tanto, se infiere que el trabajador social se encuentra en un contexto de la intervención altamente regulado por las normativas de educación, que establecen objetivos y modalidades de intervención propias de ese sistema por sobre las profesionales o disciplinares. La intervención es de un 'técnico', con una función enmarcada en un cargo estatal, no de un profesional liberal.

De esta manera teniendo en cuenta lo anteriormente dicho la práctica del trabajador social se construye en un entre: las regulaciones, las instituciones educativas con su capacidad y receptividad para con los estudiantes con discapacidad y los/as estudiantes y sus familias.

Con respecto al objeto de intervención, la construcción del mismo conlleva un dificultoso trabajo con los demás actores, con los cuales se debe llegar permanentemente a acuerdos, sin descartar conflictos. Es por ello que el objeto de intervención no es único, sino que depende de su contexto, de sus capacidades, de sus aprendizajes, de sus oportunidades y del ejercicio de sus derechos, tanto por parte del estudiante, como de su familia y de los diferentes actores institucionales.

Los relatos de intervención permitieron advertir que la familia del estudiante con discapacidad es tomada como objeto/destinatario de las intervenciones diarias, pero no como sujeto/actores que participen en la definición del objeto de intervención. Se concluye que existe una exigencia a la familia para adecuarse a los lineamientos educativos. La diversidad de experiencias con respecto a la escolarización de estudiantes con discapacidad, parece ser anulada y desconocida en la construcción del objeto.

Por lo tanto, la intervención se centra en el convencimiento de la familia más que a un consenso con las mismas.

En relación al lugar del docente en la construcción del objeto, aparece como quien denuncia la crisis que la escolarización de un estudiante con discapacidad genera en la institución educativa. Sin embargo, esta crisis no es vivida o manifestada en todas las instituciones de la misma manera. Lo escolar generaría un marco de normalidad que no siempre es alterada con la llegada de un alumno con discapacidad.

Se puede concluir que se insiste sobre la idea de unidireccionalidad en las intervenciones, desde las referidas a la construcción de objeto de la misma, con respecto al Equipo y el docente, siendo el primero el que orienta, da pautas, estrategias, orientaciones, capacitaciones y busca tranquilizar.

Un gran ausente en el relato de los entrevistados ha sido el niño/ la niña: su palabra está ausente a la hora de definir la problemática sobre la que se realizará la configuración de apoyos. Es posible que este lugar se funde en su doble condición: al ser estudiante con discapacidad se sume la condición de transitar la primera infancia.

Con respecto a las Prácticas del Trabajador social, a los diferentes entrevistados se sugirió reflexionar sobre las intervenciones cotidianas con estudiantes con discapacidad, actores con quienes comparte esa intervención, instrumentos que utiliza y fortalezas/ debilidades de la práctica diaria.

La finalidad de la práctica se reconoce en el relato de los Trabajadores sociales, que la educación es un derecho y que la institución tiene la obligación de recibir a un estudiante con discapacidad. Siempre la escolarización es el fin buscado, lo que varía son las estrategias que utilizan los trabajadores sociales para lograr dicho fin. Por lo tanto las estrategias van desde aquellas que ponen énfasis en las condiciones para-educativas, como diagnóstico médicos, terapias, etc. que debe asegurar la familia y las que ponen énfasis en el grado de receptibilidad de la institución educativa. Las prácticas dentro de los EA se orientan más hacia el modelo médico que subjetivo, fortaleciendo a las familias en el reclamo de sus derechos y toma de conciencia de los mismos. En una sola entrevista se pudo observar que aparece el modelo subjetivo, debido a

que se toma el trabajo con los otros como un diagnóstico situacional, para luego diseñar los dispositivos de intervención.

Con respecto al imaginario sobre la práctica del trabajador social, una sola entrevistada, interpela el rol asociado a ser policías de la familia. La mayoría de los entrevistados relaciona la práctica cotidiana con las visitas domiciliarias y la elaboración de informes, que normalmente carecen de detalles. La escritura de los informes es un punto siempre cuestionado, cual es la intencionalidad del mismo, que motiva la realización, quien o quienes son los destinatarios, son puntos que se deben tener en cuenta al momento de realizar los informes. Muchas veces el brindar detalles provoca distorsionamiento en las competencias de cada institución. Por eso se debe remarcar el QUE se relata.

Con respecto a la palabra del otro, se escucha las demandas de la institución y de la familia, existiendo poco espacio para la reflexión sobre las necesidades, expectativas, deseos, tanto de la familia como del estudiante. Pareciera que la verdad está en la normativa y no en las experiencias personales, como dice Skliar “. . .no se trata de incorporar más y más leyes sino a los sujetos concretos de la acción educativa...” (2008, p. 6)

En los relatos de las entrevistadas se destaca el trabajo en red con otros organismos o profesionales, aunque con respecto a la metodología del trabajo, dentro de los EA, se destaca el acompañamiento y asesoramiento a las familias en el proceso de aceptación de la discapacidad, infiriéndose cierta unidireccionalidad en la metodología de trabajo con la familia y los docentes.

Siguiendo con la metodología de trabajo, la mayoría de las entrevistadas, destacan la conformación de redes sociales para resolver posibles conflictos que surgen en la trayectoria escolar del niño/a. Como instrumentos de trabajo se destacan las observaciones en sala y las entrevistas con los diferentes actores institucionales. Es interesante destacar en este punto, el interrogante del para qué del instrumento, entendiendo al mismo como una síntesis teórica-ideológica.

