

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**TÍTULO:
“Significados y sentidos que le otorgan los Profesores en Educación Especial a
sus Prácticas Profesionales”**

**TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA
CARRERA: LIC. EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

ALUMNA: Cavallone Marcos, Débora Andrea

DIRECTORA: Cortese, Marilhid

CO-DIRECTORA: Castro, Silvia

-AÑO 2021-

Agradecimientos:

A la UNRC por permitirme crear, crear y crecer en la educación pública.

A mi directora Marita por iluminar mi mirada y enseñarme innumerables conocimientos en este proceso de tanta madurez, con gran paciencia, calidez, ánimo y dulzura.

A mi codirectora Sily por acompañar y formar parte de este trayecto muy importante para mi carrera.

A mi papá por enseñarme, a través del ejemplo, valores tan importantes como el amor, el trabajo, la paciencia y la humildad. Mi admiración, agradecimiento y ternura serán eternos para él, por el resto de mi vida.

A mi mamá por su incomparable amor incondicional, por entregar su vida completa a educarme y cuidarme con el mayor cariño.

A Nicolás, mi compañero de vida, por brindarme su corazón todos los días, por permitirme construir un presente y un futuro juntos, tan lleno de amor y de sueños.

A mi hermana Marcela, mi otra mitad en este mundo, por la complicidad de nuestros corazones, por su nobleza, por su amistad incondicional.

A mis ahijados, Joaquín y Bastián, por llenar de alegría y de ternura mi vida, por permitirme verlos crecer a su lado.

A mis amigas de Serrano por enseñarme el valor de la amistad, desde los cuatro años, hasta la actualidad.

A mis amigos, amigas y compañeras que conocí durante la carrera, acá en la ciudad de Río Cuarto, por abrirme las puertas de su corazón y acobijarme cuando me sentía lejos de casa.

A mis compañeros de trabajo por compartir sus conocimientos generosamente y acompañarme en la hermosa tarea que nos une.

A los niños, jóvenes y adultos en situación de discapacidad con quienes compartí y comparto diferentes espacios educativos, por permitirme acompañarlos en diferentes trayectos de su vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: EL CAMPO LABORAL DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL	7
1. El campo laboral del profesor en educación especial en la actualidad	8
1.1 Educación en contextos propios de la edad temprana	10
1.2 Educación en contextos propios de la edad escolar	13
1.2.1 El profesor en educación especial como docente de grado y/o año de la escuela de modalidad especial.....	15
1.2.2 El Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)	17
1.2.3 El quehacer del profesor en educación especial en centros educativos terapéuticos con población en edad escolar.....	22
1.2.4 La prestación de apoyo como quehacer del profesor en educación especial.....	25
1.3 Educación en contextos de transición a la vida adulta y en edad adulta	26
1.3.1 El quehacer del profesor en educación especial en los diversos contextos de educación laboral	26
1.3.1.1 Educación laboral en el contexto escolar.....	28
1.3.1.2 La educación laboral en el contexto del ministerio de trabajo, empleo y seguridad social de la nación argentina	29
-Empleo con apoyo	30
-Empleo protegido	31
1.3.1.3 Educación laboral en el contexto del ministerio de salud de la nación argentina.....	33
1.3.2 El quehacer del profesor en educación especial en centros de día, residencias y hogares	34
1.3.3 Formador de formadores	36
1.4 Educación en contextos transversales a la trayectoria de vida de las personas en situación de discapacidad	37
1.4.1 Familia	37
1.4.2 Vida cultural, actividades recreativas, esparcimiento y deporte	39
1.4.3 Gestión	42
1.4.4 Educación a lo largo de la vida	43
CAPÍTULO II: PERSPECTIVA METODOLÓGICA	45
2. Hacia un enfoque de investigación cualitativa	46
2.1 Definición del propósito	46
2.2 Interrogantes y objetivos que guiaron el estudio	46
2.3 Selección de la población de estudio	49
2.4 Recolección de datos.....	49

2.5 Análisis de datos. El método de la teoría fundamentada.....	52
2.6 Categorías elaboradas	55
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL CAMPO LABORAL DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL	61
3.1 Educación en contextos propios de la edad temprana.....	62
3.1.1 Reflexiones sobre el quehacer del profesor en educación especial en este contexto.....	62
3.2 Educación en contextos propios de la edad escolar	65
3.2.1-El quehacer del profesor en educación especial como docente de grado y/o año en escuelas de modalidad especial	65
3.2.2-El Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) y su quehacer en la actualidad	69
3.2.3-Educación especial y salud, una cuestión de papeles. El quehacer de orientador y/o responsable de grupo como profesor en educación especial.....	74
3.2.4-El quehacer del profesor en educación especial en el contexto de las prestaciones de apoyo individualizadas.	78
3.3 Educación en contextos de transición a la vida adulta y en edad adulta	80
3.3.1-Educación en contextos de formación laboral. Reflexiones sobre el marco legal actual.	80
3.3.1.1-El quehacer del profesor en educación especial como preparador o tutor laboral.	81
3.3.1.2-El profesor en educación especial como orientador laboral.....	86
3.3.1.3- El maestro de enseñanzas prácticas.....	88
3.3.2-El quehacer del profesor en educación especial como formador de formadores.	89
3.4 Contextos transversales a la trayectoria de vida de las personas en situación de discapacidad	90
3.4.1-El ocio y la recreación, un contexto en donde el profesor en educación especial puede desarrollar su quehacer.	90
3.4.2-El quehacer del profesor en educación especial en el contexto familiar de la persona en situación de discapacidad.	95
3.4.3-El profesor en educación especial y su quehacer en gestión	97
3.4.4-Analizando la educación a lo largo de la vida desde el quehacer del educador especial	98
CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES FINALES	101
4.1 El objeto de estudio de la Educación Especial en la actualidad	102
4.2 Aspectos que identifican, definen y constituyen a los profesores en educación especial.....	103
4.3 Desafíos futuros en el campo laboral del profesor en educación especial	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	113

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito estudiar las prácticas profesionales propias del profesor en educación especial y los contextos en los que se desarrollan, el estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, lo que implicó considerar las perspectivas de los propios profesionales.

En los inicios del trabajo reflexionamos sobre la configuración del campo de la educación especial, los cambios epistemológicos que en ese proceso tuvieron lugar, discutimos sobre los propósitos de la educación especial y el quehacer profesional. Aspectos que fueron transformándose, resignificándose significativamente. Durante mucho tiempo el análisis de las situaciones educativas de la persona en situación de discapacidad se centró en el individuo, en la persona en situación de discapacidad, posteriormente en la interacción entre el sujeto y el contexto y, en las últimas décadas comenzó a tomar fuerza el concepto de “construcción social de la discapacidad”, paralelo a esos cambios epistemológicos se construyó, reconstruyó, reformuló la tarea del profesor en educación especial.

En el medio de este panorama complejo, debíamos encontrar una lógica para construir categorías, a través de las voces de los entrevistados y luego elevar esas voces a la teoría existente. Si bien la teoría, por una parte, nos ayudaba a entender, al mismo tiempo, se volvía insuficiente organizar categorías jerárquicamente. Los datos evidenciaban contradicciones entre la teoría y la práctica, así como también, dentro de la misma práctica, y por qué no, dentro de la misma teoría...

A partir de la situación planteada, emergían numerosos interrogantes: ¿cómo organizar las categorías? En un primer momento, a partir de las voces de los entrevistados, construimos dos categorías generales: “educación formal y educación no formal”, pero al continuar reflexionando y analizando los datos de la investigación, se hizo evidente que el quehacer era el mismo en ambos contextos, sólo con particularidades ínfimas que no influían en el desarrollo de nuestra práctica. Es decir, se replicaba una misma categoría dos veces, como por ejemplo: educación laboral en contextos de educación formal y educación laboral en contextos de educación no formal. De esta manera, nos preguntábamos, como subsumir estas dos categorías a una superior que las englobe y allí, es dónde, a través de los aportes de Caniza Páez (1993) consideramos las diferentes etapas de la vida de la persona con discapacidad, muy bien descritas en su artículo: “*Transiciones del deber hacer, al querer y poder ser*”. Al respecto, logramos encontrar una categoría que jerarquizaba a las anteriores: “*Transición a la vida adulta*”.

Luego del hallazgo se nos presentó otro desafío, ¿cómo organizar las categorías en función de las etapas de la vida de la persona en situación de discapacidad, cuando desde el modelo social de discapacidad, el lente ya no apuntaba a la persona sino a su contexto? Luego de momentos de reflexión y análisis, llegamos a la conclusión de que, si bien, como profesores, desde el nuevo paradigma, trabajamos sobre los contextos, esos contextos siempre rodean a las personas en situación de discapacidad.

La situación planteada, se propone evidenciar que la organización del escrito no fue tarea sencilla, simple, fácil; implicó un prolongado trabajo de análisis y reflexión que se refleja en la construcción del estudio organizado en los capítulos que presentamos a continuación.

En el capítulo I desarrollamos los contextos laborales del profesor en educación especial en la actualidad, considerando los marcos teóricos existentes. Resulta interesante destacar que no existe demasiada bibliografía sobre el tema. Por ello, tomamos como referencia el marco legal vigente que regula el trabajo de los educadores especiales.

En el capítulo II realizamos un análisis de la metodología empleada para el estudio, considerando los objetivos del estudio, los interrogantes, el diseño de investigación escogida y sus fundamentos, los instrumentos de recolección de datos, así como también, el proceso de análisis y las categorías elaboradas.

En el capítulo III desarrollamos el análisis del trabajo de campo realizado, considerando los datos empíricos recogidos, a través de diferentes medios de recolección de información y el contexto conceptual desarrollado en el capítulo I. Así como también, reflexionamos sobre las contradicciones y controversias presentes en el campo laboral del educador especial.

Para finalizar el estudio, en el capítulo IV, analizamos las consideraciones finales acerca del trabajo realizado, correspondientes al campo laboral del educador especial y al quehacer en los diferentes contextos laborales en la actualidad.

. En este trabajo se intenta reflexionar, analizar y construir el quehacer del profesor en educación especial en relación a la actualidad, con la certeza de que es un campo en permanente construcción que responde a cambios epistemológicos, sociales, económicos y educativos. Sin embargo, es de interés destacar que resulta necesario continuar reflexionando y resignificando el campo laboral del profesor en educación especial.

CAPÍTULO I: “EL CAMPO LABORAL DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL”

1- El campo laboral del Profesor en Educación Especial en la actualidad.

El tema del presente trabajo, referido al significado y sentido que le otorgan los profesores en educación especial a sus prácticas profesionales nos invita a preguntarnos sobre esas prácticas, ese quehacer profesional que se materializa en diversos contextos. Es un tema complejo del que hay poca producción académica sistematizada, por lo que para el desarrollo del mismo se recurrió en muchas ocasiones a normativas vigentes que caracterizan y reglamentan el quehacer profesional en los diversos campos laborales.

Nuria Pérez de Lara (1998) considera que, es necesario ampliar la mirada al estudiar una realidad compleja, paradójica, con diversos aspectos, aristas, como es el campo profesional del profesor en educación especial, donde se debe tratar de desentrañar las relaciones que se producen entre los contextos políticos, las instituciones, las personas que las conforman, siendo ellas quienes las representan en su calidad de sujetos, las prácticas, ideas y teorías que las sustentan.

Parrila Latas (1997) nos ayuda a comprender y a expresar la compleja realidad que se desarrolla en el campo laboral del educador especial, exponiendo que existen ámbitos y fines que si bien no son específicamente educativos la tarea que desarrolla el educador especial implica medios educativos o fines intermedios de ese carácter. Es decir, se trata de intervenciones y funciones desarrolladas por distintos profesionales que se refieren a algún tipo de acción realizada desde planteamientos educativos.

Siguiendo los planteos del autor, podemos pensar en una inclusión laboral, cuyo contexto es laboral y el fin también, pero para lograr con éxito la inclusión, se necesitan intervenciones educativas referidas a diferentes aspectos, como el aprendizaje del desarrollo de la tarea a realizar, que el sujeto conozca aspectos propios del lugar de trabajo. Si bien, el contexto y el fin no son educativos, media un proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y el estudiante.

Es interesante reflexionar sobre el concepto de “*contexto*” en relación a la práctica profesional del educador especial. El diccionario de la Real Academia Española, lo define de la siguiente manera: “*Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho*”.

Según lo expuesto, se puede remitir a un lugar físico, cuando se habla de “*entorno físico*”: pensando por ejemplo en una escuela de modalidad especial, dónde un conjunto de sujetos se reúnen con el objetivo de trabajar por la educación de personas en situación de discapacidad; pero la definición del concepto también hace referencia a un “*entorno de situación*”. Este aspecto es muy interesante, porque la práctica del profesor en educación

especial se desarrolla en lugares que no siempre son categóricos y estáticos, como una escuela, un centro educativo terapéutico, un centro de atención temprana, entre otros.

Muchas veces, el quehacer del educador especial se lleva a cabo en espacios físicos que varían de acuerdo al objetivo de trabajo en cada caso y que se va desarrollando en forma itinerante. Tal es el caso de un docente de educación especial, cuyo objetivo de trabajo, consiste en favorecer la inclusión social de un niño y/o adolescente en situación de discapacidad. Para ello, se organiza un horario semanal, en el que trabaja diferentes propuestas, por ejemplo: un día realizan una salida a una jornada deportiva en un centro de deportes, otro asisten a un show que se realiza en la plaza de la ciudad, en otra oportunidad trabajan en consultorio la importancia del saludo a través de imágenes y videos, entre muchas otras actividades que puede realizar con el propósito de favorecer la inclusión social del niño. El ejemplo desarrollado evidencia que los límites no son claros.

Al respecto, Parrilla Latas (1997) agrega que la intervención en el campo de la educación especial abarca diversos contextos educativos, tanto los correspondientes al “ámbito formal”, como los correspondientes a la “educación no formal”. Esos diversos contextos incluyen el sistema educativo, y los servicios de apoyo al mismo; instituciones y servicios de ámbito sociocultural, sanitario, laboral, administrativo, recreativo, etc.

En el párrafo anterior se habla de contextos educativos formales y no formales, al respecto, Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) exponen que el concepto de educación formal se entiende como aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria (posgrados). Al respecto, Coombs (1978, como se citó en Touriñan López, 1996) caracteriza y diferencia ambos conceptos. Por un lado, aclara que la educación formal queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo.

Por otro lado, el concepto de educación no formal es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela. En este sentido, la denominación de no formal engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización destinados a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela, entre otras. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar o bien son prácticas que la sociedad valora y que aún no fueron instituidas.

Además, Coombs (1978, como se citó en Touriñan López, 1996), menciona que la educación no formal se esboza simplemente como un conjunto de actividades educativas no claramente organizadas, con programas de tiempo parcial que tiene la función de complementar la enseñanza formal o de crear una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal.

Touriñan López (1996) expone que, existe un acuerdo generalizado en que la educación formal y no formal tienen en común el atributo de ser actividades organizadas y sistematizadas. “Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de educación sistemática. Se trata en todos los casos, de una acción planificada y reglada” (Gvirtz, Grinberg y Abregú 2009, p.31)

La situación planteada hasta aquí permite observar que, tanto en contextos de educación formal o como no formal, está presente el acto educativo. El par educación formal/ no formal es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral, entre otros.

La intención de describir y caracterizar los contextos de educación formal y educación no formal, se debe a que cada uno de ellos aporta particularidades al trabajo de profesor en educación especial. A continuación, desarrollaremos las diversas prácticas educativas que desempeña el profesor en educación especial, el escrito se organiza considerando las propuestas educativas destinadas a las personas en situación de discapacidad en cada una de las etapas de la vida.

1.1- Educación en contextos propios de la edad temprana.

La educación temprana, es uno de los servicios en el que se desempeña el educador especial. Implica un conjunto de tareas educativas destinadas a la persona con discapacidad durante los primeros años de vida.

Tanto el análisis de la bibliografía propia de esta propuesta de intervención educativa como la normativa vigente, muestran diversos posicionamientos epistemológicos que dieron lugar a diferentes modalidades de prácticas educativas. Así la nominación de la misma fue variando con el transcurrir del tiempo, en sus inicios primaron conceptos como rehabilitación, terapéutico, estimulación, mientras que actualmente parece más apropiado el término de educación temprana.

Nuria Perez de Lara (1998) refiere a que la historia de la educación especial refleja las dificultades que la misma tiene para desvincularse de su relación con los saberes

médicos y psiquiátricos. Aunque, al mismo tiempo es necesario considerar que tal como refiere Cuevas y Veerman (2012), a medida que se ha ido profundizando en el conocimiento de las distintas disciplinas que estudian al ser humano (medicina, pedagogía, psicología, antropología, etc.) se ha modificado el tipo de actuaciones dirigidas a la primera infancia. Al respecto, resulta importante considerar los estudios realizados por Lydia Coriat (1920-1980), en donde desarrolla un significativo trabajo, valorizando la dimensión psíquica de los niños y los hechos sociales que influyen en sus vidas.

Coriat (1997) caracteriza a la estimulación temprana como una intervención educativa que tiene como propósito favorecer la constitución subjetiva y el desarrollo del niño en su conjunto. En este sentido se entiende dicha intervención como un sostén que se da a la familia con el propósito de favorecer la comunicación de esta con el niño en la primera etapa del desarrollo.

La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) n°155 publicada en el año 2011, considera interesante definir los procedimientos y recursos para identificar tempranamente (entre 0 y 3 años), en el marco de una atención interdisciplinaria, las *necesidades educativas derivadas de la discapacidad* o de trastornos en el desarrollo, a fin de brindar educación para lograr la inclusión desde el nivel inicial.

Es importante mencionar que en el texto de la Resolución CFE n°155/11, aún vigente, se menciona que, en el quehacer de la educación temprana, es necesario: “planificar los campos de intervención terapéutica (con profesionales de la salud) y pedagógica (con profesionales de educación especial) con pautas específicas tanto para los profesionales médicos y docentes como para el/la niño/a y su familia” (p.11).

Siguiendo lo expuesto, es claro que la intervención terapéutica corresponde a los profesionales de la salud y el quehacer pedagógico pertenece a los profesionales de la educación especial. Esta resolución, refleja enfoques superados en la actualidad, por ejemplo refiere al concepto de “necesidades educativas”, cuando en la actualidad, considerando el modelo social de la discapacidad, se hace hincapié en la identificación de barreras en el contexto donde acontece la vida de la persona en situación de discapacidad.

Para avanzar en el estudio de la educación temprana, como quehacer del profesor en educación especial, resulta importante considerar la Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada y promulgada en nuestro país en el año 2006. En su artículo n°18 aclara que: “la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (p.4).

La situación planteada permite visualizar que la educación temprana, formaría parte de la educación inicial. Al respecto, resulta importante retomar los objetivos de la Educación Inicial en nuestro país, extraídos del capítulo II, correspondientes a la Ley Nacional de Educación n°26.206/06. A continuación, mencionaremos algunos de ellos:

a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y participantes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; b) promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; c) desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; d) promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social; e) desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura; g) propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; h) atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo (p. 4).

En el Documento del Ministerio de Educación sobre Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina (2009), se expone que la expresión “educación temprana” da cuenta de una intervención educativa, mientras que la “estimulación temprana” refiere a un modo de abordarla. La educación temprana se plantea como un trabajo cooperativo en forma de redes entre instituciones educativas del nivel inicial con la modalidad educación especial, otros ministerios y actores sociales. En ese marco se promueven los apoyos a los jardines maternos como parte del trabajo en red, por eso es necesario trabajar en la normativa que fortalezca ese accionar.

Lo expuesto, nos remite a la pregunta: ¿cuál es el quehacer del profesor en educación especial dentro de este contexto? Sabemos que son muchos los profesionales que pueden participar de la educación temprana pero ¿cuáles son las acciones que los profesores en educación especial pueden realizar para alcanzar los objetivos que plantea la ley de educación nacional?, ¿cuáles son las personas que forman parte del proceso? ¿Cuáles son las acciones que brinda la modalidad de educación especial a la educación temprana?

El documento mencionado expone que la trayectoria educativa integral de los estudiantes requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del

sistema educativo. En cuanto a la trayectoria educativa integral de las personas en situación de discapacidad, se trata de precisar las configuraciones de apoyo desde la modalidad de educación especial, así como también los apoyos específicos.

Para finalizar, resulta importante aclarar que, el quehacer del profesor en educación especial, en el contexto de la educación temprana, ya sea en ámbitos de gestión pública o privada, es educativo y es indispensable aclararlo porque la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97 que aún subsidia el trabajo de los profesores en educación especial en los ámbitos de gestión privada, en nuestro país, habla de servicios de “estimulación temprana”, “rehabilitación”, “intervenciones terapéuticas”, siendo de imperiosa urgencia desterrar esos conceptos relacionados a un paradigma médico que permitan trascender tales prácticas educativas en el quehacer del profesor en educación especial.

1.2- Educación en contextos propios de la edad escolar.

El presente apartado tiene el objetivo de describir el quehacer del profesor en educación especial en los diferentes contextos educativos donde pueden asistir niños/as en edad escolar en situación de discapacidad. A continuación, procederemos a explicar, en primer lugar, el quehacer del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), proveniente de una escuela de modalidad especial o como prestador/a de un módulo maestro de apoyo; en segundo lugar, describiremos el quehacer como docente de grado, a cargo de los estudiantes que aún permanecen en las escuelas de modalidad y por último, se explicará el trabajo que se puede desarrollar en el contexto de centros educativos terapéuticos y prestaciones de apoyo.

Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) exponen que durante muchos años y hasta hace relativamente poco tiempo, las escuelas especiales han sido la única alternativa de escolarización para las personas en situación de discapacidad. Los cambios sociales, económicos, políticos y educativos de estas últimas décadas han propiciado una transformación de la escuela ordinaria pero también de la escuela de modalidad especial.

En la década de 1990 es posible identificar cambios en educación a nivel nacional con implicancias en la educación especial, a partir de la Ley Federal de Educación N°24.195 (1993) y del Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Estos cambios tendieron a favorecer procesos de integración educativa, propiciando la publicación de marcos normativos nacionales y declaraciones internacionales, tales como: “Declaración Mundial sobre Educación para todos” (1990) y “Declaración de Salamanca” (1994).

El movimiento integracionista provocó cambios tanto al interior de las escuelas especiales como comunes (así denominadas en ese momento), entre los más significativos se puede mencionar la menor permanencia de los profesores en educación especial en las escuelas especiales para trabajar concretamente en el contexto de la escuela común.

Al mismo tiempo, se diversificaron los contextos de educación no formal, tales como: ONG, asociaciones de padres, centros de día, centros educativos terapéuticos, entre otros. Cabe destacar que, en este contexto, surgían nuevas normativas como lo es la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n°24.901/97, posicionada desde un modelo médico- asistencialista y que aún permanece vigente.

Resulta importante tomar los aportes de Cortese (2014), quien expone que, a comienzos de 1990 a través del desarrollo de la política neoliberal, toma fuerza la corriente tecnicista en un contexto de globalización de la economía.

Siguiendo los aportes de la autora, en el año 2006, se sanciona y promulga la Ley Nacional de Educación n°26.206. Hecho que significó cambios importantes al considerar la educación como bien público y como derecho social. Cambios que se reflejaron en el campo de la educación en general y de la educación especial en particular. Esta última pasa a ser considerada una modalidad del sistema educativo, siendo transversal a los diferentes niveles de enseñanza, mencionando aspectos que favorecen el desarrollo de prácticas y propuestas educativas transformadoras en un sentido emancipador, por ejemplo legisla a favor de la inclusión, de la educación intercultural bilingüe, entre muchas otras innovaciones propuestas.

En el año 2006, se sanciona la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), documento que toma fuerza de ley en nuestro país en el año 2008 (Ley N°26.378) y el 19 de noviembre del año 2014, el Senado y la Cámara de diputados de la Nación, sancionan la Ley 27.044, en la que se otorga jerarquía constitucional, en los términos del artículo 75, inciso 22) de la Constitución Nacional. Esta Ley es promulgada el 11 de diciembre de 2014.

Palacios y Barifi (2007) exponen que el cambio de paradigma se presenta con la CDPD y se resume en la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. “A partir de dicho enfoque, las políticas ofrecidas y las respuestas brindadas a los problemas que enfrentan las personas con discapacidad pasan a ser pensadas y elaboradas —desde y hacia— el respeto de los derechos humanos” (p.11).

En ese contexto es interesante analizar la normativa que enmarca el quehacer del profesor en educación especial, lo que evidencia el modo en que las prácticas educativas

fueron cambiando y complejizándose en función de la dialéctica entre las diversas propuestas coexistentes, a partir de la significación de las nuevas conceptualizaciones y marcos legales. Es necesario mencionar que las nuevas normativas coexisten con otras anteriores que aún permanecen vigentes. De ese modo el marco legal vigente sobre discapacidad, evidencia diferentes perspectivas conceptuales algunas pueden considerar el modelo médico-asistencial, mientras que otras al modelo social o de derechos humanos. Situación que genera controversias y contradicciones, las cuales serán analizadas durante el desarrollo del presente estudio.

1.2.1- El profesor en educación especial como docente de grado y/o año de la escuela de modalidad especial.

En el presente apartado vamos a desarrollar el quehacer de los profesores en educación especial como docentes de grado, a cargo de grupos que aún permanecen en las escuelas de modalidad especial.

En la Resolución CFE N° 311/16, en el artículo 10 establece que “las jurisdicciones regularán que las escuelas de Educación Especial garanticen propuestas pedagógicas acordes a los niveles de enseñanza y estén orientadas por los principios de inclusión educativa” (p.3). De esta manera, las escuelas de modalidad especial procuran fortalecer la relación de los estudiantes con la comunidad y promover experiencias de inclusión en diferentes ámbitos (educativos, deportivos, recreativos) según la trayectoria escolar, historia de vida y edad cronológica del estudiante.

La propuesta educativa de la escuela deberá, como se menciona en el artículo N°11 de la Resolución CFE N° 311/16, brindar: “toda la carga horaria estipulada por el nivel para la franja etaria que corresponda, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar” (p.4).

El texto correspondiente a la Resolución CFE 155/11 expresa la necesidad de una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del sistema educativo, al mismo tiempo que promueve que las escuelas de modalidad especial se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico. Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nuevo marco que se plantea.

Lo desarrollado en el párrafo anterior evidencia un contexto educativo con características que se diferencian de las escuelas de nivel, ante lo cual cabe preguntarnos: ¿cómo se organizan las escuelas de modalidad especial?, ¿cuál es el quehacer de los profesores en educación especial en este contexto?, ¿cómo se trabaja la inclusión educativa?

En lo que refiere a la organización de las escuelas de modalidad especial, el texto correspondiente a la Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba n° 1825/19, con respecto al nivel primario, expresa que: “las escuelas de Modalidad Especial, de gestión estatal y privada, deberán tomar como referencia para la elaboración de Proyecto Curricular Institucional las finalidades, principios, fundamentos y enfoques de los espacios curriculares prescriptos en los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Primaria en la Provincia de Córdoba” (p.11).

Con respecto al nivel secundario en el punto 3, inciso b) la resolución ministerial provincial n°1825/19, expresa que los estudiantes con discapacidad que realicen el nivel secundario en las escuelas de modalidad especial, deberán cursar con la estructura curricular propuesta por dicha modalidad, cumpliendo el total de horas establecidas en la misma.

Es importante observar que, las resoluciones ministeriales plantean que las escuelas de modalidad especial deben tomar para la elaboración de su proyecto institucional, los diseños curriculares propuestos por el Ministerio de la Provincia de Córdoba, existiendo diferencias en el Diseño Curricular del Nivel Secundario de una escuela de nivel al propuesto para una escuela de modalidad.

En este contexto laboral, el quehacer del profesor en educación especial, se desarrolla en un espacio determinado, con un grupo de estudiantes a cargo, debiendo planificar de acuerdo a los contenidos del currículum. Es importante destacar que, en la escuela de modalidad, los profesores también trabajan considerando las configuraciones de apoyo, la realización de ajustes razonables, así como también, la implementación de apoyos específicos. Además, resulta importante agregar que, la tarea de la planificación, exige un arduo trabajo. Al respecto: ¿qué es lo que debe tener en cuenta un profesor en educación especial al momento de planificar en el contexto de una escuela de modalidad?

En la implementación de la planificación es fundamental que se realice de modo flexible, es decir, utilizando variedad de opciones, estrategias y recursos; de desafíos implicados, de modos de apoyo y mediación, ajustando su desarrollo según un seguimiento de los estudiantes de modo individual, grupal y contextual. Brindar

opciones variadas y reajustadas también para incentivar y mantener el interés por aprender a aprender, aprender cómo aprender, donde las tecnologías son herramientas clave, combinadas con el trabajo cooperativo y por proyectos, entre otros (Yadarola, 2019, p.71).

Lo expuesto por la autora, refleja la tarea propia del profesor en educación especial, la importancia de considerar y respetar la diversidad, dentro del aula, contemplando los distintos estilos y ritmos de aprendizajes, el uso de diversos medios para motivar y facilitar la comprensión y expresión de todos los estudiantes.

Bixio (2004) expone que cuando se planifica, se deben articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y orden de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje que se pretende sostener. Los formatos curriculares que elija el docente pueden ser muy variados: secuencia didáctica, unidades pedagógicas, aulas taller, proyectos, entre otros.

Anijovich (2014) expone que todos los estudiantes pueden aprender, pero para que eso suceda, todos necesitan recibir tareas desafiantes, que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad.

Otro aspecto muy importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje es la necesidad de evaluar para favorecer el desarrollo de las prácticas educativas. Rosa Blanco (2004) expone que la cuestión es cómo diseñar sistemas de evaluación que no sean excluyentes y que proporcionen información sobre el aprendizaje en sentido amplio, considerando los distintos tipos de competencias, los factores que inciden en el nivel de desempeño y en el valor agregado de la escuela.

Una evaluación, en definitiva, que sirva para identificar aquellos factores que están limitando el aprendizaje y la participación de los estudiantes y el desarrollo de las instituciones educativas, con el fin de proporcionar a cada centro los recursos y apoyos necesarios.

La situación planteada, invita a reflexionar acerca de la riqueza del trabajo realizado al interior de las escuelas de modalidad, pero el camino hacia la inclusión educativa hace pensar que estas prácticas son las que deberían desarrollarse al interior de las escuelas de nivel, para que todos los estudiantes puedan convivir en una misma escuela.

1.2.2- El Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)

Uno de los contextos que refleja los cambios que se fueron desarrollando en el marco legal de la educación especial, es el de la inclusión educativa, debido a que la nominación de

nuestra práctica fue cambiando de acuerdo a los principios del paradigma vigente en cada momento.

Al revisar los marcos legales, encontramos la definición de “*especialistas que apoyan la integración*”, sin diferenciar el perfil profesional (Res. Prov. n°1114/00, ya derogada) luego “*Docente de Apoyo a la integración*” (Res. Prov. n°667/11, ya derogada y Documento del Ministerio de Educación sobre *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*, 2009-vigente-). Posteriormente, en la Res. CFE 311/16 se menciona al “*maestro de la modalidad especial y docente integrador*” como sinónimos, para destacar una figura profesional que forma parte de los equipos docentes pertenecientes a la modalidad del sistema educativo, desarrollando diferentes configuraciones de apoyo en corresponsabilidad con los equipos docentes de las escuelas de nivel. Finalmente, se define el quehacer del profesor en educación especial como *Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)*, con la sanción y promulgación de la Resolución Prov. 1825/19 (vigente), destacando la figura del “*maestro de enseñanza especial*” dependiente de una escuela de modalidad especial de gestión estatal o privada.

A continuación se caracterizará el quehacer del profesor en educación especial en su práctica de Docente de apoyo a la Inclusión (DAI) , considerando los siguientes documentos legales: “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (2006), “Ley de Educación Nacional N°26.206/06”, “Resolución CFE 311/16”, “Resolución de la provincia de Córdoba 1825/19” y “Documento del Ministerio de Educación sobre Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina (2009)”.

Se considera que el documento de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -CDPD- (2006) es significativo ya que incide de manera directa en nuestro quehacer como DAI. El mismo, adhiere al modelo de los derechos humanos y reconoce en el inciso c) de su Preámbulo, que la discapacidad es “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones que las demás (p.3)”.

Al considerar esta perspectiva, nuestro trabajo comienza a ocuparse del contexto donde se encuentran las personas en situación de discapacidad. Desde este posicionamiento, uno de los aspectos que configura el quehacer del profesor en educación especial como DAI es la identificación de barreras al aprendizaje y a la participación que se sitúan en el entorno que rodea a la persona en situación de discapacidad, en corresponsabilidad con el equipo docente que constituyen las escuelas de nivel.

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales y culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos- en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011, p.3)

El texto de la Resolución Ministerial CFE 311/16 menciona las siguientes barreras para ser identificados y luego, disminuidas o eliminadas: “barreras de acceso físico, barreras de la comunicación, barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje, barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos”.

En el anexo III de la Resolución CFE 311/16, se explica que, en respuesta a la necesidad de disminuir y/o eliminar las barreras arriba mencionadas se diseñarán configuraciones de apoyo, mencionando que:

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. (Documento: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina 2009, p.48)

Abordar la temática de consensuar sistemas de apoyo como trabajo en forma corresponsable y articulada entre la escuela de modalidad y la escuela de nivel conduce a analizar los aportes realizados por el documento citado en el párrafo anterior, en donde se expone que la trayectoria educativa integral de los estudiantes requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. En cuanto a la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad, se trata de precisar las configuraciones de apoyo desde la modalidad Educación Especial:

En el Documento del Ministerio de Educación sobre Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina (2009), se desarrollan las diferentes configuraciones de apoyo: “atención”, “asesoramiento y orientación”, “capacitación”, “provisión de recursos”, “cooperación y acción coordinada”, “seguimiento”, “investigación”

(p.40). A continuación, las desarrollaremos brevemente, tomando como referencia dicho documento formal:

En lo que refiere a la *“atención”*, en esta instancia, se lleva a cabo la valoración de las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje para su identificación y toma de decisiones respecto de las modificaciones de las condiciones y del proceso educativo. Contempla instancias de aplicación de procedimientos y evaluación, programación de atención y seguimiento del proceso.

En cuanto al *“asesoramiento y orientación”*, informa lo que se puede y lo que se debe hacer. Se parte de un enfoque institucional, de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización. Al decir de Sanchez y García (2005, como se citó en Carretero, Liesa, Mayoral y Molla, 2008) en el asesoramiento colaborativo tienen lugar diversas acciones dirigidas a proporcionar o compartir información, conocimientos y acciones de carácter social.

Con respecto a la *“capacitación”*, el apoyo educativo puede configurarse como una actividad formativa intencional para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias; de comunidades educativas y de trabajos interinstitucionales. Se trata de construir una nueva cultura institucional basada en principios, como aprender investigando.

Birgin (2006) expone que pensar en el desarrollo profesional convoca a tramar los procesos de formación como parte de la tarea y la carrera docente, como proceso que comienza en la formación inicial y está orientado al enriquecimiento de los saberes y a la potenciación de la experiencia que un sujeto porta y lleva a cabo.

En relación a la *“provisión de recursos”*, supone por lo general actividades mediadoras de difusión, por parte del agente o del sistema; desde personas, grupos o centros que producen (diseñan y elaboran) determinados recursos y materiales hasta las instituciones escolares para su utilización. Se incluyen: equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, programas y materiales curriculares, documentos, libros de consulta, manuales, ejemplificaciones, normativas.

Aznar y González Castañón (2008) exponen que los recursos son elementos de diversa naturaleza, tienen que ser utilizados para adquirir sus propósitos y ser activados por un agente social.

En lo que refiere a la *“cooperación y acción coordinada”*, se basa en las actividades, sean cuales fueren, se desarrollan conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la trayectoria educativa integral. Huguet (2011) explica que la docencia compartida es una estrategia de trabajo que

favorece culturas y prácticas de colaboración en la escuela, al mismo tiempo que acompaña y apoya a los docentes que se plantean cómo modificar las prácticas para tener en cuenta las diversas necesidades educativas de los alumnos y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto al “*seguimiento*”, comienza con la atención de personas, equipos, grupos e instituciones, e implica procedimientos y diseño de la trayectoria educativa integral de cada alumno con la definición de los acompañamientos. Se precisan planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de evaluación. El seguimiento es de procesos, relaciones, ambientes, aprendizajes y sujetos.

Con respecto a la “*investigación*”, se relaciona a las prácticas que requieren este ejercicio en general y especialmente para el análisis de casos. Los procesos de investigación facilitan la construcción de lo público y la acción educativa en tal sentido; nos habilitan para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras. Se trata de enseñantes que investigan en espacios planificados y mediante procesos de reflexión.

Luego de mencionar las diferentes configuraciones de apoyo construidas en corresponsabilidad entre el equipo docente de la escuela de nivel y el equipo docente de la escuela de modalidad especial y/o equipo privado, resulta importante mencionar otra acción que se desarrolla de manera colaborativa: la realización de ajustes razonables.

Se entenderá por ajustes razonables a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CDPD, 2006, p.6)

Es de interés mencionar que, los ajustes razonables deberán realizarse, al mismo tiempo que, desde nuestro quehacer como DAI fomentemos el desarrollo del Diseño Universal en el contexto escolar:

Por "diseño universal" se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (CDPD, 2006, p.6).

De acuerdo a la actual Resolución Provincial n°1825/19, las acciones desarrolladas se registran en un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (P.P.I), entendiéndolo como un

Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a la Trayectoria Escolar, es decir como un instrumento que oficia de referente y mediador del proceso pedagógico, centrado en el qué y cómo aprenden los estudiantes. Es una experiencia de planificación conjunta de corresponsabilidad entre docentes del nivel y de la educación especial que requiere asegurar tiempos y espacios de reflexión colectiva para potenciar las prácticas pedagógicas, a fin de atender y promover la inclusión escolar y social de las personas con discapacidad.

Es de interés mencionar que en el punto 11 del anexo I, correspondiente a la resolución mencionada en el párrafo anterior, deberá garantizarse la construcción del “legajo único” de los estudiantes con discapacidad, donde constará toda la documentación de acompañamiento e información sobre la trayectoria educativa: ajustes razonables, informes de capacidades, PPI, siendo responsabilidad del equipo directivo y su autoridad jerárquica, la existencia y resguardo de dicho registro.

En el punto 12 del anexo I, correspondiente a la Res. Prov. 1825/19 se explica que el acta acuerdo será el instrumento donde se establecen las pautas para la organización del proceso de inclusión escolar, los compromisos asumidos por los actores involucrados. La misma será firmada por la escuela de nivel conjuntamente con la institución y/o equipo técnico que brinda el apoyo al proceso de integración y padres y/o tutores del estudiante.

1.2.3- El quehacer del profesor en educación especial en centros educativos terapéuticos con población en edad escolar.

Dentro del campo laboral del educador especial, se identifican instituciones y/o prestaciones reguladas por normativas correspondientes al sistema de salud de la nación, tales como la Ley Nacional de Prestaciones Básicas N° 24.901/97 y la Resolución Ministerial n°1328/06 que habilita a los profesores en educación especial a trabajar en la educación de las personas en situación de discapacidad en centros educativos terapéuticos.

A continuación, se describe este contexto en función de los servicios que brinda, de las actividades que se desarrollan, las personas a quienes van dirigidas dichas tareas y los profesionales que lo integran.

Con respecto al servicio que brindan, en el artículo n°25, correspondiente a la Ley de Prestaciones Básicas n° 24.901/97, se expone que un centro educativo terapéutico es el servicio que se brinda a las personas con discapacidad con el propósito de “la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico” (p.5).

En lo que refiere a los destinatarios de un centro educativo terapéutico, de acuerdo con el texto de la Resolución Ministerial n°1328/06, “está dirigido a personas con discapacidad que presenten restricciones importantes en la capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, comunicación, cognición y aprendizaje” (p.37).

Es necesario destacar que los beneficiarios se describen y agrupan, en función de sus diagnósticos médicos, destacando además que se organizarán por edad y diagnóstico funcional.

La situación planteada permite observar que la Ley de Prestaciones Básicas n°24.901/97, así como el texto correspondiente a la Resolución Ministerial n°1328/06, en relación a la conceptualización de la discapacidad continúan centrados en el déficit, en el diagnóstico y desde ese posicionamiento, brindan un marco legal al trabajo que se realiza en estas instituciones. En este contexto, interesa preguntarnos ¿cómo se desarrolla el quehacer del profesor en educación especial en un centro educativo terapéutico?

En el texto correspondiente a la Resolución Ministerial n°1328/06, se expresa que las actividades que se desarrollan en un centro educativo terapéutico deben tener como propósitos “la adquisición de la noción de sí, el autovalimiento, favorecer la comunicación, las relaciones con los otros y con objetos de la realidad en sus niveles más prácticos o conceptuales, mediante el recurso de vinculación personalizada, el juego y el trabajo con pares y adultos, incluyendo tanto los vínculos primarios, familiares, como secundarios y sociales” (p.38).