Finalmente como fortalezas de las prácticas, se destaca la construcción de tramas vinculares, empatía y confianza con las familias, docentes y otros profesionales.

Como debilidades, se manifiestan situaciones educativas, sobre las que los EA deberían intervenir. De esta manera delimitan situaciones que no podrían ser conceptualizadas como tal y por lo tanto entendida como un obstáculo externo y no como posible objeto de intervención.

También se debe advertir que existe poco espacio para la reflexión de la práctica cotidiana, y que muchas veces la rutina de las intervenciones hace que se tome poco tiempo o casi nada para pensar sobre la finalidad, y el método, así como también para confrontar el marco teórico y conceptual de las intervenciones cotidianas.

Espero que esta tesina sea una invitación a seguir produciendo conocimiento, pero sobre todo a reflexionar sobre la Práctica de los Trabajadores Sociales en el nivel Inicial. Algunas áreas en las que se puede ahondar y se propone como posible objeto de intervención, es el lugar de la familia en las intervenciones del EA, también el lugar del docente y la palabra del estudiante, que suele ser la gran ausente. Otro aspecto que también se podría ahondar desde el rol del Trabajador Social es la lectura del entramado institucional en la conformación de los EA, la lectura de las crisis que manifiestan los distintos actores institucionales. Queda abierta esta invitación a mis colegas.

Este trabajo tiene la intención de mostrar y resaltar el gran compromiso que tienen los Trabajadores sociales que intervienen en los Etap, y por lo tanto, en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en el entramado institucional del nivel inicial de la provincia de Rio Negro, invitando a renovar y fortalecer el rol, todos los días. De esta manera potenciar las relaciones sociales, valorando el reconocimiento entre los sujetos y la responsabilidad que todos tenemos hacia los otros y nosotros mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR, ANDREA Y GONZÁLEZ CASTAÑÓN, DIEGO (2008). “¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples”. Noveduc. Bs. As.
- BERTOLDI, S Y ENRICO L. “Momentos de aparición, (Des) aparición y (Re) aparición de la intervención interdisciplinar en los Equipos Técnicos-Profesionales del Sistema Educativo.El caso de la Asistencia Técnica en la Provincia de Río Negro.Curza. Universidad Nacional del Comahue.
- BLANCO, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>>
- CARBALLEDA, A ( 2008 ).”La intervención en lo Social y las problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social”. Revista Margen N° 48. Periodico de Trabajo Social y Ciencias Sociales.  
<https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- CARBALLEDA, A ( 2013 ). “La intervención social en los escenarios actuales: una mirada al contexto y el lazo social”. Revista Margen N° 68.
- CARBALLEDA, A (2016). “El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social”. Revista Margen N° 82.
- CARBALLEDA,A (2008). “La intervención en lo Social, las problemáticas Sociales complejas y las Políticas Públicas”  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-03242008000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242008000100011)
- CORDOBA, L y SOTO,G (2007).”Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico” Psicología Conductual, Vol. 15, N° 3, 2007, pp. 525-541.
- GRECO, B (2014).”Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención”. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad autónoma de Buenos Aires.
- GRECO, B (2015). “Trayectorias Educativas: el trabajo de los Equipos de Orientación escolar, desde la Psicología Educativa Contemporánea”. Anuario de Investigaciones, vol. XXI, 2015, pp.153-159. Universidad de Buenos Aires.
- LÓPEZ TORRIJO, Manuel. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea.  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm).
- MANCEBO Y GOYENECHE (2009). “Inclusión Educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)”. <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22348>
- MORANTE, LEONOR Y MISISCHIA, BIBIANA. (2003). Reformas anticipatorias, contradicciones y rupturas (como pérdidas) de la provincia de Río Negro ante la Ley Federal de Educación. III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cipolletti.
- MUYOR-RODRIGUEZ, J (2011) “La (con) ciencia del Trabajo Social en la discapacidad: hacia un modelo de Intervención Social basado en derechos”.Facultad de Trabajo Social de la universidad de Almería.
- OLIVA, A (2006).”Antecedentes del Trabajo Social en Argentina: Asistencia y educación sanitaria”. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- PADIN, G. (2013).”La Educación Especial en Argentina.Desafíos de la Educación Inclusiva”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- PARRA-LOPEZ, Y. (2015) “El trabajo social en la atención de personas afectadas con parálisis cerebral y sus familiares”. Universidad de Jaden.Facultad de Trabajo Social.

- PEREZ, DIAZ y PAEZ (2013).” Discursos, representaciones Sociales y Practicas sobre Intervención Social. Voces de estudiantess de Trabajo Social de la universidad de Cartagena. *Tendencias & Retos*, 18 (2), 19-40.
- ROMÁN, R, MONSALVE C Y CHICAVAL Y (2015). Los procesos de integración e Inclusión en los jardines de Infantes de la ciudad de Carmen de Patagones.Instituto de Formación Docente y Técnica N° 25.
- ROMERO, R (2006). “Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamerica”.Universidad del Zulia Maracaibo. Venezuela.
- ROMERO, R y LAURETTI. (2005). “Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica”. Universidad del Zulia Maracaibo. Maracaibo – Venezuela. 2005
- SILVA MONTEALEGRE, T (2015).”La familia de la persona con discapacidad:una intervención desde el Trabajo Social”.Universidad Autonoma de Mexico.
- SILVA, Lesly (2015) “Configuración de apoyos y posicionamiento ante el aprendizaje: el caso de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias de viedma” . Universidad Nacional de Comahue.Centro universitario Zona Atlántica.
- SKLIAR, Carlos. (2008) ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>
- SURIÁ MARTÍNEZ, Raquel. (2012). “Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?”.[En línea].
- VELASTEGUI CARRASCO, L (2008).”El Trabajo en Equipo Multidisciplinario y el desarrollo bio-psico-social de niños/as con discapacidad en la Fundación Manos Unidas de la ciudad de Tisaleo. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/13248>
- VENTURIELLO, M.P (2016). “La trama social de la discapacidad. Cuerpo, redes familiares y vida cotidiana. Ed. Biblos. Buenos Aires