En este contexto se desarrollan actividades de socialización, recreación y/o de *integración*. En lo que refiere a las *actividades de integración*, se procura la utilización de recursos comunitarios, promoviendo la realización de paseos a pie, o en transportes públicos o privados, festejos y juegos socializadores, participación en espectáculos públicos, etc., teniendo en cuenta en todos los casos las características y posibilidades de la población. En cuanto a las *actividades de la vida diaria*, contempla todo lo relativo a la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, alimentación, vestido, hogar, etc.

Con respecto a las *actividades de expresión corporal o educación física*, se proponen actividades de tipo recreativo, con juegos de iniciación a nivel individual o grupal que permitan alcanzar el nivel más amplio posible de comunicación y expresión. Además, se consideran *otras actividades*, de tipo individual y/o grupal, tendientes a establecer un canal de comunicación, integración, expresión, etc. que quedarán a criterio del equipo profesional teniendo en cuenta el perfil poblacional de cada servicio.

La propuesta de actividades en este contexto es de carácter anual, se pueden reformular de acuerdo a los cambios que deban introducirse según respuestas, facilidades, preferencias y aptitudes de los sujetos. Al respecto, el mayor desafío que plantean estas propuestas y planificaciones es el de conciliar el máximo de atención individual en el contexto de la participación grupal social.

Lo expuesto pone en evidencia que las actividades a desarrollar en este tipo de centros están centradas en las personas, en sus preferencias y aptitudes sin considerar a la discapacidad desde el modelo social.

En cuanto a los profesionales que trabajan en los centros educativos terapéuticos, en el punto 4.7.6 de la Resolución Ministerial n°1328/06, refiere que este tipo de servicio deberá contar con un equipo profesional y docente que trabaje de manera simultánea y coordinada con cada beneficiario. Además, se considera que el perfil técnico profesional de este tipo de centros debe ser el siguiente:

- Pueden desempeñarse como directores, profesionales y/o docentes especializados, los profesionales con incumbencia en los aspectos asistenciales, terapéuticos y educativos.
- Pueden cumplir el rol de responsables de grupo, profesionales, y/o docentes con formación afín a la discapacidad y capacitación en la actividad específica.
- Pueden cumplir el rol de auxiliares de grupos profesionales, técnicos especializados y/o docentes con incumbencia en los aspectos asistenciales, terapéuticos y/o educativos, así como estudiantes de carrera a fin o auxiliares de enfermería.

Si se consideran los requisitos, dejando de lado los cargos de gestión, como lo es el de director, ya que se desarrollará en otro apartado, se hace evidente que el profesor en educación especial está capacitado y cumple con los requerimientos necesarios para desempeñar los diferentes cargos.

Lo expuesto hasta el momento pone de manifiesto que los profesores en educación especial que ocupen el cargo de orientadores y/o responsables de un grupo en un centro educativo terapéutico, deberán planificar actividades, tanto individuales como grupales, con formato taller. Se trata de actividades ocupacionales que tengan en cuenta distintos tipos de talleres de acuerdo a las necesidades e inquietudes de los integrantes.

El taller, como formato pedagógico, constituye un modo de organización del trabajo pedagógico centrada en el hacer, que integra el saber, el ser y también el convivir, posibilitando la producción de procesos y/o productos. En virtud de tales características, es una modalidad que promueve y favorece el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la

elaboración de propuestas en equipos de trabajo (...) El taller ha de permitir que se conjugue el —potencial intelectual individual y colectivo en la búsqueda de soluciones a problemas reales. De este modo, los participantes se enriquecen dentro del proceso mismo de su labor, tanto como de sus resultados prácticos. (Diseño Curricular del Ministerio de Educación 2011-2020, p.5).

Finalmente, es necesario considerar que, si bien, se desarrolla la modalidad de taller para la realización de la tareas. Las propuestas se relacionan a las características de la población que asiste al centro, así como también, a la variedad de opciones de las que pueden disponer para alcanzar los objetivos de “*integración*”, socialización y recreación en cada uno de sus talleres.

1.2.4-La prestación de apoyo, como quehacer del profesor en educación especial.

La Ley Nacional de Prestaciones Básicas n°24.901/97, en su artículo 17, menciona las prestaciones educativas que se brindan a las personas en situación de discapacidad. En dicho texto se conceptualiza a las prestaciones educativas como “aquellas que desarrollan acciones de enseñanza y de aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad” (p.4).

Este tipo de prestaciones pueden desarrollarse en lugares físicos variados, los objetivos a alcanzar no son estructurados, ni dependen de un diseño curricular. Se acuerdan, según las necesidades que la familia del estudiante manifiesta para su hijo/a, indicadas y autorizadas por el médico tratante. Vale aclarar también que este tipo de prestaciones pueden llevarse a cabo en un centro educativo terapéutico, en un consultorio particular, así como también de manera itinerante.

Resulta importante destacar que no hay bibliografía respecto a este contexto de trabajo del profesor en educación especial, sólo lo expuesto en la normativa mencionada en el párrafo anterior. Debido a la amplitud y variedad de objetivos que pueden organizar el trabajo, así como también, los diversos lugares físicos en los que se puede desarrollar, es de interés considerar que, más allá de la planificación individualizada a desarrollar con la persona en situación de discapacidad, siempre es importante partir de sus posibilidades, intereses y deseos, así como también considerar su contexto y la interacción con el mismo.

Resulta interesante, tomar los aportes de Caniza de Páez (1993) quien expone que, a través de una vida rica en propuestas educativas, que impliquen actividades que,

considerando los intereses y situación particular del niño , permita que sea investigador, protagonista, activo explorador, haciendo comparaciones, pruebas, ensayos que le permitan llegar a ser constructor de sus propias estrategias e instrumentos cognitivos:

(...) se trata de saber qué conocimientos debe adquirir el niño, porque responden a los intereses y necesidades de su edad, hacerles propuestas, analizar sus actitudes, seguirlo en su razonamiento y contraargumentar, enfrentándolo a pequeños problemas que, en su afán de resolverlos, le permitan encontrar soluciones. (Caniza de Páez 1993, p.65)

La situación planteada demuestra que, existen contextos que se encuentran en construcción, en donde el profesor en educación especial desarrolla su quehacer. Así como también, prácticas que se desarrollan en función de determinadas normativas, pero que no fueron investigadas desde la perspectiva del profesor en educación especial.

1.3- Educación en contextos de transición a la vida adulta y en edad adulta.

1.3.1- El quehacer del profesor en educación especial en los diversos contextos de educación laboral.

Uno de los marcos legales que regula el trabajo del profesor en educación especial en el contexto de la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad, en la actualidad, es la Ley Nacional n° 22.431/81, creada en el año 1981 como respuesta estatal a las necesidades de asistencia, prevención, trabajo, educación, salud y accesibilidad de la población con discapacidad en nuestro país.

La discapacidad aparece en esta declaración como un problema de origen biológico, se asocia la discapacidad a la desviación de la normalidad, se observa la preeminencia de un enfoque médico- asistencial. En ese contexto conceptual la ley pretende disminuir “*este problema o desviación*” mediante ayudas en servicios de salud, educación y accesibilidad.

Fara (2010, como se citó en Venturello, 2017) expone que, desde la sanción de la mencionada ley, se han presentado modificaciones en algunos artículos y se desarrollaron nuevas normativas que resultan en un conjunto de leyes sobre discapacidad donde conviven diversas perspectivas sobre el tema. Una de las modificaciones y ampliaciones está representada por Ley Nacional de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad n° 26.186/13, dichos aportes serán considerados en el apartado que describe al empleo protegido.

Otra normativa que regula el trabajo de los profesores en educación especial es la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97. Esta normativa también se fundamenta en un enfoque médico- asistencial.

Pares y Ríos (2003) mencionan que el Estado Argentino deposita la responsabilidad de la formación profesional en la Superintendencia de Servicios de Salud, lo que desnaturaliza el verdadero sentido de la Formación Profesional, es decir la inclusión social laboral, para convertirla en una instancia más de terapia ocupacional y/o rehabilitación.

El documento internacional más avanzado en la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad, lo constituye la CDPD (2006), en el cual se reconoce “el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás (...) mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un entorno laboral que sea abierto, inclusivo y accesible a las personas con discapacidad” (p.20)

Venturello (2017) expone que el valor político de la CDPD reside en la intención de profundizar y extender en todas las leyes el enfoque de derechos en discapacidad. El sentido transformador de esta perspectiva se encuentra en el desplazamiento y cambio de estatus de la consideración estatal sobre determinados sectores marginales. Estos pasan de ser objeto del asistencialismo, para adquirir el rango de titulares de derechos; de este modo, se genera una nueva distribución de derechos y responsabilidades hacia el Estado. Además, esta perspectiva, tiene impactos legislativos y burocráticos, se contradice en términos conceptuales con la noción de discapacidad como problema privado, donde el Estado brinda una asistencia a quienes no pueden valerse por medios propios o familiares.

(...) Esas normas/reglamentaciones constituyen el resultado de pugnas de intereses entre los que se encuentran los organismos de la sociedad civil (ONG de servicios y defensa de derechos de las personas con discapacidad), como los organismos del Estado (secretarías y ministerios abocados específicamente a la discapacidad o a políticas sociales que las contemplen) y el mercado (empresas en su rol de empleadores, prestadoras de servicios, prepagas de servicios de salud y obras sociales) (Venturiello 2017, p.152)

La situación planteada demuestra la complejidad y controversia del contexto en el que desarrolla su quehacer el profesor en educación especial. El análisis realizado hasta el momento, permite anticipar que vamos a describir el desarrollo de la educación laboral de las personas en situación de discapacidad, en el contexto del Ministerio de Educación, en el contexto del ministerio de trabajo y seguridad y en el del ministerio de salud, ya que, a pesar

de las contradicciones, los profesores trabajan en esos contextos, si bien se considera necesario modificarlos paulatinamente.

1.3.1.1- Educación laboral en el contexto escolar.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206/06, en el artículo 11, inciso b- establece como fin general de la política educativa “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas y habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores”. A su vez, el artículo 30 de la misma ley, y el artículo 37 de la Ley de Educación Provincial N° 9870, plantean como objetivo de la educación secundaria “habilitar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de los estudios”.

Si bien los diferentes espacios curriculares correspondientes a la educación secundaria contribuyen a la formación laboral, en la provincia de Córdoba se agregó un espacio curricular específico cuyo objetivo principal es favorecer la inclusión plena de los/las jóvenes, como activos protagonistas de sus vidas, y de las comunidades en las que viven, otorgando sentido tanto al presente como a la construcción de futuro como adultos.

En este contexto escolar que pone énfasis en la educación laboral es donde el profesor en educación especial puede desempeñarse laboralmente, trabajando contenidos relacionados a los sujetos, los contextos y la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad, así lo expresan los documentos al respecto:

Los núcleos estructurantes de formación para la vida y el trabajo son los conceptos de sujetos, concretamente los jóvenes, contextos e inclusión. Dadas las estrechas relaciones de complementariedad y articulación entre ellos, es conveniente entenderlos como organizadores que atraviesan el trabajo en el espacio curricular, permiten la articulación entre 1° y 2° año del Ciclo Básico y con el Ciclo Orientado, y funcionan como dimensiones para el abordaje de diferentes experiencias y prácticas educativas en contexto. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba- Separata formación para la vida y el trabajo, 2018. p.5)

En el mencionado documento se expone que es central la elaboración de proyectos, debido a que favorecen la participación de los jóvenes, el trabajo en equipo, la distribución de roles, la toma de decisiones, el planteo de metas; habilitan espacios para que se proyecten, permiten pensar alternativas entre lo posible y lo imaginado, organizar y planificar acciones, considerar recursos propios, realizar intervenciones y aproximaciones a diversas

realidades, valorar lo realizado para aprender y/o reescribir las metas planteadas, socializar y compartir los aprendizajes logrados.

Es importante aclarar que se recomienda la utilización de todos los formatos curriculares a fin de promover los aprendizajes propuestos para el espacio de formación para la vida y el trabajo, considerando las instancias que se desarrollan antes, durante y después de la realización de los proyectos.

La situación planteada permite visualizar que un profesor en educación especial que se encuentre desarrollando su quehacer en una escuela de modalidad especial deberá realizar proyectos, considerando el grupo de estudiantes, así como también brindar diferentes actividades para alcanzar la concreción de los distintos proyectos, tales como la intervención en ámbitos educativos y socio productivos, participando de acuerdos con organizaciones de la comunidad ya sean entidades oficiales, gremios, empresas, ONG, con el fin de trabajar en red y contextualizar las prácticas educativas.

Grollman (2008, como se citó en Barría Rojas y Jurado de los Santos, 2016) explica las tareas que deben desarrollar los profesores que trabajan en la formación laboral de personas en situación de discapacidad, entre ellas destaca las de apoyar procesos de aprendizaje; preparar a los estudiantes para la inserción social y laboral, a través de procesos de aprendizaje que conduzcan a generar actitudes y competencias para el trabajo, así como la participación en la sociedad; realizar tareas administrativas relacionadas con la organización del currículo; orientar a los alumnos y a otros destinatarios tales como empleadores y aprendices adultos.

Glukman, Zamorano, Núñez y Valderrama (2005, como se citó en Barría Rojas y Jurado de los Santos, 2016) agregan otras tareas, tales como: conocer puestos de trabajos según las actuales demandas del mercado laboral; propiciar un ambiente laboral organizado en el espacio de trabajo, materiales, insumos y herramientas; conocer los intereses y capacidades de los jóvenes; abordar la evaluación de proceso con instrumentos de evaluación adecuados a las características de los alumnos y la formación laboral. Así como también, participar en el seguimiento del alumno egresado y del que se encuentra incluido en el campo laboral.

1.3.1.2- La educación laboral en el contexto del ministerio de trabajo, empleo y seguridad social de la nación argentina

El ministerio de trabajo, empleo y seguridad social de la nación argentina implementa acciones para que las personas en situación de discapacidad se incluyan al mundo laboral.

Estas acciones dependen de la Dirección de Promoción de Empleabilidad de Trabajadores con Discapacidad, los programas que se desarrollan en la actualidad son los siguientes: “Programa Promover la igualdad de Oportunidades de empleo”, “Programa de inserción Laboral”, “Programa Especial de Formación y Asistencia técnica para el trabajo”, “Concesión de pequeños comercios”, “Talleres Protegidos de Producción para personas con discapacidad” y “Acciones de entrenamiento para el trabajo”. Estos programas poseen normativas que los regulan¹.

Los programas nombrados en el párrafo anterior brindan acceso a talleres de orientación laboral o de apoyo a la búsqueda de empleo, cursos de formación profesional, procesos de certificación de estudios formales obligatorios, acciones de entrenamiento para el trabajo, acciones de inclusión laboral, certificación de competencias laborales, así como también, asistencia para el desarrollo de emprendimientos independientes.

En la mayoría de estos programas, se deja explícito en sus numerosas normativas que las tareas deben ser tuteladas. Es decir, deben contar con un tutor que asista y acompañe los procesos de trabajo. Al respecto, podemos observar que los lugares en los que puede desempeñarse un profesor en educación especial, dentro de un contexto de educación laboral, son muy variados y muy amplios, debido a que puede brindar talleres de orientación laboral, así como también puede realizar acciones para que una persona en situación de discapacidad se incluya en el mercado laboral. También puede estar a cargo de un Taller Protegido, orientando las actividades a desarrollar, realizando proyectos, además de brindar los apoyos necesarios para promover el desarrollo de un empleo independiente.

La situación planteada, permite visualizar los numerosos y diversos lugares en los que desempeña el quehacer profesional el profesor en educación especial dentro del contexto de educación laboral, precisamente porque la organización de cada programa que establece el ministerio de trabajo, empleo y seguridad social de la nación depende de diversas situaciones contextuales que van aconteciendo en esos espacios: cambio de personal, perspectivas de las personas que habitan esos espacios, objetivos de los proyectos que se presentan, entre otros.

Empleo con apoyo

La Secretaría de Gobierno y Modernización y la Agencia Nacional de Discapacidad en el año 2019, publican la Resolución Conjunta n° 1/19 del Programa de “Empleo con

¹ Ver: sitio web oficial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/discapacidad>

Apoyo”. En el artículo n°1 de dicho programa, se deja explícito que se tendrá por objeto la instrumentación de la metodología de inclusión socio laboral de empleo con apoyo para personas con discapacidad, donde se acompañe individualmente y brinden ajustes razonables a los trabajadores y sus entornos laborales; posibilitando la consolidación de una red de apoyo internos y externos a los ámbitos laborales de la persona.

En el artículo n°4 de la resolución mencionada, el inciso d), refiere que las personas en situación de discapacidad deben contar con un *preparador laboral* para el procedimiento de selección de los empleos, también propone que se realice el seguimiento y acompañamiento al trabajador y a su entorno laboral. Además, en el inciso e) agrega que pueden tener capacitaciones tanto los trabajadores, como los empleadores, el entorno laboral y los preparadores laborales.

El inciso h) explícita que en el contexto laboral donde se desempeñará la persona en situación de discapacidad se deben brindar los apoyos personalizados y ajustes razonables de acuerdo a lo que establece la CDPD (2006).

Además, el artículo n°5, en el inciso c), menciona uno de los principios rectores del programa “inclusión”, al considerar que deberá garantizarse que los ámbitos laborales sean accesibles para la inclusión laboral de trabajadores con discapacidad. Así como también, se contemplan como principios rectores de esta resolución, en el inciso f) el diseño universal de aprendizaje, en el inciso g) los ajustes razonables y en el inciso h) los apoyos.

Se hace evidente la presencia del modelo social de discapacidad en la escritura de la normativa, considera ampliamente los principios de la CDPD (2006), retomando conceptos centrales como principios rectores del escrito.

Lo planteado evidencia que el profesor en educación especial en el contexto del empleo con apoyo puede participar en la selección de los empleados, en el seguimiento y acompañamiento del trabajador y de su entorno, realizando los ajustes y brindando los apoyos necesarios.

Empleo protegido

La Educación laboral en contextos protegidos es regulada en nuestro país por la Ley Nacional de Prestación Integral para las Personas en situación de Discapacidad n°22.431/81 y la Ley Nacional de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad n° 26.186/13. A continuación, mencionaremos las tres modalidades de este tipo de empleo que brinda la nación, donde el profesor en educación especial puede desarrollar su quehacer: “*Taller*

Protegido Especial para el Empleo”, “Taller Protegido de Producción” y “Grupos Laborales Protegidos”.

En lo que refiere al “*Taller Protegido Especial para el Empleo*”, el texto correspondiente a la Ley Nacional n° 26.816/13, expone en el artículo n°3 que estos talleres tienen por objetivo brindar a sus miembros un trabajo especial que les permita adquirir y mantener las competencias para el ejercicio de un empleo, de acuerdo a las demandas de los mercados laborales locales y sus posibilidades funcionales.

En cuanto al “*Taller Protegido de Producción*”, en el artículo n°4 de la ley mencionada en el párrafo anterior, lo caracteriza como aquellos espacios donde se desarrollan actividades productivas, comerciales o de servicio para el mercado, debiendo brindar a sus trabajadores un empleo remunerado y la prestación de servicios de adaptación laboral y social que requieran. Su estructura y organización deben ser similares a las que adoptan las empresas ordinarias, sin perjuicio de sus particulares características y de la función social que cumplen.

Por último, en relación a los “*Grupos Laborales Protegidos*”, el artículo n°5 refiere que son las secciones o células de empresas públicas o privadas, constituidas íntegramente por trabajadores con discapacidad.

El artículo n°6 de la ley n°26.816/13, expone que los Organismos Responsables de los Talleres Protegidos Especiales para el Empleo y de los Talleres Protegidos de Producción, deberán evaluar las competencias funcionales de las personas con discapacidad incluidas en el Régimen Federal de Empleo Protegido para su encuadre en una de esas modalidades.

Con respecto a los beneficiarios de estos tipos de talleres, en el artículo n°7 de la ley mencionada, se remite al artículo n°2 de la ley 22.431/81, para describir que los beneficiarios, deberán ser personas con discapacidad, aclarando que “se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (p.1).

En relación a los profesionales que deberán integrar el equipo de personal de apoyo, en el artículo n°9 de la ley 26.816/13, se deja expreso que el presente régimen financiará los servicios profesionales de técnicos, especialistas o personal idóneo, que constituirán el equipo multidisciplinario de apoyo de los organismos responsables.

Además, se explicita que los integrantes del equipo multidisciplinario de apoyo deberán responder a las directivas de los organismos responsables referidas a gestionar las

distintas modalidades, evaluar la funcionalidad de los miembros, promover la integración social, laboral y familiar y las tareas de administración que resulten de su incumbencia.

En el punto 2, correspondiente al artículo n°16, se expone que las empresas que constituyan Grupos Laborales Protegidos deberán ofrecer las ayudas técnicas y acciones de capacitación necesarios para una efectiva integración de las personas con discapacidad a sus puestos de trabajo, que les permitan obtener y conservar un empleo formal no protegido.

Así también, en el punto 3 del mismo artículo mencionado en el párrafo anterior, se aclara que en razón del tipo y grado de discapacidad de los trabajadores, deberán prestar un servicio de apoyo para el empleo que contribuya a la adaptación de los trabajadores con discapacidad a su puesto de trabajo. Este servicio podrá brindarse a través de una organización pública o privada o servicio o mediante la instauración de un régimen de tutorías laborales internas.

El contexto de empleo protegido para las personas en situación de discapacidad, también se posiciona desde un paradigma médico-asistencialista, donde se evalúa tanto la “funcionalidad” de los miembros, además de su “discapacidad”.

1.3.1.3- Educación laboral en el contexto del ministerio de salud de la nación argentina.

La Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97, en el artículo n°23 explica que la formación laboral es el proceso de capacitación, cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para su inserción en el mundo del trabajo: “el proceso de capacitación es de carácter educativo y sistemático y para ser considerado como tal debe contar con un programa específico, de una duración determinada y estar aprobado por organismos oficiales competentes en la materia” (p.5)

En el texto correspondiente a la Resolución Ministerial n°1328/06 “Modificación del Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad”, publicado en el año 2006, perteneciente al ministerio de salud, se clasifican tres tipos de servicios correspondientes a la formación laboral: *Servicio de Formación Laboral*, *Servicio de Aprestamiento Laboral* y *Formación Laboral Integrada*.

Estos tres tipos de prestaciones tienen una característica común, que es la formación laboral de las personas en situación de discapacidad. Se diferencian porque el *servicio de formación laboral*, tiene el objetivo de educar a la persona para una actividad laboral determinada; mientras el *servicio de aprestamiento laboral* tiene el objetivo de desarrollar

habilidades, destrezas, hábitos y conductas de carácter laboral para posibilitar su inclusión en el mundo del trabajo.

Ambos servicios consideran entre los profesionales idóneos a los docentes especializados en formación laboral, también destacan la importancia de la presencia de auxiliares docentes. En este grupo de profesionales se incluye al profesor en educación especial.

En relación a la *Formación Laboral Integrada*, expone que se puede realizar en un centro de capacitación común, no especializado para personas con discapacidad, para luego desempeñarse en el mercado laboral. Para ingresar a un sistema integrado se cuenta con el apoyo técnico-profesional especializado, en el caso que así lo requiera.

Se hace evidente que este tipo de resoluciones ministeriales continúan centradas en la persona en situación de discapacidad y en su déficit. Es decir, están posicionadas desde un paradigma médico. Por ejemplo, para ingresar a un sistema integrado debe considerarse el tipo y grado de discapacidad y la capacitación debe ser acorde a las condiciones psicofísicas y habilidades funcionales, al perfil del puesto de trabajo y a las posibilidades de inserción laboral del mismo.

La situación planteada, permite observar que, desde el texto de la resolución, recién mencionada, en ningún momento se plantea analizar el contexto laboral de actuación de la persona en situación de discapacidad.

En realidad, el modelo social de la discapacidad propone que se debe mirar el contexto: ¿cuáles son las barreras que identificamos allí?, ¿cuáles son los ajustes que deberíamos desarrollar?, ¿cuáles son los apoyos que se necesitan?

1.3.2- El quehacer del profesor en educación especial en centros de día, residencias y hogares.

La Ley Nacional de Prestaciones Básicas n°24.901/97 y el texto correspondiente a la Resolución Ministerial n°1328/06, refiere a las prestaciones de centro de día, residencia y hogar. A continuación, se describen las características principales de los servicios que brindan cada una de estas prestaciones.

Los centros de día brindan talleres de *actividades preocupacionales*, de acuerdo con las aptitudes e intereses de los concurrentes, procurando alcanzar el mayor grado de autorrealización posible (trabajo con cerámica, papel, cartón, mimbre, telas, etc.) También se desarrollan actividades de socialización, recreación y/o de integración. En lo que refiere a las *actividades de integración* a la comunidad y *actividades de la vida diaria*, se contempla lo

relativo a la adquisición y mantenimiento de hábitos de higiene, alimentación, vestido, hogar, etc.

Con respecto a las residencias y a los hogares, poseen algunas características similares, están destinados a cubrir los requerimientos de vivienda de las personas con discapacidad, privilegiando los aspectos de intimidad, individualidad y afectividad. En la dinámica de interacción interna se deben promover aspectos referidos a la corresponsabilidad para el desarrollo y mantenimiento de las residencias, así como también, la solidaridad entre sus miembros respecto de las dificultades o diferencias que pudieran existir entre ellos.

En las residencias, las personas en situación de discapacidad que asisten a ellas, deben poseer suficiente y adecuado nivel de *autovalimiento e independencia* para abastecer sus necesidades básicas, a diferencia de la población que asiste a los hogares, cuyo nivel de *autovalimiento e independencia es dificultoso y requieren un mayor grado de asistencia y protección*.

Con respecto a las actividades que se desarrollan en los hogares y residencias, se encuentran: alojamiento, alimentación y atención especializada, la que deberá ser suministrada por personal idóneo y capacitado a tales efectos. Así como también, en cada uno de ellos, se deberá respetar la individualidad y privacidad, brindando un espacio de contención, sostén y orientación tanto en la dinámica interna (vida diaria con actividades comunes, de acuerdo a sus gustos e intereses) como en la inserción de los mismos en los diferentes espacios (recreativos, terapéuticos, de salud, educativos, laborales, entre otros).

En cuanto a los profesionales que pueden desarrollar su quehacer en estos contextos, en lo que refiere a las residencias, se necesita una dirección operativa responsable del establecimiento, con título profesional de incumbencia o que acredite experiencia en el área. Asimismo, deberá contar con la apoyatura de un equipo y auxiliares cuya configuración estará determinada por el perfil de población existente. En todos los casos que lo justifiquen, las residencias contarán con la apoyatura de recursos profesionales especializados.

Con respecto a los recursos humanos, el hogar deberá contar con un equipo básico de director/ responsable/ coordinador (profesional especializado), médico, psicólogo, asistente de apoyo y un equipo de apoyo formado por auxiliares. Además, menciona la categoría "otros profesionales y/o técnicos", quienes se consideran que podrán incorporarse en los diferentes servicios, de acuerdo con las necesidades de los residentes y el perfil que desarrolle el hogar.

Lo expuesto permite observar que cuando se detalla acerca de los profesionales que deben trabajar en contextos laborales como estos, se hace hincapié en una categoría general referida a “título profesional de incumbencia”, “apoyatura de recursos profesionales especializados”, “otros profesionales y/o técnicos”. En este caso, se prefiere hablar de una categoría general que incluya a los profesionales que se consideren necesarios. De esta manera, las características quedan a disposición de la persona que se encuentra a cargo de la institución. Resulta curioso que se especifiquen profesiones tales como: psicología, medicina, “asistente de apoyo” y no se mencione al profesor en educación especial como profesional idóneo.

1.3.3- Formador de Formadores

El contexto *formador de formadores*, es uno de los contextos en los que puede desarrollar su quehacer el profesor en educación especial. Al respecto, cabe preguntarse ¿a qué se refiere la formación docente?, ¿cuáles son las tareas que deben desempeñar los profesionales en ese lugar de trabajo?

Souto (1993, como se citó en Devalle de Rendo, 2010), al referirse a la formación docente lo hace en el contexto de la formación de formadores. Se refiere a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación.

El *campo de la práctica*, se orienta a valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores. Al respecto, el campo de la práctica de la educación especial se encuentra en permanente construcción, en una época de transición. Este aspecto incide en el quehacer de los profesores en educación especial que desarrollan su práctica en instituciones de educación superior.

El segundo término reconoce que el *campo del conocimiento* se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación a través de conceptualización teórica y facilitando la comprensión de las prácticas y su contexto.

El *campo de la investigación* busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de sus estudios en las prácticas de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación.

Este contexto laboral en el que puede desarrollar su quehacer el profesor en educación especial puede estar dirigido a diferentes personas, no necesariamente a personas en situación de discapacidad. Por ello, en el capítulo de metodología se describe como una categoría aparte.

1.4- Educación en contextos transversales a la trayectoria de vida de las personas en situación de discapacidad.

En este apartado interesa destacar y describir aquellos contextos educativos que son transversales a todas las edades de las personas en situación de discapacidad. Así por ejemplo, en los diferentes momentos del desarrollo de la persona con la que trabaje el profesor en educación especial debe relacionarse con su familia. También trabajar para que pueda disfrutar de momentos de ocio y de recreación, además de promover el fortalecimiento de la formación integral a lo largo de toda la vida de la persona en situación de discapacidad.

Por último, decidimos incluir en este apartado, el quehacer en gestión en el que puede desarrollar su práctica el profesor en educación especial, debido a que también es transversal al resto de los contextos, ya que en todos los centros privados que mencionamos, así como también en las escuelas o instituciones públicas existen cargos de gestión.

El denominador común de estas prácticas se debe a que todas las categorías mencionadas son transversales al resto de los contextos y su quehacer puede replicarse en cada uno de ellos.

1.4.1- Familia

En las diferentes etapas de la vida de la persona en situación de discapacidad, se puede reconocer el quehacer del profesor en educación especial en el trabajo que desarrolla con cada una de las familias.

Paniagua (1990) explica que, en el trabajo que se realiza con las familias de las personas en situación de discapacidad, se tienen en cuenta no sólo las necesidades de la persona sino las de todo el entorno considerando lo qué supone para los padres y para el resto de la familia tener un hijo en situación de discapacidad, cuál es el papel de la familia en el proceso educativo, y cómo se coordinan y relacionan los distintos sistemas educativos en los que la persona se encuentra inmersa.

Valls, Vilá y Pallisera (2004) explican que la colaboración entre familia y profesionales es imprescindible en todos los procesos educativos, sobre todo en aquellos que conllevan una especial dificultad. Actualmente los procesos de transición a la vida adulta son complejos para la mayoría de los jóvenes, y esta situación afecta especialmente a las personas con discapacidad.

En este sentido, Giné (2000, como se citó en Valls, Vilá, Pallisera, 2004) afirma que es muy importante que se establezca una colaboración entre las familias y los profesionales que participan de la educación de las personas con discapacidad. Apunta que, actualmente se apuesta a una concepción basada en la cooperación entre los padres y los profesionales, en la que los padres no sólo son receptores sino también proveedores de la información.

La situación planteada coincide con los aportes de Paniagua (1990) quien presenta diferentes modelos de las relaciones entre los padres y los profesionales en la tarea de acompañar en desarrollo de las personas en situación de discapacidad, esos modelos abarcan desde los más tradicionales y actualmente cuestionados hacia a aquellos que consideran las necesidades, los derechos y el papel de los padres.

Entre los más tradicionales y cuestionados se encuentran: el modelo de experto que es cuando la relación profesional-familia se desarrolla sobre la base de que es el profesional quien tiene el conocimiento sobre la persona en situación de discapacidad, así como el poder de las medidas a tomar. En este grupo, se encuentra también el modelo trasplante, aquí se intenta “trasplantar” el papel de los profesionales a los padres, considerándolos un valioso recurso para trabajar con la persona en situación de discapacidad. Como en el modelo de experto, los profesionales siguen siendo quienes establecen qué y cómo hay que trabajar con la persona, pero, en este caso, transmiten sus conocimientos y habilidades a sus padres. El cuestionamiento a este modelo es que puede suponer una sobrecarga para la familia en su vida cotidiana e incluso una distorsión en su papel.

A los fines de este trabajo y acorde al desarrollo de este apartado, vamos a rescatar lo expuesto acerca del *modelo de la negociación* que tiene en cuenta las necesidades y derechos de los padres. En este modelo se tienen en cuenta los aspectos contextuales e institucionales que condicionan la relación profesional- familia, lo que determina que la colaboración sea más o menos factible. Parte de la idea de que tanto los padres como los especialistas tienen mucho conocimiento y experiencia que aportar en la toma de decisiones, considera además que las perspectivas e intereses de ambos son diferentes, por lo que el proceso de negociación implica no sólo la posibilidad de consensos, sino también el conflicto como algo frecuente e inevitable, insistiendo en la posibilidad de negociación y en diferentes formas de abordar el desacuerdo.

Arellano Torres y Peralta López (2015) refieren a algunas características del trabajo que realizan los profesionales con las familias, entre ellas mencionan la necesidad de escucharlas, considerar la situación en la que se encuentran, por su parte, los padres necesitan comprender la perspectiva de los profesionales, especialmente cuando proponen

determinadas opciones educativas. De ese modo se hace posible trabajar conjuntamente hacia una meta global compartida, mejorando la vida de la persona con discapacidad y en consecuencia la de aquellos que forman parte de su entorno, buscar la reciprocidad entre las partes, promover la toma de decisiones o la resolución de conflictos, entre otras.

Pantano, Nuñez y Arenaza (2012) explican la implementación de una propuesta de servicio de apoyo y asesoramiento a las familias, orientado a mejorar la calidad de vida, destacan determinados aspectos del trabajo de los profesionales con la familia, tales como: identificar necesidades y recursos del grupo familiar, brindar asesoramiento en el establecimiento de redes y coordinación de recursos comunitarios, trabajar colaborativamente en la búsqueda de mayor información y conocimiento acerca de distintos recursos y servicios a los que pueden recurrir las familias.

Este servicio que mencionan las autoras incluye también la reducción y eliminación de factores obstaculizantes en relación al entorno familiar propiamente dicho, así como también aportar información a los distintos miembros de la familia para que conozcan y apliquen prácticas de cuidado saludables.

1.4.2- Vida cultural, actividades recreativas, esparcimiento y deporte.

El presente texto tiene el objetivo de analizar las actividades relacionadas a la vida cultural, a la recreación, al esparcimiento y al deporte como tareas pertenecientes a un contexto en el que puede desarrollar su práctica el profesor en educación especial, a la luz de la CDPD (2006) y de autores que estudiaron sobre el tema.

(...) los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que tengan acceso a material cultural en formatos accesibles, a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles, a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, a monumentos y lugares de importancia cultural nacional (CDPD, 2006, p.23)

Corbella y Araujo de Melo (2009) explican que identificar y conocer las distintas barreras y obstáculos que impiden la participación en las actividades de ocio normalizadas y en la comunidad puede ayudar a la puesta en marcha de programas efectivos que sirvan para promover y desarrollar habilidades implicadas en el ocio, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad. Las actitudes negativas hacia las

personas en situación de discapacidad en la comunidad, han sido identificadas como importantes factores que influyen negativamente en la participación de un ocio integrado e inclusivo.

Al analizar lo que establece la convención y considerando los aportes de los autores mencionados, es posible identificar la labor del educador especial en los contextos culturales y recreativos. Por una parte es posible detectar las barreras que se encuentran en cines, museos, bibliotecas, teatros, servicios turísticos. Es necesario conocer las condiciones que atraviesan las personas en situación de discapacidad para poder advertir las barreras, sus posibilidades y sus necesidades.

El inciso 2, correspondiente al artículo n°30 de la CDPD, establece que “los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad”(p.23), explicando además en el inciso 4, que estas personas tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos.

Resulta importante destacar lo expuesto en el párrafo anterior debido a que los profesionales en educación especial deben favorecer y promover el potencial creativo y artístico de las personas en situación de discapacidad, respetando su identidad cultural y lingüística específica desde el lugar dónde se encuentren desarrollando su trabajo. Así también, que ellos mismos puedan decidir cuáles son las actividades que desean hacer, cuáles de estas actividades les brinda mayor placer, es importante que puedan reconocer y ejercer el derecho a elegir.

En el inciso 5 a), correspondiente a la CDPD (2006), se establece que estas personas puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas. “Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles” (p.24).

Con respecto a este inciso, dispuesto en la convención, podemos observar que, Dattilo y Schleien (1994, como se citó en Corbella y Araujo de Melo, 2009) exponen que los profesionales que facilitan los servicios de ocio tienen que dar oportunidades a las personas en situación de discapacidad para la autodeterminación y para la elección responsable, que reflejen sus necesidades para crecer, explorar y desarrollar su potencial personal. Asimismo,

tanto los profesionales como la familia deben favorecer la autodeterminación en las diversas actividades de ocio.

En el inciso 5 b), se considera importante asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de participar en actividades deportivas y recreativas, en igualdad de condiciones con las demás, recibiendo instrucción, formación y recursos adecuados.

Al leer el párrafo anterior, es inevitable pensar en el quehacer del profesor en educación especial, debido a que, cuando hablamos de recursos adecuados, podemos observar que forma parte de su quehacer profesional realizar los ajustes necesarios, en función de las barreras identificadas en el contexto en que desarrollan el trabajo.

Corbella y Araujo de Melo (2009) mencionan diferentes ejemplos de adaptaciones o apoyos que se pueden proporcionar a las personas en situación de discapacidad para hacer posible la participación. Entre ellos incluyen: proporcionar personal de apoyo, adaptar las actividades mediante la modificación de los materiales, revisar la secuencia de las habilidades, alterar los roles en las actividades, usar dispositivos adaptados y sistemas alternativos de comunicación y modificar los entornos físicos y sociales para promover las relaciones. Mediante la participación, las personas en situación de discapacidad también pueden experimentar la satisfacción asociada a una actividad recreativa particular y participar en actividades de ocio.

Las intervenciones mencionadas en el párrafo anterior, constituyen el quehacer del profesor en educación especial en el contexto de actividades relacionadas al ocio, a la recreación y al deporte; así también, la identificación de barreras y obstáculos que impiden la participación en las mismas.

Otro de los incisos de la CDPD que resulta interesante destacar es el 5 c): “Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas” (p.24). Al respecto, resulta interesante analizar este ítem porque cuando se habla de “instalaciones” es inevitable pensar en la accesibilidad de las mismas considerando a las personas en situación de discapacidad y, en este punto, es necesario hacer hincapié en el quehacer del profesor en educación especial, debido al conocimiento de las condiciones que deben tener las instalaciones a partir del análisis de la situación de la persona con discapacidad.

Corbella y Araujo de Melo (2009) argumentan que el ocio para las personas en situación de discapacidad debe comprenderse en el mismo contexto de las personas sin discapacidad, las actividades de ocio deben considerarse como un derecho de las personas

con discapacidad de disfrutar de su tiempo libre y como un indicador de calidad de vida. Por lo tanto, los servicios y programas que se ofrezcan deben estar orientados hacia la participación en la comunidad.

Siguiendo con lo expuesto por los autores, cabe agregar que los profesionales que trabajan a favor de un ocio integrado deben ser capaces de desarrollar redes de comunicación entre las personas en situación de discapacidad y los servicios relacionados con el ocio comunitario. El crear redes implica el establecimiento y mantenimiento de contactos con diferentes profesionales de varias disciplinas y organizaciones, incluyendo a los miembros de la comunidad, las familias y los usuarios, que participan del interés común por ofrecer servicios de ocio comunitario para todas las personas, sin tener en cuenta la discapacidad.

1.4.3- Gestión

En el presente apartado interesa describir brevemente las características del contexto de gestión en el que puede desarrollar su quehacer el profesor en educación especial. En un primer momento desarrollaremos aspectos generales de la gestión educativa, para luego describir acciones más específicas relacionadas a los profesores que desarrollan su quehacer en este contexto.

Casassus (2002) expone que la *gestión educativa* busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, el objeto de la disciplina es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y la educación.

Además, el autor explica que no se trata de una disciplina teórica, sino que su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica, en este sentido es una disciplina aplicada, es un campo de acción.

La *gestión* trata de la *acción humana*, por ello, la definición que se brinde de la gestión está siempre sustentada en una teoría – explícita o implícita – de la acción humana. Hay distintas maneras de concebir la gestión, según sea el objeto del cual se ocupa y los procesos involucrados. En este marco, según sea el énfasis en el objeto o proceso contemplado, se obtienen diferentes definiciones, por una parte, las que ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos. Por otra parte, se obtienen otras definiciones cuyo énfasis está centrado en la interacción entre personas.