### **Documentos ministeriales**

- Amado, Monica.(2016). Dirección de Inclusión Educativa. Educación Especial y Asistencia Técnica: Mapa territorial Jurisdiccional. Prov. de Río Negro.
- Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación. (2007). Estudio realizado por la Dirección de educación especial del Consejo general de educación
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial VERSIÓN 1.0 2019  
[https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/edu\\_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/edu_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf)
- Diseño curricular para JardínJardín Maternal. Concejo provincial de Educación Río Negro.1996.  
<http://www.unterseccionalroca.org.ar/documentos/leg/Resolucion18311999NivelInicialDiseoJardinMaternal.pdf>
- DUBROVSKY, NAVARRO, y ROSENBAUM. (2005). Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común.[En línea]
- Res. 499/12. Jardines Maternales Comunitarios.  
<http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2358>

### **Normativas consultadas**

- Resolución del CPE N° 3438/11. [En línea].  
[http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\)\\_0.pdf](http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf)>

Res. Provincial N° 1946/04

<http://www.unterseccionalroca.org.ar/legislacion/items/2313?page=1>

## ANEXOS

Formulario enviado a las diferentes supervisiones.

# Las Practicas del Trabajador Social en los Equipos de Inclusión del Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro

Estimado-a colega:

Mi nombre es María Inés Rik, soy Trabajadora Social en el ETAP ZII de la ciudad de Viedma y estoy finalizando mi Licenciatura en Trabajo Social.

En el marco de la Tesina de Grado me propuse profundizar mi conocimiento sobre las prácticas del Trabajador Social en los Equipos de inclusión del nivel inicial de la Provincia de Río Negro.

Es por ello que solicito su colaboración respondiendo a esta encuesta.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no

se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación académica.

Las respuestas a la encuesta serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán

anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, no dude en consultarme al siguiente mail: [rik\\_ines@hotmail.com](mailto:rik_ines@hotmail.com).

Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, no las responda.

El hecho de cumplimentar esta encuesta implica que está dando su consentimiento para el tratamiento de sus datos en los términos indicados.

Desde ya le agradezco su participación, que colaborará con esta meta que me he propuesto de finalizar mi licenciatura.

Saludos cordiales,

M. Inés.

¿Cuántos años tiene?

Tu respuesta

¿Cuál es su antigüedad en el cargo Técnico?

Tu respuesta

¿Cuál es su formación académica?

Tu respuesta

¿Cuál es su situación de revista en el cargo de Técnico Trabajador Social?

Titular  
Interino-a  
Suplente

Localidad

Tu respuesta

Turno

Tu respuesta

¿Cuántas instituciones educativas integran la zona Supervisiva?

Tu respuesta

Número de Jardines de Infantes

Tu respuesta

Número de Jardines Maternales

Tu respuesta

Número de Jardines Comunitarios

Tu respuesta

Número de Jardines Anexos

Tu respuesta

¿Cómo se compone el ETAP en su turno? (cuántos profesionales son y que perfiles?)

Tu respuesta

¿Cuántas localidades abarca la zona supervisiva?

Tu respuesta

¿Cuál es la máxima distancia que debe recorrer desde la sede de la Supervisión hasta las instituciones educativas?

Tu respuesta

Como técnico-a integrante del equipo de apoyo a la inclusión, ¿a cuántos-as alumnos-as acompaña?

Tu respuesta

¿Qué discapacidades tienen esos-as niños-as a quienes acompaña?

Tu respuesta

### Recuperando su práctica:

A continuación le presento cuatro aspectos que en la investigación se consideran relevantes en las prácticas del Trabajador-a Social de ETAP que atiende situaciones educativas de alumnos con discapacidad. Le solicito que rememore, recupere una situación de su experiencia que le resulte significativa en relación a cada uno de esos aspectos y la describa. Sería importante también que explique por qué le resulta significativa.

#### 1) La institución Educativa recibe un-a niño-a con discapacidad

Tu respuesta

#### 2) La familia del niño-a con discapacidad

Tu respuesta

### 3) El-la docente con un-a alumno-a con discapacidad

Tu respuesta

### 4) La intervención del Trabajador-a Social y la situación educativa de los-as niños-as con discapacidad (instrumentos de intervención, actores, instituciones, fortalezas y debilidades).