Cejas (2009) expone que la gestión educativa es el conjunto de acciones articuladas para el logro de objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de un Centro Educativo. “La gestión educativa se enmarca dentro de un proceso de planificación estratégica y debe tener una visión relacionada con el entorno y las propias capacidades del centro educativo” (p.2).

El profesor en educación especial puede desarrollar su quehacer en el contexto de gestión en diferentes lugares, como por ejemplo: escuelas de modalidad especial, centros educativos terapéuticos, centros de día, ONG, entre otros. A continuación, procederemos a desarrollar las acciones específicas individuales que desempeña un profesor en este contexto.

Botero Chica (2007) considera que la *gestión educativa* se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones, de realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.

“La misma práctica directiva ha de entenderse como acción educativa donde el papel del sujeto tiene un papel fundamental. El análisis de la acción se muestra así, como una unidad de análisis; es decir, entender lo que acontece en el mundo educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus acciones. Lo anterior resalta el valor de las acciones y sujetos que las realizan para entender la educación como proceso social y su posible cambio” (Gimeno Sacristan, 1991, como se citó en Botero Chica, 2007)

Lewin (2015) expone que un buen directivo evalúa recursos, encuentra alternativas, “*ve lo invisible*” (en que quiere convertir su institución), genera equipos de trabajo, ya que solo no puede. Ayuda a los que no se desempeñan de manera correcta a trabajar bien, y a aquellos que trabajan bien, a trabajar mejor aún. Así como también, observa la clase de sus docentes, gestiona conflictos que se desencadenan entre docentes y con los docentes, favoreciendo un buen clima institucional a través de una buena comunicación.

Resulta importante agregar que, no hay demasiada bibliografía sobre el tema. Por ello, es importante continuar construyendo, reformulando y sistematizando la práctica del profesor en educación especial en este contexto.

1.4.4- Educación a lo largo de la vida

En el presente apartado se describen las opciones educativas que las personas en situación de discapacidad pueden recibir a lo largo de su vida, en diferentes edades. Aquí el quehacer del profesor en educación especial, puede resultar itinerante, sin un lugar físico

preciso, abierto a la creatividad. A continuación, describiremos brevemente las opciones que pueden brindar la educación formal y la educación no formal.

Caniza de Páez (1993) entiende a la educación permanente como una oferta educativa para cualquier momento de la vida, con el objetivo de tener preparado un programa de ofertas educativas amplio y modificable según la demanda, para que la persona en situación de discapacidad lo pueda utilizar en cualquier momento. Todas las personas deciden discrecionalmente si quieren realizar un curso en algún momento, como por ejemplo: decorar tortas, aprender cerámica, hacer un taller de lectura o de teatro.

La Ley de Educación Nacional n°26.206/06, expresa en su artículo n°8 que “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. (p.1).

Resulta importante destacar el inciso k) que refiere a la importancia de desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

Además, en el artículo n° 46 se explica que la educación permanente de jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Entre los objetivos y criterios a los que responderá la organización curricular e institucional de la educación permanente de jóvenes y adultos, en su artículo n°48, interesa destacar los siguientes:

“(…) e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes. f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral” (p.10)

Resulta importante agregar que, dentro de la educación no formal, los límites no son específicos porque se pueden brindar diferentes alternativas, a través de cursos, talleres y distintas propuestas educativas.

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA METODOLÓGICA

2- Hacia un enfoque de investigación cualitativa.

El presente capítulo pretende reflejar la búsqueda y el camino que orientó la elección de un enfoque cualitativo de investigación para la realización del presente trabajo, así como la fundamentación de dicha elección. Así mismo, se contextualiza el propósito de investigación, los interrogantes y objetivos que guiaron nuestro estudio, los instrumentos de recolección de datos, el análisis e interpretación de los mismos y las categorías construidas.

2.1- Definición del propósito.

Cuando surgió el interés por investigar el quehacer profesional del profesor en educación especial y su intervención en los diferentes contextos laborales, se comenzó a construir paulatina y dialécticamente el contexto conceptual. Durante este proceso, surgieron nuevos interrogantes referidos al objeto de estudio de la educación especial, como también con los profesionales y las instituciones relacionados con este campo de conocimiento. Proceso que evidenció lo difuso y escasamente delimitado y trabajado que está el campo de conocimiento referido al quehacer laboral del Educador Especial, al igual que las intervenciones educativas que realizan los profesionales en cada una de esos espacios.

Así, al reconocer la complejidad para identificar y sistematizar el campo laboral del profesorado en educación especial, se consideró interesante, analizar y profundizar la temática recurriendo a las voces de los propios profesores que desarrollan su práctica profesional en diversos contextos, reflexionando sobre cuáles son los significados y sentidos que le atribuyen.

2.2- Interrogantes y objetivos que guiaron el estudio.

El camino transitado hacia la delimitación del tema de estudio, dejaba ver, al mismo tiempo, la necesidad de abordar un trabajo que se interesara por la comprensión de las concepciones que los propios protagonistas tenían acerca del tema en cuestión, brindando su perspectiva no sólo en relación a su accionar en la práctica, sino también acerca del contexto laboral en el cual se encontraban inmersos.

Estas reflexiones condujeron a preguntarnos acerca de:

- ¿Cuáles son los contextos de trabajo en los que desarrollan su práctica los profesores en educación especial desde la perspectiva de los mismos profesionales?
- ¿Cuáles son las características de los diferentes contextos laborales a la luz de la teoría existente?

- ¿Cómo desarrolla su quehacer en cada uno de los contextos el profesor en educación especial?

Los interrogantes expuestos, condujeron a plantear los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

-Analizar el campo laboral y las prácticas profesionales del educador especial egresado de la UNRC.

-Conocer cuáles son los contextos laborales en los que se desempeña el profesor en educación especial de acuerdo a la perspectiva de los mismos profesionales.

-Reflexionar sobre el quehacer del profesor en educación especial en cada uno de los contextos laborales.

-Estudiar cómo la normativa actual colabora en la delimitación de las tareas profesionales del profesor en educación especial.

Objetivos específicos:

-Describir el quehacer del profesor en educación especial

-Identificar los contextos laborales en los que se desempeña el profesor en educación especial

-Caracterizar la práctica educativa en cada contexto laboral del educador especial.

-Describir las tareas propias del profesor en educación especial en el contexto actual.

-Identificar la normativa que contextualiza la tarea profesional del profesor en educación especial.

-Describir el modo en que la normativa vigente legitima y delimita la tarea profesional del educador especial

La situación planteada condujo a seleccionar para el estudio una metodología cualitativa, ya que tal lo refiere Morse (2002, como se citó en Vasilachis, 1998), se recurre a la investigación cualitativa cuando:

- se sabe poco acerca de un tema,

-el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente,

-están mal definidos los límites del campo de acción,

-el fenómeno no es cuantificable,

-la naturaleza del problema no está clara

-el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado.

A la investigación cualitativa se la conceptualiza como:

(...) un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. (Denzin y Lincoln, 1994, p.02)

Vasilachis (1998) entiende por aproximaciones naturalistas, a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, acciones, procesos, acontecimientos reales, concretos, interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o en parte tuvieron lugar, o se desarrollan durante la presencia del investigador en el campo y pueden continuar en su ausencia. Emplea métodos de análisis y de explicación, flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (Vasilachis 1998, p.08)

Resulta interesante agregar, los aportes de Hernández Sampieri, Fernandez- Collado y Baptista Lucio (2008), quienes exponen que en el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al “abordaje” general del proceso de investigación. Se considera que el diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, va sufriendo modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés.

A continuación, se retoman algunos aportes de Maxwell (1996) que ayudan a justificar la elección de la metodología cualitativa para llevar a cabo este estudio, el autor expone que existen cinco propósitos en los que son especialmente adecuados los estudios cualitativos: *comprensión del significado*, *comprensión de un contexto particular*, *identificación de fenómenos e influencias no previstos*, *comprensión de los procesos en los que la acción social tiene lugar* y *generación de una nueva teoría fundamentada en los datos*. Aquí también corresponde, el desarrollo de las explicaciones causales.

Con respecto a nuestro trabajo, podemos retomar el primer propósito que postula el autor referido a la *comprensión de significados*, debido a que nos planteamos como objetivo la comprensión de los significados y sentidos que los profesores en educación especial le

otorgan a su quehacer profesional en los diferentes contextos laborales. También es posible retomar el segundo propósito a que refiere el autor, *comprensión de un contexto particular*, en el caso de nuestro estudio interesa conocer el campo laboral del profesor en educación especial, que incluye diversos contextos de trabajo en los que actúan los profesores, unido al análisis de la influencia de ese contexto sobre la acción de los actores, permite situar al profesional en su ambiente preciso de trabajo y las particularidades de este, así como también de su práctica.

2.3- Selección de la población de estudio.

La población que fue objeto de nuestro estudio, se puede reflejar en dos grupos. Por un lado, los profesionales que fueron seleccionados para la realización de las entrevistas semi-estructuradas y por otro lado, se encuentran los profesionales que expusieron en diferentes ateneos organizados por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), de los que fuimos partícipes.

En lo que refiere a las entrevistas, específicamente se seleccionó un grupo de profesores en educación especial recibidos en la UNRC teniendo diferentes títulos de acuerdo a los planes de estudios vigentes en la UNRC al momento de recibirse: técnica en educación diferencial, profesora para deficientes mentales y, por último, profesora en educación especial. Además, se consideró dentro de la selección que los contextos laborales en los que desarrollaban su tarea, fueran diferentes uno de otros. Dichos profesionales mostraron mucha predisposición a participar, estando disponibles para consultas y ampliar u aclarar información si lo necesitábamos, mostrando también mucho interés en el tema de estudio.

Con respecto a los profesionales que participaron de los diferentes ateneos, el criterio que se consideró fue su participación en diferentes instituciones de la ciudad dedicadas al trabajo de personas en situación de discapacidad.

2.4- Recolección de datos

Para conocer las perspectivas de los profesores en educación especial, egresados de la UNRC, resultó interesante, utilizar como método de recolección de datos, las entrevistas de tipo abiertas o semi estructuradas y la participación en ateneos que se desarrollaron en la UNRC, en el año 2019, con el objetivo de reflexionar sobre los diferentes contextos laborales, en los que puede desarrollar su quehacer el profesor en educación especial.

En primer lugar, procederemos a desarrollar el concepto de entrevista y describir el proceso de recolección de datos, a partir de este instrumento. En segundo lugar, desarrollaremos el concepto de ateneo y explicaremos la importancia de los datos recolectados en los encuentros realizados.

En nuestro trabajo de campo, utilizamos la entrevista abierta que consiste en plantear el tema de estudio, en nuestro caso el interés por conocer el campo laboral del profesor en educación especial y dejar que este tópico, sirviera como disparador para que los profesionales comenzaran a hablar, sin inducir sus pensamientos, guiando la entrevista pero respetando la lógica que los profesionales presentaban en sus relatos.

Janesick (1998, como se citó en Hernández et al., 2008) considera que la entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. En nuestro trabajo de campo, las entrevistas fueron realizadas sin la participación de un tercero, y siempre por el mismo entrevistador, acordando previamente con cada profesor la hora y el lugar donde se llevaría a cabo la misma. La duración de cada una de las entrevistas osciló entre los veinte y cuarenta y cinco minutos.

Desde el primer contacto e incluso antes de comenzar con la entrevista, se le explicó a cada entrevistado el motivo de la misma, asegurándole privacidad en el manejo de la información, creando un clima de seguridad para que pudieran expresarse con plena confianza. Cada entrevista fue efectuada en un espacio físico distinto, buscando siempre la tranquilidad para que las personas entrevistadas pudieran relajarse y hablar pensando distendidamente en lo que se les preguntaba.

Al respecto, Rogers y Bouey (2005, como se citó en Hernández et.al., 2008) consideran que el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible. Así como también, las preguntas y el orden en que se hacen, se adecúan a los participantes. De esta manera, se comparte entre el entrevistador y el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.

Generalmente las entrevistas fueron grabadas, pero en ocasiones, la información solía ser confusa ya que los profesionales manifestaban cierta inquietud frente al grabador entonces se realizaron memos, en lo que registramos aquello que frente al grabador no se decía o aquellos comentarios que, una vez apagado el aparato, se realizaban. Luego de transcribir las entrevistas, se procedió a decodificar datos y a construir categorías y subcategorías.

En segundo lugar, para continuar con la recolección de datos, tuvimos la oportunidad de participar de cinco ateneos, realizados en la UNRC, organizados por el equipo de PIIMEI de Evaluación curricular para la transformación de las carreras de grado y Equipo de Proyecto de Extensión: “Universidad, graduados y comunidad: trabajo colaborativo para una transformación curricular”. Los temas de cada uno de ellos fueron los siguientes:

Ateneo 1: “La Educación Especial como modalidad del sistema educativo argentino” (con la participación de supervisoras de la modalidad pública y privada y directivos de escuelas de modalidad especial, pública y privada).

Ateneo 2: “La Educación Especial como apoyo externo a las escuelas de nivel” (con la participación de representantes de equipos privados de apoyo a la inclusión)

Ateneo 3: “Binomio salud-educación y el desempeño del rol profesional de la educación especial” (con la participación de representantes de centros educativos terapéuticos y centros de día de la ciudad)

Ateneo 4: “Inclusión, orientación vocacional y formación laboral: nuevos escenarios de la educación especial” (con la participación de representantes de un taller protegido de la ciudad y de equipos privados dedicados a la inclusión y formación laboral)

Ateneo 5: “ONG. “Demandas y tensiones para promover el cambio en la vida de las personas con discapacidad y el profesional en educación especial” (con la participación de representantes de equipos privados a la inclusión)

Resulta importante destacar que, de los ateneos recién mencionados, analizamos la información de los ateneos: 1, 3 y 4. Cada uno de ellos tuvo una organización formal de espacio y tiempo, abiertos a los profesionales que deseaban participar. En este contexto, mi participación consistía en el registro de las diferentes exposiciones de los profesionales, para luego realizar preguntas relacionadas al tema de este trabajo. Hecho que permitió enriquecer el análisis debido a las reflexiones construidas por cada uno de los profesionales.

Mancovsky et. al (2010) expone que el “*ateneo*” tiene como objetivo general, acompañar la experiencia singular de los sujetos, resaltando el carácter social que supone la producción de conocimiento, a partir del intercambio con otros. “Es una instancia formativa que acompaña en un doble sentido: un dar-se permiso (es decir, tomar la palabra) y un volver-se “autor-creador” de saberes” (p.8).

A través de la participación en ateneos, se brindó la posibilidad a los profesores en educación especial de reflexionar, desde su experiencia, al desarrollar su quehacer en los distintos contextos laborales, conformando un colectivo de sujetos que ejercen su profesión en un mismo campo laboral, compartiendo dificultades, problemas; reflexionando sobre

diferentes controversias que se desarrollan dentro del campo laboral del profesor en educación especial, así como también la visión de futuro acerca de nuestro quehacer.

Para quienes investigamos, la realización de estos ateneos, nos permitió tomar las voces de los diferentes expositores, tan valiosas y necesarias, para producir conocimientos nuevos a la luz de la teoría existente.

2.5- Análisis de datos. El método de la teoría fundamentada.

Ante la complejidad del tema de estudio se consideró el método de la teoría fundamentada, como el más adecuado para la sistematización y análisis de los datos obtenidos.

Creswell (1998, como se citó en Soneira, 2006) menciona que la teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, como sucede con el tema de estudio abordado en este trabajo:

La teoría fundamentada provee de un sentido de comprensión sólido porque “embona” en la situación en estudio, se trabaja de manera práctica y concreta, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso (Hernández Sampieri, Fernandez- Collado y Baptista Lucio 2008, p.687)

Hernández et al. (2008) exponen que el diseño de la teoría fundamentada utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría se denomina sustantiva o de rango medio y se aplica a un contexto más concreto, de naturaleza “local” (se relaciona con una situación y un contexto particular) y sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno.

El planteamiento básico del diseño de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que los estudios previos. Soneira (2006) expone que la metodología propuesta por la teoría fundamentada en los datos se basa en dos grandes estrategias: el *método de la comparación constante* y el *muestreo teórico*.

A través del *método de la comparación constante*, el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría. Estas tareas no están dirigidas a verificar teorías, sino sólo a demostrar que son *plausibles*. Esto se realiza a través de dos procedimientos: ajuste y funcionamiento. A través del primero, las categorías deben surgir de

los datos y ser fácilmente aplicables a ellos; y a partir del segundo, deben ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en estudio.

El *muestreo teórico* se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría. Los distintos tipos de codificación que se realizan de manera abierta, selectiva y axial junto a la aplicación de las estrategias recién mencionadas.

En primer lugar, se procede a realizar una *“codificación abierta”*; aquí se generan categorías de información iniciales sobre el fenómeno estudiado, segmentando la información. Dentro de cada categoría, se pretende encontrar diversas propiedades, o sub categorías. Hernández et al. (2008) exponen que en esta codificación el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y genera –por comparación constante– categorías iniciales de significado. Elimina así la redundancia y desarrolla evidencia para las categorías (sube de nivel de abstracción). Las categorías se basan en los datos recolectados (entrevistas, observaciones, anotaciones y demás datos). Las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas (las subcategorías proveen detalles de cada categoría).

Para la identificación de patrones y temas claves uno comienza asignándole etiquetas a los datos; a este proceso se lo suele llamar *“codificación”* y debe entenderse como una forma de generar conceptos a partir de los datos usando los códigos como manera de lograrlo. (Strauss y Corbín 1990, como se citó en Navarro, 2007)

Navarro (2007) expone que, en este primer nivel de lectura, el material permite esbozar un listado de *“códigos”* generales, de carácter empírico y general y de ese modo se caracteriza de qué trata cada segmento de entrevista en términos del contenido temático general. Se generan toda la cantidad de temas que aparezcan en el material. Al inicio, generalmente, estos temas tienen alto contenido empírico. Luego, a partir de sucesivos análisis se profundiza la búsqueda de significados, se realizan juicios sobre estos significados, la relevancia de los temas trabajados y las conexiones entre las ideas.

En segundo lugar, se lleva a cabo una *“codificación de tipo axial”*, aquí se reúne la información en nuevas formas después de la codificación abierta. En donde se lleva a cabo una búsqueda activa y sistemática de propiedades.

Hernández et al. (2008) consideran que, durante esta fase del proceso, de todas las categorías codificadas de manera abierta, el investigador selecciona la que considera más importante y la posiciona en el centro del proceso que se encuentra en exploración (se le

denomina categoría central o fenómeno clave). Posteriormente, relaciona a la categoría central con otras categorías. Estas pueden tener distintas funciones en el proceso: categorías que influyen y afectan a la categoría central, otras que resultan de la categoría central y las condiciones contextuales e intervinientes. Menciona también a las categorías resultantes de las acciones e interacciones y del empleo de las estrategias, de las condiciones contextuales, entre otras.

Navarro (2007) expone que la generación y desarrollo de categorías es un proceso en que, el investigador se mueve, va y viene, entre la categoría y los datos. Estas categorías surgen de continuas lecturas del material y son el resultado de un trabajo inductivo. Esta tarea, realizada durante la recolección de los datos permite trabajar con los códigos y las categorías, relacionarlas, reagruparlas y hacer nuevas preguntas para interrogar nuevamente a los entrevistados.

Soneira (2006) considera que en tercer lugar se procederá a realizar una “*codificación selectiva*”, acá se procede a elegir una categoría como central, y relacionar todas las demás con esa. Tratando de encontrar así una línea narrativa que permita escribir un relato que integre las diversas categorías en un conjunto de proposiciones.

Navarro (2007) expone que una vez categorizado todo el material recolectado, se inicia una etapa de identificación de núcleos temáticos que orientan el análisis de los acontecimientos a relatar. Resulta cómodo que las categorías construidas hasta el momento en las etapas anteriores se incluyan en matrices cualitativas. La construcción de matrices resulta una tarea muy útil ya que las mismas proveen un espacio multidimensional para presentar y analizar los datos. Como forma de organizar los datos, las mismas posibilitan una mirada de cada caso (testimonios de cada entrevistado) y compararlos entre sí. Es importante destacar que, en esta tarea, se reducen los datos por lo cual es necesario volver a la entrevista para una mayor profundización del relato. Esto no invalida su utilidad ya que posibilita una mirada rápida y clara de los principales ejes de análisis. Cabe agregar que, en esta etapa de análisis, no utilizamos todas las categorías construidas, sino aquellas que daban cuenta de la dimensión que aparecía con recurrencia.

Strauss y Corbin (1990, como se citó en Hernández et al., 2008) exponen que la categoría central o clave debe ser el centro del proceso o fenómeno. El tema más importante que impulsa al proceso o explica el fenómeno y el que tiene mayores implicaciones para la generación de teoría. Consideran también que todas o la mayoría de las demás categorías deben vincularse a ella. De hecho, regularmente es la categoría con mayor número de enlaces con otras categorías, debido a que debe aparecer frecuentemente en los datos (en

la mayoría de los casos), siendo su saturación regularmente más rápida. Su relación con el resto de categorías debe ser lógica y consistente, los datos no deben forzarse.

Los autores mencionados en el párrafo anterior, agregan además que, el nombre o frase que identifique a la categoría debe ser lo suficientemente abstracto. Conforme se refina la categoría o concepto central, la teoría enriquece su poder explicativo y profundidad. Cuando las condiciones varían, la explicación se mantiene; desde luego, la forma en la cual se expresa el fenómeno o proceso puede visualizarse un poco diferente.

Una vez generado el esquema, el investigador regresa a las unidades y los compara con su esquema emergente para fundamentarlo. De esta comparación también surgen hipótesis (propuestas teóricas) que establecen las relaciones entre categorías o temas. Así, se obtiene el sentido de entendimiento. Al final, se escribe una historia o narración que vincule las categorías y describa el proceso o fenómeno. Se pueden utilizar las típicas herramientas de análisis cualitativo (mapas, matrices, etcétera). Como ya se dijo, la teoría resultante es de alcance medio (regularmente su aplicación no es amplia), pero posee una elevada capacidad de explicación para el conjunto de datos recolectados.

En la teoría fundamentada es común usar “códigos en vivo” (que recordemos son etiquetas para las categorías constituidas por pasajes, frases o palabras exactas de los participantes o notas de observación); también los memos analíticos juegan un papel importante en el desarrollo de la teoría, se generan para documentar las principales decisiones y avances (categorización, elección de la categoría central, las condiciones causales, intervinientes, etc.; secuencias, vinculaciones, pensamientos, búsqueda de nuevas fuentes de datos, ideas, etc). Pueden ser largos o cortos, más generales o específicos, pero siempre en torno a la evolución de la teoría y su fundamentación.

2.6- Categorías elaboradas

El análisis de las voces de los entrevistados y la lectura de los diferentes documentos formales permitieron construir las distintas categorías de análisis. Categorías que fueron emergiendo de la interpretación de los datos y elevándose a la teoría existente. Durante el transcurso del trabajo se hizo evidente que, desde el modelo social, el contexto era uno de los factores más influyentes en el quehacer profesional del profesorado en educación especial.

Los diferentes contextos en dónde se sitúa la persona en situación de discapacidad, constituyen las categorías más generales de este trabajo. Comenzaremos por la categoría más general, la que incluye o “embona” al resto de las categorías: “*contextos de educación*”.

Esta categoría hace referencia a un entorno de situación en el que se desarrolla la educación. La educación concebida, desde la perspectiva de Gvirtz et al (2009), como un conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y reproducción de esa sociedad.

Luego, construimos otra categoría, *“educación en contextos propios de atención temprana”*. Al tomar los aportes de Caniza de Paez (1993), esta categoría refiere a una propuesta de abordaje para los niños con problemas de desarrollo o en riesgo de padecerlos, entre los 0 y los 3 años de edad, en la que los equipos de salud y educación interactúan para sostener a los padres en su función y favorecer el mejor desarrollo posible para cada niño.

Otra de las categorías construidas, fue *“educación en contextos propios de edad escolar”*, corresponde al quehacer del profesor en educación especial en los contextos correspondientes a la edad del niño/a o adolescente en situación de discapacidad que debe asistir a la escuela, la elección de la modalidad, a partir del conocimiento que cada estudiante tenga en su singularidad, brindarle la oportunidad de nuevos aprendizajes que se ajusten a sus deseos, necesidades, posibilidades cognitivas y afectivas. Así también, de otras propuestas educativas complementarias a la educación formal en las que puede desarrollar su práctica el profesor en educación especial.

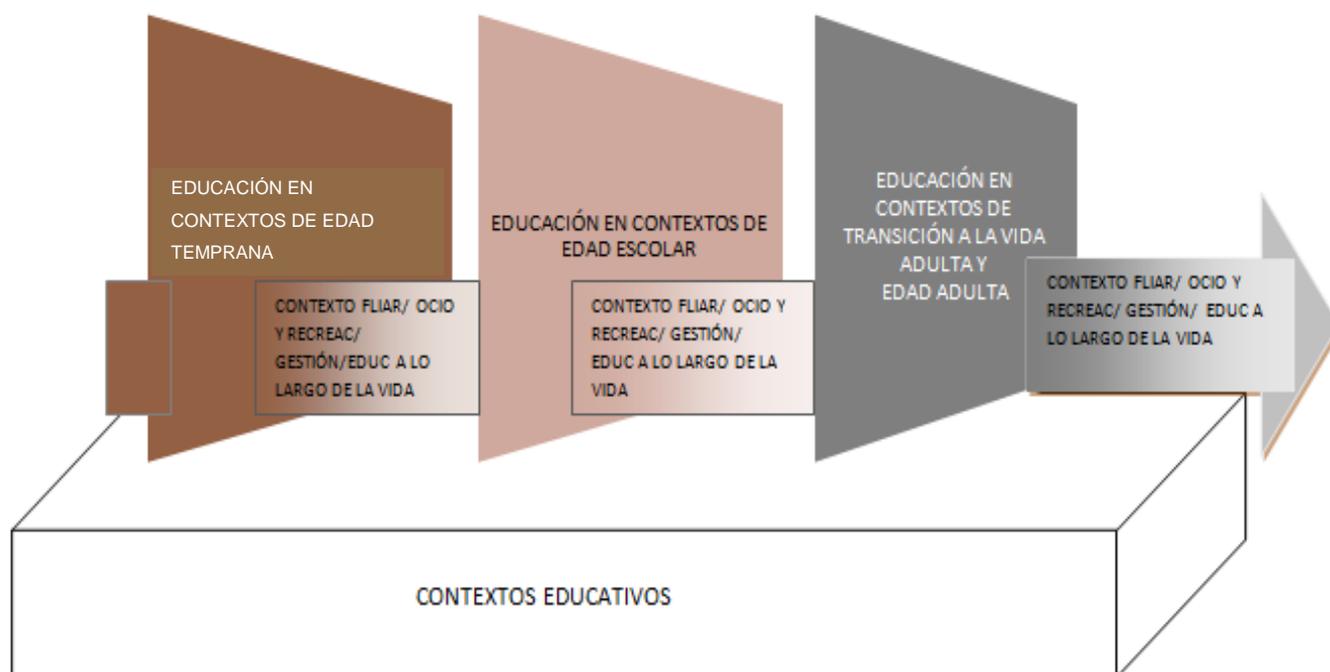
La categoría *“educación en contextos de transición a la vida adulta y edad adulta”*, fue construida al tomar los aportes de Caniza de Paez (1993), pensando en que los jóvenes/adultos no sólo pueden formarse para trabajar con materia prima, para la utilización de máquinas tecnológicas. También, es importante averiguar que ofertas posibles de trabajo se encuentran disponibles en cada región, con el objetivo, no sólo, de formarse laboralmente sino también que adquieran hábitos de orden, disciplina y relaciones interpersonales como para poder enfrentarse a la vida laboral y constituirse en trabajador con derechos y obligaciones inherentes a su condición. En esta categoría se incluyen además, otras propuestas educativas que no son necesariamente relacionadas a la educación laboral, como por ejemplo: los centros de día, hogares y residencias.

La categoría: *“educación a lo largo de la vida”*, refiere al tomar los aportes de Caniza de Páez (1993) cuando habla de educación permanente, como la oferta educativa para cualquier momento de la vida. Se trata de tener preparado un programa de ofertas educativas amplio y modificable según la demanda, para que la persona en situación de discapacidad lo pueda utilizar en cualquier momento de la vida. Ofertas que aproveche

mientras esté trabajando fuera del horario de sus responsabilidades. Esto le permite mejorar sus capacidades laborales si lo desea o necesita, o gratificarse mejorando la utilización del tiempo libre.

En el gráfico que se presenta a continuación, se visualiza una flecha que contiene cuatro categorías transversales: “*contexto familiar, contexto de ocio y recreación, contexto de gestión y educación a lo largo de la vida*”. Estas cuatro categorías son transversales a las demás, debido a que, más allá del contexto en el que nos encontremos trabajando, siempre el profesor en educación especial, cualquiera sea la edad de la persona en situación de discapacidad, puede trabajar con la familia, con actividades de ocio y recreación, ocupar un cargo de gestión o proponer alternativas educativas según la demanda, en cualquier momento de la vida

Gráfico que representa las categorías generales construidas:



A continuación, podemos visualizar, a partir de los gráficos, como se desglosan las diferentes categorías, en subcategorías.

Con respecto a la categoría: “*educación en contextos propios de edad temprana*”, se visualiza el quehacer del profesor en educación especial, en las siguientes subcategorías: “centros privados” y “escuelas de modalidad especial”. Ambos comparten dos subcategorías: “trabajo en equipo interdisciplinario” y “asesoramiento y orientación a la familia”. Se diferencian en que los centros privados al trabajar de manera individualizada tienen otra

subcategoría: “promoción de los aprendizajes a través del juego”. Las escuelas de modalidad especial disponen de la siguiente subcategoría que diferencia un contexto de otro: “Trabajo con la comunidad”.

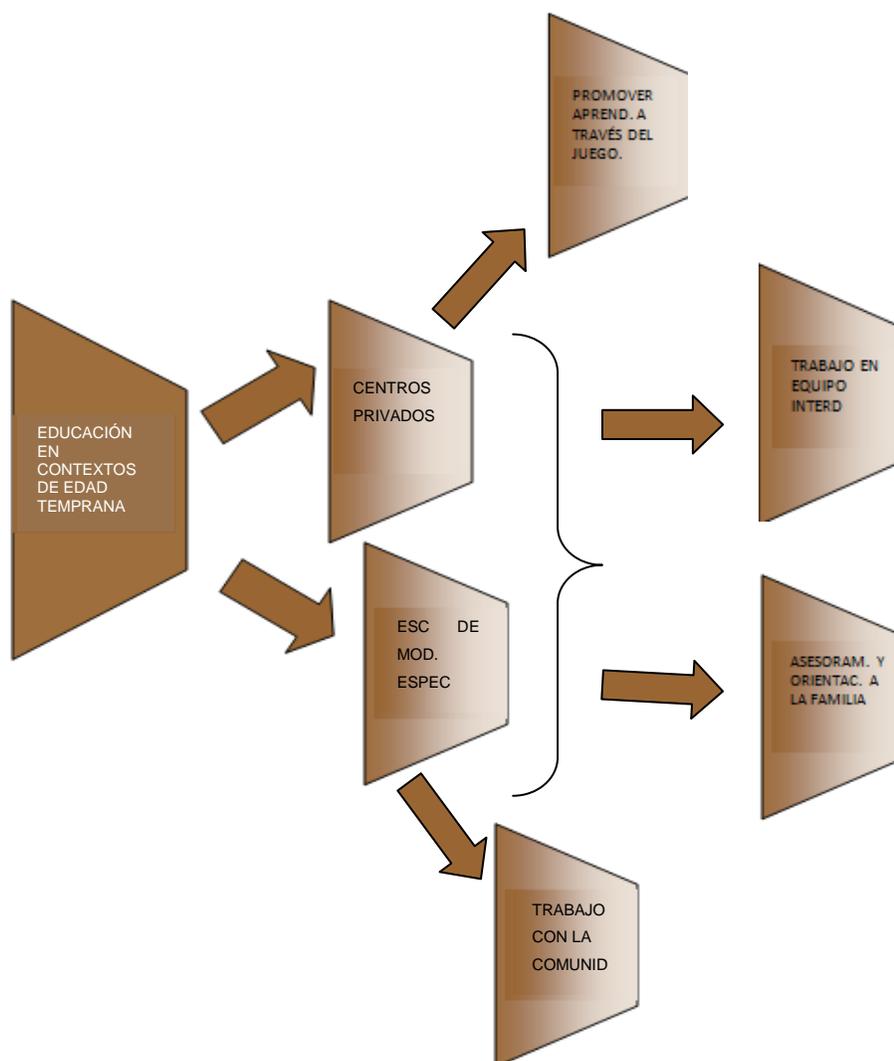


Gráfico 2. Educación Temprana

En lo que refiere a la categoría: “*educación en contextos de edad escolar*”, el quehacer del profesor en educación especial se visualiza en las siguientes subcategorías: “docente de apoyo a la inclusión”, cuya tarea se desarrolla físicamente en escuelas de nivel, pero el servicio puede provenir de Escuelas de Modalidad Especial, de Centros Educativos Terapéuticos o de prestaciones privadas individuales como: “módulo maestro de apoyo”.

Otra de las subcategorías es: “docente de grado/año” que se desarrolla en las escuelas de modalidad especial, cuyo quehacer puede desempeñarse en los siguientes niveles educativos: primario, secundario: ciclo básico y/o ciclo orientado.

La tercera subcategoría corresponde al quehacer: “*orientador de grupo*”, cuya actividad puede desarrollarse en centros educativos terapéuticos.

En lo que refiere al “apoyo individualizado”, puede desarrollarse en diversos lugares: consultorios, en el domicilio de la persona en situación de discapacidad, de manera itinerante, entre otros.

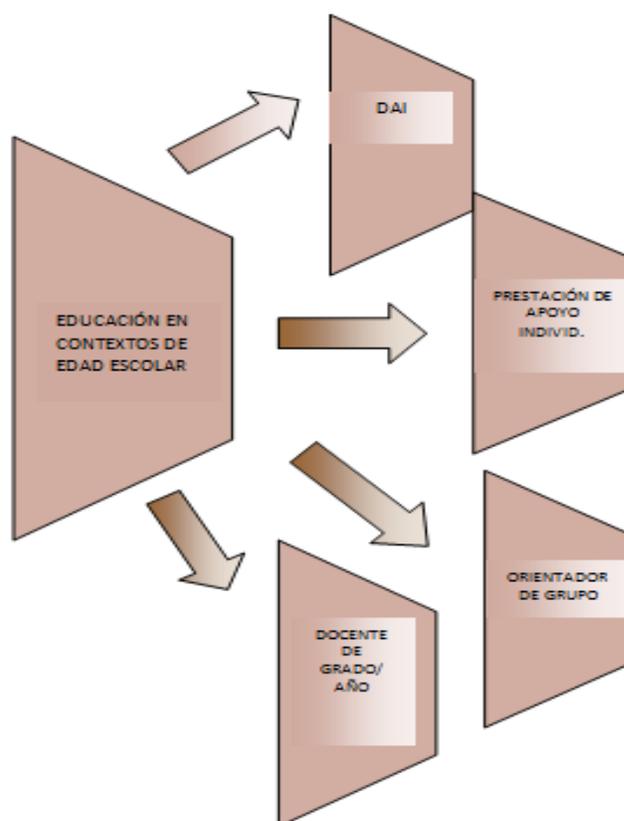


Gráfico 3. Educación en contextos de edad escolar

En cuanto a la categoría de: “*educación en contextos de transición a la vida adulta y edad adulta*”, se divide en tres subcategorías: “educación laboral” y esta a su vez se subdivide en: “tutor laboral”, “maestro de enseñanzas prácticas” y “orientador laboral”. Otra de las subcategorías es: “*otras propuestas educativas*” y esta a su vez, se subdivide en: “centros de día, hogares y residencias”. Por último, se elaboró otra categoría: “formador de formadores”.

A continuación, describiremos brevemente la categoría: “educación laboral” y sus subcategorías. En relación a la categoría: “preparador o tutor laboral”, se puede desarrollar en diferentes empresas privadas o entidades públicas, en dónde se encuentre incluida la persona en situación de discapacidad.

Con respecto a la subcategoría de: “*Maestro de Enseñanzas Prácticas*” (MEP). Esta acción se desarrolla en las escuelas de modalidad especial.

En lo que refiere a la subcategoría: “*orientador laboral*”, esta tarea puede desempeñarla el profesor en educación especial en talleres preocupacionales de empleo, en talleres protegidos de producción, en diferentes programas de capacitación que subsidia el gobierno, entre otros.

En lo que refiere a la categoría: “otras propuestas educativas”, el profesor en educación especial puede desarrollar su quehacer en centros de día, residencias y hogares.

Por último, la categoría: “formador de formadores”, se organizó a parte debido a que es un contexto laboral del profesor en educación especial que se encuentra destinado a personas con y sin discapacidad.

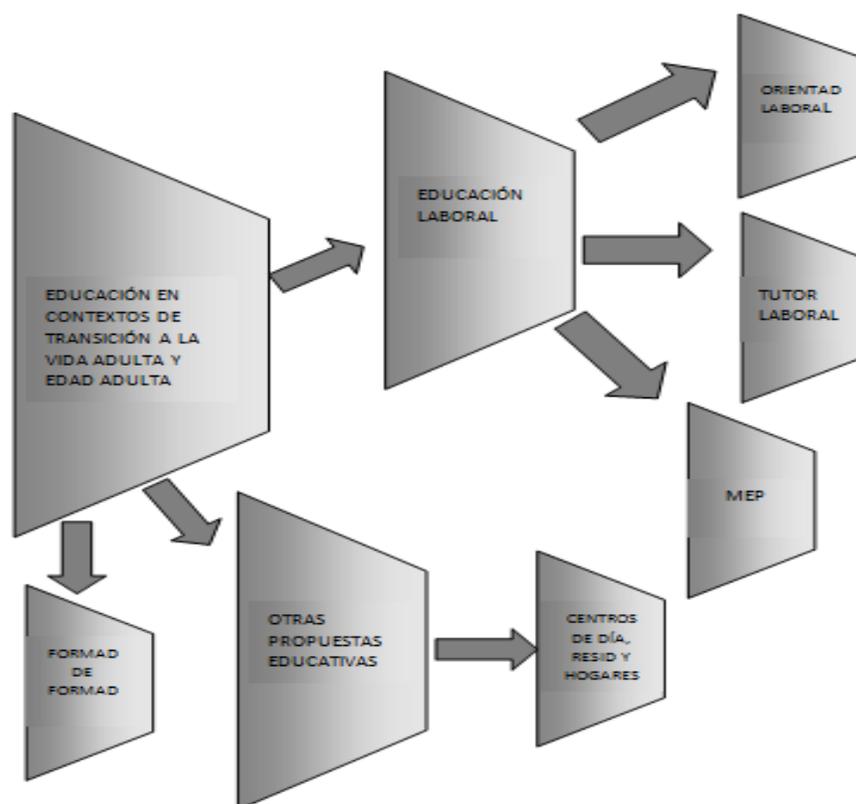


Gráfico 4. Educación en contextos de transición a la vida adulta y edad adulta.

**CAPÍTULO III: “ANÁLISIS DEL CAMPO LABORAL DEL PROFESOR EN
EDUCACIÓN ESPECIAL”**

3.1- Educación en contextos propios de la edad temprana.

3.1.1-Reflexiones sobre el quehacer del profesor en educación especial en este contexto.

El presente apartado tiene el objetivo de analizar el contexto teórico de la educación temprana a la luz del quehacer del profesor en educación especial, en su práctica actual. Para ello, se retoman las voces de los entrevistados, considerando los aportes de Caniza de Paez (1993) y los principales ítems de los documentos formales que se desarrollaron en el primer capítulo de este trabajo, con el propósito de resignificarlas y comprenderlas.

Es importante diferenciar el quehacer del profesor en educación especial en el contexto de edad temprana en centros de rehabilitación o equipos interdisciplinarios privados, de las acciones que desarrollan los profesionales en las escuelas de modalidad especial en el mismo contexto.

En lo que refiere a la práctica en los centros privados, las intervenciones están destinadas al niño y su familia. Dicho trabajo se realiza junto al equipo interdisciplinario y se diseña un plan de trabajo individual para el bebé o niño y su contexto cercano. A diferencia de las escuelas de modalidad especial que, si bien, también trabajan con el niño y la familia, las acciones se desarrollan a partir de programas formales en estrecha articulación con las escuelas de nivel de educación inicial, con profesionales de otros sectores (servicios de salud u otros organismos que trabajan en relación a esta problemática).

A continuación, procederemos a desarrollar el análisis realizado sobre el quehacer del profesor en educación especial en los centros privados, a través de las propias voces de los profesionales entrevistados. Así también, describiremos el quehacer del profesor en educación especial en las escuelas de modalidad especial, a partir del análisis realizado sobre los documentos formales investigados.