Tu respuesta

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

## Formularios

|                      |   |                                  |  |           |        |  |  |                               |                               |
|----------------------|---|----------------------------------|--|-----------|--------|--|--|-------------------------------|-------------------------------|
|                      |   |                                  |  |           |        |  | ¿Cuántas instituciones educativas integran la zona de Supervisiva? | Número de Jardines Infantiles | Número de Jardines Maternales |
| ¿Cuántos años tiene? | ¿Cuál es su antigüedad en el cargo Técnico? | ¿Cuál es su formación académica? | ¿Cuál es su situación de revista en el cargo de Técnico Trabajador Social? | Localidad | Tur no |  |  |                               |                               |

|   |    |         |                               |            |                    |        |    |    |   |
|---|----|---------|-------------------------------|------------|--------------------|--------|----|----|---|
| 1 | 40 | 12 años | Lic. en Trabajo Social        | Interino-a | Catriel            | Tarde  | 7  | 7  | 2 |
| 2 | 40 | 6 años  | Licenciada en Servicio Social | Interino-a | Catriel            | Mañana | 7  | 7  | 3 |
| 3 | 47 | 7 años  | Licenciada en Trabajo Social  | Interino-a | Rio Colorado       | Tarde  | 7  | 5  | 1 |
| 4 | 30 | 4 meses | Licenciada en trabajo social  | Suplente   | Viedma             | Mañana |    |    |   |
| 5 | 53 | 29      | Lic en servicio social        | Titular    | San Antonio Oeste  | Mañana | 11 | 11 | 1 |
| 6 | 31 | 4 años  | Posgrado                      | Interino-a | Bariloché          | Mañana | 8  | 4  | 3 |
| 7 | 43 | 14      | Licenciada en Servicio Social | Titular    | Viedma             | Tarde  |    |    |   |
| 8 | 41 | 7 años  | Lic en Servicio Social        | Titular    | SC Bche            | Mañana | 10 | 4  | 1 |
| 9 | 36 | 2 años  | Trabajador Social             | Suplente   | Viedma (Rio Negro) | Mañana |    | 10 | 3 |

| Número de | Número de | Número de | ¿Cómo se compone el ETAP | ¿Cuántas localidades | ¿Cuál es la máxima distancia que debe |
|-----------|-----------|-----------|--------------------------|----------------------|---------------------------------------|
|-----------|-----------|-----------|--------------------------|----------------------|---------------------------------------|

|   | Jardines Maternales | Jardines Comunitarios | Jardines Anexos | en su turno? (cuántos profesionales son y que perfiles?)                                | s abarca la zona supervisiva?                    | recorrer desde la sede de la Supervisión hasta las instituciones educativas? |
|---|---------------------|-----------------------|-----------------|---|--|--|
| 1 | 2                   | 4                     | 1               | tres Profesionales, un Tec. Pedagogo, un Tec. Psicologo, y un Tec. Asistente Social.    | no   | 20 km  |
| 2 | 3                   | 4                     | 1               | tres Tecnicas. Tecn Asistente Social, Tecn. Fonoaudiologa, Tecn. Pedagoga.              | 1  | 20 km  |
| 3 | 1                   | 0                     | 2               | 3. Tecnico Social, Tec. Psicologo, Tec Psicopedagogo                                    | 1  | 20 km  |
| 4 |                     |                       |                 | 2 (1 cargo tecnico psicopedagogo y 1 tecnico social)                                    |  | 25 cuadras   |
| 5 | 1                   | 1                     | 2               | 3 tecnicos un psicop un tec social y psicologo  | 3 localidades sierra grande san antonio valcheta | 130 a sierra grande  |
| 6 | 3                   |                       | 1               | Técnica pedagoga, técnica psicopedagoga, técnica psicóloga y técnica trabajadora social | Una  | 5 kms  |
| 7 |                     |                       |                 | Un fonoaudiologo y una psicopedagoga  | Tres   | 45 kilometros  |
| 8 | 1                   | 0                     | 5               | Trab Social - Psicóloga y Psicopedagoga   | 1  | 35 km  |
| 9 | 3                   | 0                     | 0               | Dos Profesionales un Trabajador Social y un Psicopedagogo                               | Una sola localidad                               |  |

|                                       |   |   |   |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Com o técnico-a integrante del equipo | ¿Qué discapacidades tienen esos-as niños-as a quienes acompaña? | 1) La institución Educativa recibe un-a niño-a con discapacidad | 2) La familia del niño-a con discapacidad |
|---------------------------------------|---|---|---|

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
|   | de apoyo a la inclusión, ¿a cuántos alumnos/as acompaña? |   |  |   |
| 1 | 11   | Autismo, Deficit Intelectual, hipoacusia, lenguaje, epilepsia.                    | el jardín que la recibe, se le presentan muchas inquietudes, dudas, ansiedad con respecto al comportamiento de la alumna en la sala.   | los padres muy angustiados, al ver a su hija en la sala, con falta de interacción social, y desconexión.  |
| 2 | 7  | Síndrome dawn, Síndrome Maullido de Gato, Síndrome Di George, TEL, TGD, TDH, TEA. | A lo largo de estos años, se ha ido trabajando de manera sistemática y sostenida a fin de clarificar a la comunidad educativa de Educación Inicial aspectos relacionados a la legislación vigente Resolución 3438, como así en la sensibilización sobre aspectos referentes a los abordajes en diversidad. En la actualidad no hay resistencias significativas en términos de recepción de situaciones de Inclusión Educativa. | El abordaje con las familias en Educación Inicial es internaste en relación a que en gran medida es la primera experiencia de socialización de niños y niñas, y también de las familias en función de devoluciones y señalamientos con respecto a las dificultades detectadas en el ámbito educativo. Se han ido trabajando en reuniones y talleres de sensibilización considerando los procesos propios de aceptación de cada familia. |
| 3 | 2  | Hipoacusia Bilateral severa- Trastorno del espectro Autista                       | en cuanto a la institución fue un proceso paulatino de adaptación tanto de los docentes como del niño. el niño se encuentra actualmente muy cómodo en la institución, es reconocido en forma positiva por sus pares, y adultos de todo el jardín   | es importante señalar que es extranjera, se encuentra sola en la localidad, su pareja trabaja a 500 km. es una mamá que hubo que acompañar en la organización familiar y en las sugerencias en cuanto a los tratamientos necesarios para la discapacidad del niño. si   |

|   |    |   |  |   |
|---|----|---|--|---|
|   |    |   |  | bien la mama muestra apertura al dialogo y la escucha, el seguimiento es sistemático y se trabaja en forma conjunta con el psicopedagogo.   |
| 4 | 6  | Sindrome de down, agenesia del cuerpo calloso, afasia y disfasia... | Solicita intervencion al ETAP  | A continuacion voy a ejemplificar una situacion que me resulta significativa debido a que el niño aun no cuenta con diagnostico medico y se intervino desde el ETAP para que la familia del niño realice consulta con neurologo infantil. Por otro lado, se observa, por momentos, cierta "negación" por parte de la familia respecto a la discapacidad del niño, por lo que tuvimos que implementar distintas estrategias para poder abordar esta situacion. |
| 5 |    | El equipo acompaña a todos  | Niña x con ausencia de miembros inf y superiores   |   |
| 6 | 15 | Auditivas, TEA, TGD, trastorno de la conducta, síndrome de Moebius  | En el caso del síndrome de Moebius, la institución se preparo con capacitaciones específicas y articulación con profesionales para recibir al niño.  | En casos de tea o trastorno de la conducta, dónde a la familia le costó arribar a un diagnóstico y aceptarlo. En cuanto logró acceder a terapia y correcta atención, se pudo realizar un entramado más adecuado a las necesidades de esas niñas.  |
| 7 | 27 | Mental - Sensorial - Auditiva                                       | Las instituciones educativas deben recibir a un niño con discapacidad porque en principio es uno de los derechos fundamentales de este. Luego de punto la inclusión plena del niño depende mucho de la mirada inclusiva o no que tenga quien dirige la institución y los docentes que las compongan. Por mi experiencia debo decir que las instituciones de nivel inicial en la zona, en | La familia de un niño con discapacidad siempre tiene la intención de buscar lo mejor para su hijo. La apertura que ésta tenga en relación a lo que sugieren los técnicos es importante en cuanto por ejemplo cuál es la institución mas adecuada para su transito escolar (menos salas de alumnos, institución que en lo edilicio es mas pequeña, etc.), los ttos que son necesarios  |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>su mayoría, tiene mayor apertura al ingreso y trabajo con niños con discapacidad. Situación que se repite cuando esos niños egresan para luego concurrir a una escuela primarique en una ocasión una mamá quería que su hijo asistiera a una escuela X, de años de trabajar con esa escuela yo sabía que no tenía mucha apertura hacia los niños con discapacidad, aún así concurrí a la institución a informar que posiblemente al año siguiente tendrían a un niño bajo los Lineamientos de Inclusión ingresando a primer grado. Con mucha sutileza el director me dio muchas razones por las cuales vería complicado su ingreso. Finalmente este niño asiste a otra escuela que le sugerí a la mamá, una escuela que conozco, con una amplia trayectoria de trabajo y de apertura. En esa ocasión este niño tenía prioridad en el ingreso a la escuela que quería su mamá, y me pregunté si este niño tenía que transitar su escolaridad en una escuela que no lo quería, que si cada día que ingresara no iba a ser "bienvenido". ¿Cuál es el punto medio entre el ejercicio de un derecho y el recuerdo de una experiencia escolar gratificante? ¿Vale la pena que un NIÑO no tenga esa experiencia de ser acogido como todos los demás? Creo que a nivel ministerial aún queda mucho por hacer y</p> | <p>realizar y las sugerencias generales que se pueden brindar en torno a las pautas de crianza. El trabajo con la familia es primordial en términos de plantear el trayecto educativo que tendrá el niño, si es con asistencia a la escuela especial o no por ejemplo. La claridad y honestidad en la información es importante para no generar falsas expectativas. Yo en muchas ocasiones suelo conversar con ellos en términos muy sencillos sobre aspectos que a los padres les suele pasar inadvertidos (tal vez por la mirada que tienen respecto a lo que implica la asistencia a un jardín de infantes como un espacio para jugar y aprender algunas normas de convivencia nada mas) pero que van a tener incidencia cuando su hijo ingrese a primer grado y comience por ejemplo con el proceso de lectoescritura. Suele suceder que las expectativas de los padres exceden las potencialidades del niño y allí es necesario acompañarlos y construir juntos a ellos una trayectoria que le sea favorable a su desarrollo, de la mejor forma posible y con los recursos necesarios. mamá a la que los médicos le dijeron que su hijo iba a caminar cuando nació pese al diagnóstico que le habían dado. Durante años cargo a su hijo en brazos y en ese transcurso de tiempo se</p> |
|--|--|--|---|--|