En lo que refiere al quehacer de los educadores especiales en el contexto de edad temprana en los centros privados, se identificaron puntos de encuentro entre las voces de los profesionales y los aspectos mencionados en los diferentes documentos formales. Se destacan las siguientes acciones:

- desarrollo de un trabajo en equipo interdisciplinario y transdisciplinario,*
- el asesoramiento y orientación a la familia,*
- la promoción de los aprendizajes a través del juego.*

Con respecto al “*desarrollo de un trabajo en equipo interdisciplinario y transdisciplinario*”, la profesional entrevistada refleja a través de sus palabras el trabajo que realiza en colaboración con sus compañeros:

...nosotros comenzamos a trabajar con lo que es la estimulación intelectual directamente con el niño alrededor del año...ocho meses en el mejor de los casos...ó sea, cuando ya tiene el cuarto estadio, la coordinación de esquemas y demás...todo lo que es anterior, si uno hace algún aporte es transdisciplinariamente...el niño empieza con kinesiología, que la persona está preparada para trabajar con los padres, con el bebé...estehh...y con psicología...y después, uno va con el niño, acompañándolo...en pedagogía te digo (aclara)... acompañándolo, bueno, en sus etapas por las que va atravesando...ehh... (E-12)

A partir de la voz de la entrevistada, se puede visualizar la presencia de una coordinación interna y decisiones que se toman de manera consensuada. Al decir de Antúnez (1999) se trata entonces de un conjunto de actores que intervienen de manera colectiva. De esta manera, la acción conjunta del trabajo permite mejores resultados que la simple suma de acciones individuales; a su vez esa colaboración aumenta y optimiza los criterios y principios de actuación a la hora de analizar las problemáticas comunes.

En lo que refiere al “*asesoramiento y orientación de la familia*”, podemos visualizar como, desde los documentos formales, se hace hincapié en el trabajo con la familia en el contexto de educación temprana: “planificar los campos de intervención terapéutica (con profesionales de la salud) y pedagógica (con profesionales de educación especial) con pautas específicas tanto para los profesionales médicos y docentes como para el/la niño/a y su familia” (Ley CFE 155/11, p.11), “propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa, promoviendo la comunicación y el respeto mutuo” (Ley de Educación Nacional n°26.206/06, p.4); “los equipos de salud y educación interactúan para sostener a los padres en su función” (Caniza de Paez 1993, p.62).

La profesional se expresaba:

“...en general, todos los integrantes del equipo tienen funciones con la familia...ehhh...de orientación, contención, explicación...estehh...” (E-12)

“...hasta lo trabaja con la familia...hasta la dinámica familiar, los horarios...tienen que estructurar los horarios, ehh...para acostarse, la ropa, ehh (...) ehh...lo tiene en todo...y si sigue desde el contexto ese desorden, es lo que va a ir grabando...” (E-12)

En relación a la “*promoción de los aprendizajes a través del juego*”, también existe un punto de encuentro en lo que refiere al desarrollo del juego como herramienta para promover aprendizajes: “*promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo*

cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Ley de Educación Nacional, 26.206/06 p.4).

La entrevistada refería:

(...) uno trata de explotar todo el potencial, a través del juego o de actividades (...) a través de actividades prácticas, a través del juego...nuestra función, la función del pedagogo es desequilibrarlo, plantearle problemas para que busque la solución...pero te digo de jugar al almacén hasta hacer andar un autito...ó sea, todas las nociones básicas, pero todo a través de la actividad que el niño quiere, le gusta, que está motivado (E-12)

Con respecto al quehacer del profesor en educación especial en el contexto de edad temprana en una escuela de modalidad especial, se toma como referencia un documento emitido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: “Educación temprana en Córdoba: un estado de la situación”, publicado en el año 2010, en donde se describen las acciones relacionadas a la educación temprana que se desarrollan en el contexto de las escuelas especiales de nuestra provincia. Los programas detectados se pueden definir desde la siguiente clasificación:

- Programas de atención temprana, para niños con discapacidad desde el momento de su detección, acompañando así el desarrollo del niño y propiciando la participación activa de las familias en el proyecto educativo de sus hijos.
- Programas de atención temprana tendientes a implementar estrategias para la detección y atención de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Programas de Prevención, detección precoz y atención de los niños con alto riesgo psicológico y/o biológico y/o social, desde su nacimiento hasta su incorporación a la educación inicial. Para favorecer esa incorporación algunos de ellos trabajan en estrecha articulación con las escuelas comunes de educación inicial, con profesionales de otros sectores (con acciones sinérgicas servicios de salud u otros organismos que trabajan para esta problemática).

Estos programas abordan la educación temprana desde una base de implicación comunitaria compartiendo territorio entre salud, educación y desarrollo social; en distintos niveles de especificación y ejecución.

Las estrategias advertidas hasta el momento para difundir y promover los programas se refieren a visitas a servicios de salud, consultorios pediátricos, secretarías sociales de los municipios, dispensarios, para presentar y ofrecer el servicio, participación en jornadas

locales científico-pedagógicas, organización en redes de trabajo, actividades en talleres de padres para difundir estrategias de prevención, de advertencia y contención y acompañamiento.

El servicio de atención temprana está en su mayoría a cargo de los equipos técnicos de las escuelas especiales, siendo conformados prioritariamente por psicomotricistas, fonoaudiólogos y psicopedagogos.

Lo expuesto acerca del quehacer del profesor en educación especial en los contextos educativos propios de la edad temprana permite evidenciar que existen puntos de encuentro en las prácticas realizadas en los centros privados en relación a las desarrolladas en las escuelas de modalidad, debido a que, en ambas se trabaja en equipo, con la familia y con el niño en situación de discapacidad. La diferencia fundamental entre ellos reside en que, en el sector privado se trabaja de manera individual y en el público se trabaja en redes, articulando el quehacer no sólo con el equipo interdisciplinario sino también con la comunidad.

3.2- Educación en contextos propios de la edad escolar.

3.2.1- El quehacer del profesor en educación especial como docente de grado y/o año en Escuelas de Modalidad Especial.

En el presente apartado analizaremos el quehacer del profesor en educación especial como docente de grado de una escuela de modalidad especial, reflexionando sobre las transformaciones de su práctica a partir del paradigma inclusivo, describiendo cada una de las tareas que realiza.

Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) exponen que el camino hacia el paradigma inclusivo y las diferentes políticas educativas propuestas, traen como consecuencia permanentes transformaciones en la práctica docente, en los ámbitos de trabajo, en la interacción con otras instituciones, en los aspectos organizacionales, en las características de la población escolar y al interior del edificio de la escuela especial.

En relación a lo expuesto, así se expresaba la integrante de un ateneo refiriéndose a la escuela de modalidad:

(...)todo esto lleva a las instituciones a replantearnos todo (...) las prácticas, la organización docente, todo, todo, se tuvo, se tiene que seguir reorganizando pero eso de decir que es lo específico que se enseña acá y que no se puede enseñar en otro lugar, no lo pudimos definir, porque en realidad no existe un conocimiento que no pueda llevarse a un nivel primario, a un nivel secundario, a un nivel inicial porque... salvo la complejidad, los casos excepcionales, una cuestión así... pero...y eso es una

discusión al interior de las escuelas especiales, una reflexión que todavía estamos haciendo. (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

En lo que refiere a la organización de las escuelas de modalidad especial, en el texto correspondiente a la Resolución Ministerial Provincial n°1825/19, con respecto al nivel primario, se expresa que dichas instituciones, de gestión estatal y privada, toman para la elaboración de su Proyecto Curricular Institucional, como punto de partida y referencia, las finalidades, principios, fundamentos y enfoques de los espacios curriculares prescriptos en los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Primaria en la Provincia de Córdoba.

Lo que invita a cuestionarnos sobre ¿por qué es necesario seguir reorganizando las prácticas de enseñanza al interior de la escuela de modalidad especial?, ¿cuándo un estudiante debe ingresar por vía de la excepcionalidad a una escuela de modalidad especial?, ¿qué es lo que necesitamos seguir reflexionando si consideramos que la Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba n°1825/19, establece que las escuelas de modalidad especial deben tomar como punto de partida los espacios curriculares prescriptos en los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Primaria en la Provincia de Córdoba?, ¿qué sucede con esos espacios al interior de las escuelas de modalidad?

Al respecto una profesora decía:

(...) la propuesta curricular ya está dada por el sistema educativo y la especificidad viene a atravesar esos niveles y la excepcionalidad, por supuesto, que sigue existiendo cuando se han agotado todas las instancias de una persona, de un niño o de un adolescente que no está progresando en sus aprendizajes de ninguna manera en la escuela en el nivel que corresponde, pero esos espacios al interior de la escuela de modalidad no pueden ser una réplica, una imitación de la escuela primaria o de la escuela secundaria (...) y estos son los grandes desafíos... porque así como implica todo este cambio atravesar los niveles educativos, nos implica generar una propuesta suficientemente específica y que no haya en otro lugar. (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

La situación planteada nos lleva a reflexionar sobre el quehacer del profesor en educación especial como docente de grado y/o año en la escuela de modalidad especial, así como también preguntarnos: ¿cómo es la propuesta suficientemente específica que debemos desarrollar?, ¿qué características tiene esa propuesta?, ¿cuál es el tipo de abordaje que se desarrolla con los estudiantes que asisten hoy a una escuela de modalidad especial?

En un Documento emitido por el Ministerio de Educación: “*Abordajes Pedagógicos Complejos*”, publicado en el año 2015, explica que el desafío es diseñar estrategias para todos los estudiantes, donde los apoyos específicos, no son para unos y para otros no, sino que se integran a la dinámica curricular, dejando así de ser complejas:

Pensar la complejidad implica atender a la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multireferencialidad de un campo, en el cual las relaciones unicasuales y líneales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo. (Nicastro 2006, en Documento emitido por el Ministerio de Educación: “*Abordajes Pedagógicos Complejos*”).

Estos términos nos remiten a pensar en las condiciones sociales para el aprendizaje, desplazándonos de las condiciones individuales del estudiante a las dificultades que enfrenta el docente al momento de pensar en el diseño de la propuesta pedagógica. Al respecto se expresa una profesora:

(...) estos estudiantes necesitan una propuesta suficientemente específica...es decir, estamos ensayando, estamos en una instancia de ensayo...ensayando tácticas nuestras porque tenemos que editar nuestra modalidad, tenemos que volverla a editar... si nuestra aula conserva un pizarrón, un banco y el profesor adelante, lo que estoy haciendo es obturar la posibilidad de que esté en otra aula, si esto es lo que puedo ofrecer acá, lo tiene que poder recibir en otro lado...Ahora, sí lo que la escuela especial le ofrece es inédito, algo que todavía estamos buscando permanentemente...¿qué es lo que podemos hacer acá que ese joven, ese estudiante, ese niño no va a recibir en otro lado? (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

La situación planteada pone en evidencia que nos encontramos atravesando un camino dónde hay más incertidumbres que certezas, pero es cierto también que, pese a esto, tenemos que seguir caminando. La buena noticia ante esta situación, es que el camino se transita con otros docentes que poseen las mismas dudas, las mismas preguntas, en búsqueda de respuestas parecidas. Al respecto, no hay dudas que se debe trabajar sobre diseños curriculares universales, abiertos y flexibles y aún en instancias de ensayo, de búsqueda, de edición, como exponía una de las voces del ateneo, se debe continuar construyendo el quehacer profesional, así se expresaba la docente:

(...) estamos en esa construcción que esa es la otra palabra que definiría el momento histórico en el que estamos: una construcción, una transformación y una edición nueva de la modalidad que nosotros no la teníamos, no la tenemos... ¿sí?

estehh... entonces, la verdad que es un desafío, otra palabra que tomaría... y es un desafío que, a ver, cuando yo les hablo de este desarraigo, deshacerse de esas prácticas, de saberes, de rutinas que llevamos adelante todo este tiempo...ehh...con una lógica diferente, no dada (...) tenemos que desarmar para armar algo que no sabíamos si era este el camino que teníamos que tomar... y... ¿qué logró naturalmente esta necesidad? Un espíritu de supervivencia que yo siempre digo es esta unión, nunca nos habíamos juntado a trabajar y a mirar al sujeto de la educación especial hasta que nos dijeron: “ustedes no son CADA, GRIERSON, CAMBÓN, LUCIÉRNAGANAS, son una modalidad, y si ustedes no se pueden ubicar como modalidad entonces no vamos a poder atravesar el sistema educativo. (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

Rosa Blanco (2004) expone que la atención a la diversidad requiere avanzar hacia el diseño de “currículos universales”, que consideren desde el inicio los diferentes puntos de partida y las diversas situaciones de aprendizaje de todos los estudiantes y de los contextos. Es necesario un currículo accesible a todos sin necesidad de realizar adaptaciones o diseños especiales para ciertos alumnos o grupos.

Los docentes de grado de una escuela de modalidad, más allá de la complejidad que puede presentar la situación, deben planificar sus clases para los estudiantes que permanecen en el edificio su escuela. La pregunta que vuelve una y otra vez es ¿cómo?, ¿cuáles son las estrategias que deben implementarse en un aula que no se parezca a las escuelas de nivel?

Bixio (2004), expone que la planificación, en tanto instrumento de trabajo del docente habrá de ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de alumnos, previendo la secuenciación, niveles de complejidad y de profundidad de los contenidos que se trabajen. De esta manera, se espera respetar el proceso real de aprendizaje de los alumnos y encontrar en la planificación áulica una guía para la selección de estrategias que le posibiliten al docente acompañar el aprendizaje respetando la singularidad de cada estudiante en un contexto donde prevalezcan el intercambio, la comunicación, el respeto mutuo y sobre todo aprender con otros.

Las voces de los entrevistados coinciden en que la escuela de modalidad especial considera las propuestas curriculares de la provincia, referidas a la enseñanza primaria o media, tomándolas como referente para realizar la selección de objetivos, contenidos, construyendo una planificación ajustada a las situaciones de los estudiantes.

Toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje que se pretende sostener (Bixio 2004, p.23).

En el Documento del Ministerio de Educación sobre *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina* (2009) se explica que las diversificaciones curriculares se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Abarcan, por tanto, objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Aquí tal vez se pueda retomar el concepto de estrategias al que refiere Anijovich y Mora (2009):

Las estrategias son un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, cómo, por qué y para qué. (p 4).

La situación planteada acerca del quehacer del profesor en educación especial como docente de grado, refleja múltiples tareas dentro y fuera de la institución. Al respecto, resulta interesante destacar la riqueza del trabajo en redes junto a miembros de otros espacios, así como también, el trabajo de una escuela abierta a la comunidad que camina hacia la inclusión de las personas en situación de discapacidad.

3.2.2- El Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) y su quehacer en la actualidad.

La Resolución Ministerial n°1825/19, publicada por el Gobierno de la Provincia de Córdoba, a través del Ministerio de Educación, en el ítem 14, correspondiente al anexo I, aclara con precisión que la práctica de acompañamiento educativo en los procesos de inclusión deben desarrollarla los profesores en educación especial: “El docente de apoyo a la inclusión será un maestro de grado de enseñanza especial –cód. 13455- dependiente de una escuela de modalidad especial de gestión estatal o privada. Cumplirá sus funciones mediante un abordaje institucional”. (Resolución Ministerial n°1825/19, p.9)

Resulta importante destacar también, el punto 1 correspondiente al Anexo I, en donde se menciona a los destinatarios, cuyas propuestas pedagógicas requieran de la realización de ajustes razonables o la implementación de un Proyecto Pedagógico para la Inclusión

(PPI), garantizando el ingreso, la continuidad pedagógica y egreso de la educación obligatoria.

Además en el punto 4, se expone que, para este fin, las escuelas de nivel y los servicios de modalidad especial trabajarán articuladamente y con responsabilidades compartidas, procurando consensuar los sistemas de apoyo que resulten conveniente para cada estudiante en particular. Los objetivos del proceso de inclusión serán revisados periódicamente de manera corresponsable.

Siguiendo el planteo del párrafo anterior, en el punto 6, se expresa que las configuraciones de apoyo serán definidas por las instituciones intervinientes en el proceso de inclusión, atendiendo a la presencia de barreras y de los recursos de las instituciones intervinientes.

El Documento del Ministerio de Educación sobre *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina* (2009), aclara que las configuraciones de apoyo, conceptualizadas en el marco teórico de este trabajo, deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. A continuación, retomamos las voces de los profesionales para hacer evidente los significados que le otorgan a las configuraciones de apoyo:

(...) viene inspección y dice... son configuraciones, es decir, es un diseño de muchos recursos, dispositivos, ehh...estrategias que arman una configuración apropiada para esa trayectoria, para mirar esa trayectoria y que es móvil, es dinámico, ¿sí?... (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

(...) Cada configuración conlleva un sin fin de tareas que son puntuales a cada barrera detectada, a cada situación en cada escuela y que no tiene que ver con la persona directamente sino con las barreras que se detectaron en ese contexto... (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

La modalidad lo que lleva a la escuela de nivel son las configuraciones de apoyo, ¿sí? y dependerá de esa institución o de ese estudiante qué configuración de apoyo voy a desarrollar y que también eso se trabaja junto con la escuela, ¿sí?, porque necesitamos del asesoramiento, de la orientación, de la provisión de recursos, de la capacitación, del seguimiento, ¿sí?, entonces todo eso se va pensando conjuntamente con la escuela (Directora de escuela de modalidad especial 3, 2019)

En el documento mencionado, se definen diferentes configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos educativos: “atención”, “asesoramiento y orientación”, “capacitación”, “provisión de recursos”, “cooperación y acción coordinada”, “seguimiento”,

“investigación”. A continuación las analizaremos en relación a las voces de los profesores entrevistados:

La “*atención*”, que es donde se lleva a cabo la valoración de las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje para su identificación y toma de decisiones respecto de las modificaciones de las condiciones y del proceso educativo, al respecto una docente se expresaba:

(...) vamos a mirar a la escuela de nivel (...) ¿la escuela de nivel está preparada?, ¿la escuela de nivel quiere?, ¿la escuela de nivel siente que son sus estudiantes? ¿Y con qué nos metemos ahí? Con una mirada muy incómoda que es a mirar las barreras (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

(...) Nosotros decimos, bueno nosotros ya estamos en la escuela, y como a nosotros ya no nos interesa puntualmente, si la persona tiene una discapacidad (...) sino lo que me interesa es que este entorno, con esta docente, con estos compañeros, con esta rutina, en este turno, en esta escuela, que está en este barrio, sea lo suficientemente alojador de infancias, de juventudes para que ninguno se vaya de ahí...entonces, ¿en qué momento nos estamos encontrando ahora? ¿Qué saber? (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

Las palabras expuestas por la profesional en el ateneo, pone en evidencia el trabajo que el profesor en educación especial realiza en el contexto, la observación minuciosa, la identificación de barreras, su intervención para minimizarlas y/o eliminarlas, utilizando diversas y variadas estrategias.

Con respecto al “*asesoramiento y orientación*”, donde se informa lo que se puede y lo que se debe hacer, partiendo de un enfoque institucional, de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización, una docente refería:

(...) También conocer el marco normativo, porque eso también regula mucho nuestra práctica, hace que podamos pedir lo que es el derecho de ese estudiante... ehh... en el nivel secundario, hay mucha normativa que habla de... no tiene que ver con la modalidad...son normativas propias y a veces hasta tenemos que informárselas nosotros, la modalidad, a la escuela de nivel, ¿no? donde hay resoluciones que ofrecen el régimen de tutorías, de agrupamientos flexibles, bien...de trayectorias asistidas, entonces todo eso también...estehh... hace a esta propuesta diversificada, que la tenemos que conocer para poder sugerirla ¿no?, en la práctica diaria. (Directora de escuela de modalidad especial 3, 2019)

La expositora del ateneo, ejemplifica la configuración de apoyo de asesoramiento y orientación, a partir de una situación concreta que se desarrolla en las escuelas: asesorar sobre el marco normativo que regula nuestro trabajo.