|   |  |                        |   |   |
|---|--|------------------------|---|---|
|   |  |                        | <p>falta que se tomen decisiones políticas para dar curso al trabajo en ello. En este punto aún falta mucho trabajo se SENSIBILIZACIÓN respecto a los Lineamientos de Inclusión, destaco este termino porque no se trata solo conocer la normativa, se trata de trabajar conceptos mas profundos que tienen arraigados los docentes/directivos, sobre los cuales toman decisiones y llevan adelante su practica pedagógica. (normal=no me complica la practica pedagógica – discapacitado= seguro que va a complicar el funcionamiento institucional y va a dar mas trabajo).</p> | <p>trabajo con y junto a ella en aceptar entre otras cosas los beneficios que su hijo tendrá con la independencia en la movilidad, con el uso de una silla de rueda. Hay que acompañar estos procesos que suelen ser largos, que generan angustia en los padres frente al ideal de hijo que imaginaron. Cuando estas situaciones por su complejidad exceden a la contención y trabajo que realiza el técnico, deben ser derivadas al profesional correspondiente. La gran mayoría de las familias de los niños con discapacidad con las que trabajamos no cuentan con obra social, así que nuestro trabajo adquiere importancia cuando formamos e informamos a los padres sobre cuales son los recursos públicos y gratuitos con que cuentan, como deben gestionarlos y si es necesario los acompañamos las veces que son necesarias hasta que ellos adquieren confianza (considerando el alto entramado burocrático de las gestiones). La desinformación muchas veces los paraliza y creen que no hay mucho por hacer, o bien sienten que están pidiendo un favor cuando en realidad los temas de salud de sus hijos también son una cuestión de derecho. Uno no puede pedir o exigir aquello que desconoce.</p> |
| 8 |  | Son diversas y algunas | Actualmente las escuelas tienen mayor apertura a  | Las realidades familiares son muy diversas, pero  |

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
|   |   | <p>multidiscapacidad</p>  | <p>la Inclusión, por lo que en su mayoría la recepción es inmediata, aunque también lo es el pedido del recurso MAI para su acompañamiento, lo cual exigen como derecho y en muchas ocasiones es difícil trabajar en aquellas situaciones donde este recurso no se consigue prontamente. En estos casos mencionados tanto el TS como el resto del equipo trabaja con la familia y la institución en la construcción de redes y dispositivos que permitan acompañar el proceso del estudiante hasta tanto se le designe el recurso.</p> | <p>se podría decir que un porcentaje significativo ha recibido acompañamiento por ATDI por lo que ingresan al sistema educativo con un acercamiento al Proyecto de Inclusión. Aquellas familias que no han transitado por este proceso, generalmente son acompañadas y asesoradas por la institución educativa y por los Equipos Técnicos.</p>  |
| 9 | 9 | <p>Síndrome de Dawn-Disfagia<br/> Trasqueotomía (retardo del desarrollo)-<br/> Hipoacusia mixta conductiva y neurosensorial, bilateral<br/> Anormalidades de la marcha y movilidad-<br/> Lesión Cerebral neonatal-Disminución visual (epilepsia-parálisis cerebral infantil) Agnesia del cuerpo calloso (emiplegia del brazo derecho)-<br/> Mielomeningocele.</p> | <p>Si, en cada una de las Instituciones hay un niño o varios con alguna discapacidad específica.</p>   | <p>La familia participa en la Institución, en el periodo inicial, se realiza la presentación del equipo Técnico con los Profesionales asignados, explicando a la familia la función que tiene cada uno de los Profesionales que acompañarán al alumno en el transcurso del año (Trabajador Social, fonoaudiólogo, MAI) dependiendo el diagnóstico específico del alumno. Posteriormente se realiza la lectura de los informes realizados por el docente y la MAI, ME o Maestra domiciliaria. En la segunda mitad del año se vuelve a citar a la familia para brindarles otra devolución del alumno.</p> |

|   |  |
|---|--|
| 3) El-la docente con un-a alumno-a con discapacidad | 4) La intervención del Trabajador-a Social y la situación educativa de los-as niños-as con |
|---|--|

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | discapacidad (instrumentos de intervención, actores, instituciones, fortalezas y debilidades).  |
| 1 | ansiedad y preocupacion por la alumna.  | El equipo realizo observaciones en sala, y dialogos con la Docente y Directora del jardin. Luego se cito a los padres de la niña, se le comento lo observado en la sala, se le pidio consulta neurológica. Ellos realizaron la consulta y estudios requeridos, lo cual arribo al diagnóstico de autismo. La niña comenzo terapias, lo cual le ha beneficiado su proceso educativo, se observan varios avances positivos (concorre a Fono y Psicomotricista). Ahora a fin de Septiembre se dialogara con papás el ingreso a Proyecto de Inclusión. La Docente esta mas tranquila, y la Familia está tranquila, preocupada y la angustia ha bajado.... Desde el equipo se continuara con el acompañamiento a la familia y Docentes. |
| 2 | El trabajo se ha ido favoreciendo y facilitando a través del proceso que se viene desarrollando desde hace seis años (tiempo de la creación de los cargos técnicos en ETAP Inicial). Se han abordado sistematicamente las resistencias en reuniones generales con docentes y en situaciones particulares según cada caso. En la actualidad hay una amplia aceptación y buena predisposición en el abordaje de situaciones en inclusión educativa. | La intervención del Trabajo Social en el área educativa y específicamente en inclusión es amplia. Los instrumentos son la entrevista, la observación en sala, las reuniones de asesoramineto y sensibilización a equipos docentes, directivos y familias. Las fortalezas relacionadas al establecimiento y fortalecimiento de los vínculos intra e inter institucionales. Las debilidades tienen que ver con los cambios permanentes de referentes en los Equipos Técnicos por licencias por ejemplo .  |
| 3 | el alumno se vinculo con diferentes docentes a los largo de su transicion por el jardín, aunque en las reiteradas suplencias no era favorable para el desarrollo y avances del niños en sus aspectos pedagogicos y vinculares. es importante señalar que tuvo varios cambios de MAI.  | entrevistas, visitas a la casa, trabajo interinstitucional, acompañamiento a la institución, reuniones sistemáticas con el equipo inclusivo.  |
| 4 | La docente en muchas ocasiones se encuentra desbordada por la situacion, ya que el niño en cuestion la mayoría de las veces grita, llora, se tira al piso, y no logran contenerlo, a pesar de las distintas estrategias que como docente implementa. La mama del niño, para evitar pasar por malos momentos cuando el niño entra en crisis, opta por no llevarlo al jardin.   | En cuanto a los instrumentos de intervención se han realizado observaciones al niño, visitas al domicilio de la familia, entrevistas en domicilio y en el jardin con docente y directora del establecimiento. Tambien se articuló con otras instituciones y organismos tales como Hospital Zatti (servicio social y servicio de rehabilitacion), se dió intervención a la SENAF, debido a las reiteradas inasistencias que presentaba el niño, encontrandose de esta manera vulnerado su derecho a la educacion.  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 5 |   | <p>Significativa la experiencia por el aprendizaje los aportes las vivencias el potencial de la niña la adaptación frente a lo desconocido<br/>El trabajo con la familia</p> <p>Muy valiosa experiencia</p>  |
| 6 | <p>Una niña con trastorno de la conducta en el que la docente se convirtió en una gran referente. La ayudó a autorregularse y su participación en los TEI siempre fue muy provechosa</p>  | <p>Al trabajar en inicial, la atención temprana resulta fundamental, pero siempre es un tema delicado y sensible para las familias. Esto es de considerar en las entrevistas con familias. A su vez la correcta articulación con profesionales y la información referente a gestiones en salud y con el CUD para acceder a las terapias necesarias. Creo que una debilidad es la articulación con la escuela especial ya que resulta muy complejo gestionar los recursos para acompañar a los niños y niñas con inclusión</p>  |
| 7 | <p>En relación al ingreso de un niño con discapacidad a la institución escolar debo reconocer que muchos docentes se encuentran comprometidos con el trabajo y aceptan de buen modo las sugerencias y aportes que se brindan desde el equipo técnico; y que son los menos quienes creen que un niño con discapacidad no se encuentra en condiciones de transitar la escolaridad inicial, debiendo asistir a una escuela especial. Entre los niños con diferentes discapacidades que ingresan a una institución, aquellos que presentan un marcado déficit de atención o de conducta, son los que más movilizan al personal docente, estimo que en relación a su práctica profesional y la necesidad constante de buscar nuevas metodologías y estrategias que en algunas ocasiones parecen que se agotan y uno escucha ... no se que más hacer!. Aquí es necesario contener al docente frente a la incertidumbre que les genera un niño con discapacidad cuando no han tenido experiencia. Creo necesario y fundamental por mi práctica, que en el caso del trabajo en el ámbito educativo uno se debe formar en lo específico, leer y capacitarse para poder brindar</p> | <p>Considero importante que los trabajadores sociales debemos tener presente que aquellas decisiones y sugerencias que hagamos siempre sean en pos del bienestar del niño, que estas decisiones deben ser tomadas no solo mirando el aquí y ahora sino a futuro. Que es imprescindible diagnosticar cada situación para poder intervenir y si ellos se hace con otro la mirada se enriquece, y pueda que aquello que considerábamos lo más conveniente ya no lo sea tanto.</p> <p>Me ha tocado ser parte de equipos técnicos de niños desde que ingresan en el nivel inicial y luego pasan a la escolaridad primaria; acompañarlos a lo largo de tantos años y saber que aún quedan muchos más hasta que ingresen al nivel medio, hace que tener esta mirada sea fundamental.</p> <p>En lo personal el conocimiento de las instituciones y sus actores me ha sido de mucha utilidad a la hora de dar sugerencias. Como dije en un comienzo la educación es un derecho fundamental y si bien toda institución escolar debe recibir a un niño con discapacidad yo siempre sugiero aquellas que tienen más apertura. Más apertura no solo desde las palabras y la obligación, sino desde la convicción de que ellos pueden brindar mucho y marcar una diferencia en la vida de un niño. Este conocimiento y la empatía que se logra con los padres a lo largo de entrevistas o visitas a su domicilio considero que son las mayores fortalezas. Como debilidad puedo decir que aún existe un rezago respecto a nuestro rol, aún hay</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>aportes desde el conocimiento y disminuir las ansiedades. Son muchos los conocimientos que exceden a nuestra formación de base, pero está en cada uno hacerse de las herramientas necesarias que permitan una intervención mas optima. Por ejemplo, si uno ante una situación de mucha ansiedad de los docentes ante el ingreso de un niño con discapacidad visual a una institución evalúa que es conveniente realizar un taller/charla que aporte claridad a la situación puede convocar a un docente especializado en la discapacidad, pero nosotros también debemos tener un mínimo de formación que nos permita un cruce desde una mirada social, que no pierda de vista la inclusión de ese niño.</p> | <p>docentes que solicitan una visita domiciliaria por el solo hecho de que es una de nuestras funciones y por solo tener algo que decir sobre el modo en que vive una familia (comentarios que no aportan a superar una situación) y ni que decir cuando el pedido de una visita domicilia viene acompañado de “porque no les caes de sorpresa”. Esta es una de las tantas herramientas con que contamos para intervenir, es nuestra responsabilidad hacer uso de ella cuando la situación lo amerite y también clarificar nuestro rol y función.</p> <p>Otra fortaleza es el trabajo con otras áreas como pueden ser los distintos departamentos de salud, justicia, áreas de desarrollo social, etc; aquí el trabajo conjunto permite que se vaya en una misma dirección, intercambiar información, realizar acuerdos en la intervención, gestionar recursos. Conocer con que colega o técnico contamos facilita y agiliza el trabajo. La mayoría de los contactos los realizo en forma personal, no por teléfono, el trabajo cara a cara genera compromisos mas firmes y mayor responsabilidad en las instituciones.</p> <p>Como técnicos somos responsables de llevar el legajo de cada alumno que se encuentra bajo los Lineamientos de Inclusión, allí queda registrado en actas las reuniones que se realizan y en lo particular registro las intervenciones que realizo con docentes, alumnos, familias y otras instituciones. Registro que diagnostico, que se hizo o las propuestas de intervención, pero respondiendo esta encuesta me doy cuenta que raras veces registro una evaluación posterior. Esta evaluación la pienso pero solo dejo escrito las nuevas intervenciones si son necesarias o la reformulación de las anteriores.</p> <p>Otra tarea que nos suelen solicitar o nosotros evaluamos conveniente realizar son las observaciones áulica (herramienta), acá también es importante tener en cuenta cual es nuestro rol, nuestra competencia y que vamos a observar. ¿Solo vamos a observar un problema de conducta o una dinámica áulica más amplia entorno a la vinculación con pares, grado de participación e inclusión, propuesta de trabajo (metodología y técnica)? En estos casos, la formación que nos procuramos desde lo personal, como dije anteriormente, hace la diferencia.</p> <p>Por ultimo están las encuestas y los informes</p> |
|--|---|

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>que elaboramos (no voy a detallar las diferencias por sus propósitos) pero quiero hacer hincapié en QUÉ relatamos en ellos.Cuál es la intencionalidad, que motiva su realización y quien es el destinatario. Porque muchas veces desde las instituciones educativas nos cuestionan la falta de detalles sobre cuestiones de la intimidad, podríamos decir, de la familia que nada tiene que ver con el motivo de la misma. El jardín o la escuela son instituciones que por asistir el niño a diario son transversal al resto de las instituciones. Cualquier situación que lo este afectando va a hacer síntoma en algún momento y es el docente quien lo va a detectar, por ello desde algunos organismos nos solicitan informes sobre “la situación escolar”. Al tener el jardín o escuela contacto diario con la familia y realizarse desde el equipo trabajo en red con otros organismos, me ha sucedido que “el exceso” de información a llevado que luego consulten a la escuela sobre aspectos que corresponden al área de salud (hospital local). Por ejemplo tratamientos u operaciones de alta complejidad, se consulta a la escuela sobre los resultados. A veces con la intención de brindar un informe lo más completo y detallado posible del trabajo en red con otra área termina generando un distorsionamiento de las competencias de cada institución, por ello remarqué el QUÉ relatamos.</p> |
| 8 | <p>Siempre requiere del acompañamiento institucional y del Equipo Supervisivo.<br/>En este aspecto se podría decir que prácticamente la mayoría de los docentes manifiestan inquietudes, necesidades e incluso inseguridades frente al trabajo con este perfil de estudiantes.</p> | <p>La respuesta en este caso no es única, tanto el perfil del TS como los del resto de los agentes conforman en Equipo Supervisivo que acompañará la trayectoria educativa de cada estudiante, desde su conocimiento y competencia profesional, siempre intentará dirigir la práctica hacia el objetivo institucional que es el pedagógico, teniendo en cuenta cualquier aspecto que pudiera obstaculizar este objetivo e intentando intervenir sobre este aspecto para acercar lo máximo posible la situación al objetivo mencionado. En este caso es pertinente mencionar que trabajamos siempre en red y en todos los niveles, de manera intra y extra institucional.</p>   |
| 9 | <p>La docente al tener en su sala un niño en inclusión, trabaja en equipo junto con la MAI, ME o Maestra domiciliaria de la escuela especial designada (Esc.22 o Esc.7) y el equipo Técnico del ETAP junto a</p>   | <p>Los Instrumentos de intervención:<br/>Entrevista, registro, observación, visita domiciliaria, reuniones en equipo.</p> <p>Actores: Trabajador Social-alumno-Familia- Docente-Directivo-Supervisor y Escuelas</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>la Psicopedagoga y el Trabajador Social dependiendo la situación.</p> | <p>Especiales.</p> <p>Instituciones: Se trabaja en equipo junto al Jardín, Escuela Especial, Docente, Director, Supervisor, Profesionales del Hospital, Centros de salud del barrio y Profesionales de los centros de rehabilitan privados.</p> <p>Fortaleza: Les da la oportunidad a los alumnos de mejorar sus habilidades sociales, dentro del grupo de pares, aumentando su autoestima. La aceptación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales pasan ser un alumno dentro de la Institución, no existiendo diferencia alguna. El alumno con necesidades específicas mejora su rendimiento, debido a su alta motivación y acompañamiento por parte del docente y su MAI o ME Observar y registrar los factores del entorno en el que se desarrolla el alumno ya sea en el ámbito escolar o familiar. Como así también el intercambio de información entre los Profesionales de acuerdo a cada área.</p> <p>Debilidades: Algunos niños con discapacidades mayores o con problemas de conducta no pueden funcionar en un sala pequeña con muchos alumnos, ya que puede ser difícil trabajar para el docente. Dificultades desde el punto de vista familiar, como la falta de comunicación entre familia e Institución. La falta de formación e información por parte del docente, esto constituye un obstáculo fundamental para la integración y la inclusión. Es importante reseñar el reciclaje del docente y su formación para la buena adaptación a las diferentes situaciones educativas. Falta de recursos como ser servicios de apoyo, recursos didácticos, entre varios.</p> |
|--|--|--|