En cuanto a la “*capacitación*” como configuración de apoyo, se constituye como una actividad formativa intencional para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias; de comunidades educativas y de trabajos interinstitucionales. A continuación brindamos un ejemplo, a partir de la voz de una profesora en educación especial:

(...) ¿qué herramientas le da una profe de sordos que no sabe nada de ciegos y que tiene que aprenderlo?, entonces: ¿qué hacen?... juntan las debilidades y se asocian con Marcela (Profesora de ciegos y disminuidos visuales) y Marcela les da clases al estudiante de esa escuela, a la DAI y a la maestra. Y la maestra es quien toma el protagonismo, porque la DAI lo único que hace es ser puente en todas esas acciones de Marcela, la otra maestra que va a venir, porque... ¿quién es protagonista acá?... es la maestra, y si la maestra no sabe cómo Marcela enseña el braille, como son los códigos del braille y para qué le va a servir, cómo tiene que ir avanzando, qué recurso puede recrear en el aula no serviría (...) (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

Con respecto a la “*provisión de recursos*”, configuración de apoyo que supone, por lo general, actividades mediadoras de difusión, por parte del agente o del sistema; desde personas, grupos o centros que producen (diseñan y elaboran) determinados recursos y materiales hasta las instituciones escolares para su utilización. A continuación, brindamos ejemplos a través de las voces de los mismos profesionales:

(...) nosotros le decimos el martillo, a esa adaptación hecha en goma eva, que a él le permite, bueno, agarrar y usar el fibrón...es mucho mayor la rigidez en Jere. (E-15)

(...) a principios de año hicimos una reunión en donde a las maestras, bueno, se les mostró distintos informes, se le mostró (...) para que vean como ha sido su proceso escolar hasta ahora, todos los informes que ha habido de jardín, primero, segundo grado. (E-15)

Lo expuesto por la profesional demuestra que los recursos que se proveen pueden ser muy variados y muy amplios: un informe, la elaboración o adaptación de un material, libros, entre otros.

En lo que refiere a la “*cooperación y acción coordinada*”, se desarrolla conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la trayectoria educativa integral, en los ateneos los docentes expresaban:

Y yo creo que hay dos palabras que nosotras siempre nos decimos y son las que tenemos que llevar en nuestra acción y en nuestra práctica que es el trabajo colaborativo, ¿sí? (...) muchas veces nosotros decimos DAI y nos piden que digamos que significa DAI...bueno, estehh...sin duda que el rol colaborativo va a ser diferente si es inicial, primario y secundario, ¿sí? pero bueno esto del trabajo colaborativo, yo soy una pareja pedagógica, soy una compañera de la docente de nivel... no soy quien le vengo a decir algo, si traigo un saber específico que tendrá que ver con las estrategias y enseñanza diversificada pero compartimos para llevar adelante la trayectoria escolar del estudiante y también somos corresponsables de la trayectoria escolar de ese estudiante. (Directora de escuela de modalidad especial 3, 2019)

¿Qué es ser DAI? Ser DAI es esto, es acompañar a estos estudiantes y a esa escuela y buscar el punto de encuentro (...) Es trabajo entre pares, gestionar eso y eso lo tiene que hacer la docente... es un trabajo que lleva a muchas dudas, mucho temor, porque muchas veces el otro docente también, digamos el otro docente de la escuela de nivel espera que nosotros le digamos qué hacer, pero nosotros no le podemos decir qué hacer... nosotros vamos a pensar con él qué hacer, o cómo hacer y en este lugar hay que negociar, hay que buscar, inventar lo que no hay, porque la integración y la inclusión escolar siempre nos llevaron a eso. (Directora de escuela de modalidad especial 2, 2019)

(...)Y eso hace ver, ¿no? que el trabajo es con el docente...estehh (...) hacernos invisibles las DAI para el estudiante ¿no? (...) que el trabajo no sea con el estudiante sentado así a la par, sino que sea el trabajo con el docente y no solamente con el docente, con el de educación física, con los de todos los espacios curriculares, porque uno a veces se aboca al aula por los espacios curriculares, más básico, más neurálgico...vos decís, no...pasa lo mismo en plástica, en música, en educación física. (Directora de escuela de modalidad especial 3, 2019)

Lo expuesto permite observar que las prácticas educativas que desarrollan los profesionales que intervienen en un proceso de inclusión educativa se realizan en corresponsabilidad.

En lo que refiere al “*seguimiento*”, implica procedimientos y diseño de la trayectoria educativa integral de cada estudiante con la definición de los acompañamientos. Se precisan

planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de evaluación, al respecto un docente comentaba:

(...) uno tiene que *hacerse ese lugar* y que no tiene que ser un lugar a parte, tiene que ser un lugar de colaborador, de acompañante, de “pensar juntos con ese docente”, de generar cosas, de discutir, de hacer nuevos acuerdos constantemente. Es por eso que el rol del profesor en educación especial o del licenciado en educación especial tiene que ser este: el de pensar constantemente (...) gestionar el estado de los estudiantes en la escuela, los espacios, las prácticas, desde este lugar de decir: este estudiante tiene que estar acá. (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

En cuanto a la “*investigación*”, como configuración de apoyo, facilita la construcción de lo público y la acción educativa en tal sentido; habilita para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras. Se trata de enseñantes que investigan en espacios planificados y mediante procesos de reflexión.

Con respecto a esta configuración de apoyo muchos de los entrevistados o de los mismos expositores, mencionan que desarrollan reflexiones sobre la práctica en relación al material bibliográfico leído, realizan mejoras y ajustes. Sin embargo, resulta importante destacar que, son docentes que no investigan en espacios planificados, utilizando la rigurosidad del método científico.

3.2.3- Educación especial y salud, una cuestión de papeles. El quehacer de orientador y/o responsable de grupo como profesor en educación especial.

El análisis de las entrevistas y los documentos formales hizo evidente que el quehacer del profesor en educación especial, correspondiente a la tarea de orientador o responsable de grupo puede desarrollarse en instituciones tales como: centros educativos terapéuticos o centros de día.

Las voces de los profesores en educación especial en este trabajo, coinciden en que la modalidad de trabajo en esos contextos se circunscribe preferentemente a la presentación de proyectos, de diferentes alcances y propósitos, cuyas actividades se desarrollan generalmente a partir de una modalidad taller. Los proyectos que se trabajan, varían según los objetivos institucionales, las edades y situaciones de vida de los estudiantes, entre otros factores.

Los profesores relatores en los ateneos, manifestaron ciertas dificultades con respecto a que en la actualidad coexisten dos paradigmas dentro de un mismo campo

laboral, lo que conduce a que deben presentar un proyecto para las obras sociales (que responde a un paradigma médico) y otro proyecto (que responde al paradigma social de la situación de discapacidad) para trabajar en las actividades que se desarrollan en el quehacer diario.

Es interesante analizar este controvertido aspecto propio del campo laboral del profesor en educación especial, a partir de las voces de los protagonistas, o sea aquellos profesionales que desarrollan su quehacer como orientadores y/o responsables de grupo en la actualidad en centros educativos terapéuticos y/o centros de día.

Cabe agregar, que en el transcurso de la elaboración de este trabajo se evidenció un aspecto que complejiza el campo laboral del educador especial, debido a que es posible identificar discursos contradictorios, diferentes paradigmas que aun coexisten, cuyas posiciones inciden en diversas leyes y resoluciones ministeriales que regulan el quehacer profesional.

Con respecto a las leyes y resoluciones ministeriales que regulan nuestra práctica, en primer lugar, se debe considerar la CDPD (2006), la aprobación de este documento marcó un antes y un después en la vida de las personas en situación de discapacidad, el escrito refleja una concepción de discapacidad basada en el modelo social. Considera que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida, como son: las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, entre otras. Es decir, este modelo concibe a la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza del individuo).

En ese sentido, tal lo planteado por la CDPD (2006), se hace evidente que el quehacer del profesor en educación especial se centra en el contexto de la persona en situación de discapacidad, en identificar las barreras que obstaculizan su desarrollo en los diferentes contextos sociales, en realizar los ajustes necesarios, para que la persona pueda ejercer sus derechos de acuerdo a su situación e intereses.

Sin embargo, en nuestro país, aún son vigentes algunas normativas que rigen desde hace varias décadas sin considerar los avances correspondientes en los derechos de las personas en situación de discapacidad a nivel internacional.

Una de las normativas que rige desde hace más de veinte años es la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97 que instituye el sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando

acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objetivo de brindarles a las personas en situación de discapacidad una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos.

El análisis realizado puso en evidencia que la ley recién mencionada cubre prestaciones en los siguientes contextos laborales en los que puede desempeñar su práctica el profesor en educación especial: centros de día, centros educativos terapéuticos, centros de formación laboral, centros de rehabilitación, así como también cubre el servicio de prácticas específicas en contextos laborales variados, tales como módulo de maestro de apoyo y prestaciones de apoyo de pedagogía especial.

A continuación se analiza cómo influye esta reglamentación en el quehacer del profesor en educación especial en cada una de estas prestaciones, al mismo tiempo se reflexionará sobre la concepción de discapacidad presente en esta reglamentación que genera tantas contradicciones al interior del quehacer laboral del educador especial. Al respecto una docente expresaba:

La normativa (prestaciones básicas) está basada en un modelo anterior a los derechos y no tiene nada que ver con la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Nada que ver, pero también tenemos que responder a esa normativa para poder funcionar, si no respondemos a esa normativa, no funcionamos directamente. (Director de Centro Educativo Terapéutico, 2019)

La situación planteada por el profesional habilita la pregunta sobre ¿cuál es ese modelo anterior que no tiene nada que ver con la CDPD? Retomando el contexto conceptual de este trabajo se observa que la clasificación de los beneficiarios de acuerdo a las diferentes prestaciones que se brindan, se realiza, en la normativa referida, en función de los diagnósticos médicos, así como también, las tareas que se realizan siguen centradas en las personas en situación de discapacidad, no considera en ningún momento la necesidad de identificar barreras que se encuentran en el contexto. O sea, sigue mirando a la persona en situación de discapacidad, individualmente, centrado en el déficit, en el diagnóstico.

Se evidencia que en esta normativa prevalece un modelo médico, basado en que la explicación y la causa de la situación de discapacidad se centra exclusivamente en la persona, es un problema biológico situado en el sujeto. Al respecto, el trabajo de los diferentes profesionales en este contexto debería continuar centrado en la persona e implica una tarea de rehabilitación.

Luego del análisis realizado, que pone en evidencia los puntos de desencuentros entre dos marcos legales tan importantes como la Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad (2006) y la Ley Nacional de Prestaciones Básicas N° 24.901/97, cabe preguntarse ¿cómo desarrolla su quehacer el profesor en educación especial en el medio de este escenario complejo y contradictorio?, ¿cómo influye esta situación paradójica en su práctica?, ¿cómo puede ser que después de tantos años aún siga prevaleciendo el modelo médico? Al respecto un docente expresaba:

Puedo ver como hoy en día se superponen estos modelos...ehh... hablando de esto que decíamos... estamos hablando del modelo inclusivo, en donde vamos a tener en cuenta, tenemos en cuenta los derechos de la persona en situación de discapacidad pero como en la práctica misma que está tan arraigada...estas cuestiones de modelos anteriores, por ahí, uno dice...entra en contradicción uno mismo: ¿cómo puedo cambiar mi práctica digamos...en cuanto a este nuevo paradigma, pero está tan arraigada que no me puedo salir de eso...entonces es como que se genera un entrecruce de hilos en la cabeza... nosotros desde las instituciones apostamos a lo nuevo pero es como que nos cuesta salir de lo viejo, digamos. (Orientadora de Centro de Día, 2019)

Lo expuesto por la profesional, lleva a reflexionar acerca de cómo es posible desarrollar el quehacer específico de una profesión teniendo en su marco epistémico las orientaciones de un paradigma social como el que está a la base de la convención, cuya sanción y promulgación representa la concreción de la lucha por los derechos de las personas en situación de discapacidad, a quienes va dirigido nuestro trabajo y , al mismo tiempo, respetar una normativa que regula el trabajo, que se sustenta en un paradigma médico, que se contradice al de la CDPD.

Por un lado, se evidencia el perfil del quehacer educativo del profesor en educación especial, enriquecido por los avances sociales en la lucha por los derechos de las personas en situación de discapacidad, dónde se presentan proyectos o planificaciones para diferentes tareas, desde la perspectiva de un diseño universal. Por otro lado, se encuentra una reglamentación que “obliga” a presentar planes de trabajo individualizados, enfocados desde una perspectiva médica, con pasos protocolares que no se desarrollan en ningún contexto y que se contraponen absolutamente con los principios de los profesionales, con su formación, con su identidad profesional, pero que inevitablemente deben llevarse a cabo porque son un requisito para que la tarea desarrollada sea remunerada.

Las voces de los expositores evidencian la tensión permanente que se genera al interior de su quehacer:

Nosotros nos enojamos mucho cuando desde la junta nos pidieron planes de trabajo individualizados: planificaciones anuales y encima pedir protocolo de trabajo individual para cada uno. (Directora de Centro de Día 1, 2019)

(...) a nosotros esto nos produce internamente un desgaste...una planificación, todo el plan individual y todo eso, respondiendo a todos los requisitos de salud y otro externo...ehh...nosotros estamos hablando ahora... para el próximo año (...) hablábamos el tema de poder armar algo totalmente abierto...ehhh...lo vocacional. (Directora de Centro de Día 2, 2019)

(...)Y esto de que al momento de planificar digamos...se generan unos conflictos (...) tenés que planificar de esta manera porque te dicen que lo tenés que planificar así pero en la práctica lo llevas de otra forma, es ahí donde se genera un gran conflicto...” (Orientadora de Centro de día, 2019)

“...nosotros estamos ahí en esta cuestión de que toda la normativa para nuestro funcionamiento (...) está totalmente dissociada y estamos en permanente tensión, en estas cuestiones de responder a todo el marco normativo existente en nuestra argentina...” (Directora de Centro de Día 2, 2019)

Venturiello (2017) expone que en este marco general de políticas sociales en el país, las acciones públicas en relación a la discapacidad han sido históricamente escasas, aisladas y vinculadas a la rehabilitación y la salud. En la actualidad, los principales actores públicos y de la sociedad civil en el campo de la discapacidad coinciden en la falta de políticas públicas en el tema y la falta de articulación entre los distintos organismos del Estado. Indican la ausencia de planificación y estrategias para desarrollar acciones estatales y una agenda común tanto estatal como por parte de las organizaciones de la sociedad civil.

3.2.4- El quehacer del profesor en educación especial en el contexto de las prestaciones de apoyo individualizadas.

El quehacer del profesor en educación especial que brinda un apoyo individualizado a la persona en situación de discapacidad constituye un abanico muy amplio y variado. Los objetivos de los planes de trabajo varían en función de la edad de la persona, sus posibilidades, las demandas contextuales, entre otros. A continuación, se analizan las voces de los entrevistados a la luz de este contexto laboral, tan particular.

Los profesionales destacaban su quehacer en consultorios, aunque también mencionaban que determinados encuentros podían realizarlos de manera itinerante, desplazándose por la ciudad a través de un colectivo o caminando, ir a un supermercado, en

el domicilio del propio estudiante, entre otros. Es decir, no hay un lugar físico preciso, los lugares son itinerantes y se organizan en función de la tarea a realizar para alcanzar un objetivo determinado. Al respecto, los profesionales entrevistados mencionan diferentes tareas que desarrollan bajo el mismo contexto laboral:

(...) en consultorio, dos jóvenes y una persona adulta...trabajando todo lo que son los dispositivos básicos de aprendizaje, ¿no? mantener activa la memoria, la atención, la percepción en ellos...y también trabajando con lo que es el trabajo de hogar en el ámbito particular, que también ese es otro ámbito también con una chica con autismo...entonces, también, trabajamos cuestiones básicas como por ejemplo, que tome ella la taza, por ejemplo, y no tengamos que darle la leche nosotros...que pueda salir a la calle, porque es una nena que está las veinticuatro horas del día encerrada en la casa. (E-15)

El relator hace evidente que el mismo quehacer de apoyo individualizado se lo brinda a dos personas en situación de discapacidad, sin embargo lo lleva a cabo en lugares físicos diferentes: uno en su consultorio y el otro en el domicilio de la estudiante.

Otro entrevistado, a través de su relato, refleja la diversidad de quehaceres posibles de identificar en las prestaciones de apoyo individualizadas:

Todo lo que está relacionado a habilidades de la vida diaria, todo, desde lo que es hábitos de higiene, hasta cómo manejarse en la calle, como usar los medios de transporte, ehh...saber ir a comprar a un lugar, es decir saber hacer todo lo que nosotros realizamos como actividad diaria. (E-11)

Los proyectos de trabajo se elaboran considerando tanto las demandas de la familia, como la de la persona en situación de discapacidad. Al respecto, se acuerdan objetivos al inicio del año, junto a un programa de actividades tentativo que puede flexibilizarse y modificarse durante el transcurso del año, una docente contaba:

(...) se genera un proyecto, se va hablando, y bueno, vas organizando, a medida que yo estoy con ellos las actividades que se van a realizar... ir al cine, juntarse con un compañero, hablar por teléfono con la madre, ir al supermercado, comprar un producto que necesitan para la casa, ehh...antes de salir que estén bien peinados, lavarse los dientes...ó sea todo lo que sea hábitos de higiene, de aseo, etc... de alguna manera que pueda lograr sobre todas las cosas la independencia. (E-11)

Los profesionales entrevistados coinciden en que estos proyectos se presentan a la obra social del estudiante y una vez que se los autorizan le dan inicio, al finalizar el año

deben presentarse a las obras sociales informes que reflejen los avances en relación a los objetivos planteados en cada proyecto.

3.3- Educación en contextos de transición a la vida adulta y en edad adulta.

3.3.1- Educación en Contextos de Formación Laboral. Reflexiones sobre el marco legal actual.

El contexto de formación laboral de la persona en situación de discapacidad refleja la complejidad y la diversidad del campo laboral del profesor en educación especial. En el capítulo I de este trabajo se desarrollaron algunos aspectos referidos a la formación laboral de la persona en situación de discapacidad, entre los cuales se hizo referencia a que se puede desarrollar en el contexto de diferentes ministerios, entre ellos el ministerio de educación, ministerio de salud, ministerio de trabajo y seguridad de la nación.

Al interior de este entramado, se identificaron a partir del análisis de las voces de los educadores especiales, aspectos comunes que enmarcan el quehacer del profesor en educación especial, *“el quehacer como preparador laboral o tutor laboral”*, *“el quehacer como orientador o capacitador”*, *“el quehacer como maestro de enseñanzas prácticas”*.

Resulta importante destacar que los quehaceres mencionados no se desarrollan en la práctica de manera separada, no son excluyentes. En ese sentido en el contexto conceptual se hizo referencia a que una persona en situación de discapacidad, que asiste a un taller protegido de producción, puede realizar la búsqueda de ser incluido en una empresa o entidad pública, si el equipo de profesionales valora que el operario que asiste al taller, se encuentra en condiciones de realizar un proceso de inclusión laboral.

El profesor en educación especial encargado del taller, deberá disponer de dispositivos que posibiliten que la persona en situación de discapacidad pueda elegir y desempeñarse en otros contextos laborales. Lo mismo debe suceder con un profesor que tiene un cargo de Maestro de Enseñanzas Prácticas (MEP) en una escuela de modalidad especial, quizás comience su año realizando secuencias didácticas o proyectos educativos para sus clases, pero cuando debe planificar las pasantías que realizarán sus estudiantes, en el último año del ciclo orientado del nivel secundario, el quehacer que debe desarrollar es el mismo que realiza un profesor, cuando lleva a cabo un proceso de inclusión con un estudiante en situación de discapacidad que busca trabajo, una vez concluido el nivel secundario.

La situación planteada se refleja en las palabras de uno de los profesores en educación especial que fue entrevistado durante el desarrollo de este trabajo:

(...)hay algunos chicos que quizás pueden estar dentro de este trabajo, del micro emprendimiento, hay otros que de alguna manera vamos a intentar de que se puedan insertar en algún otro lugar, que no estén con nosotros y que no dependan mucho del taller, hay muchos chicos que se pueden integrar en una empresa, en un taller, pero hay otros chicos que necesitan como un taller, no sé si esa es la palabra, protegido o algo así, que esa es la idea, de que todo lo que se trabaje en un taller se pueda vender, y ellos puedan tener su ganancia, su dinero. (E-11)

A continuación se desarrollaran cada uno de los quehaceres, para facilitar una mejor comprensión de cada tarea que puede desarrollar el profesor en educación especial, teniendo en cuenta que estos tres quehaceres pueden desarrollarse de manera simultánea o sucesiva.

3.3.1.1-El quehacer del profesor en educación especial como preparador o tutor laboral.

En marco conceptual de este estudio reflejó la variedad y amplitud de programas que brinda el ministerio de trabajo, empleo y seguridad social de la nación argentina para que las personas en situación de discapacidad se incluyan al mundo laboral, en ese sentido también se deben mencionar las prestaciones que ofrece el ministerio de salud para subsidiar el trabajo de los profesores en educación especial en contextos de formación laboral. En ese contexto interesa analizar el quehacer del profesor en educación especial, la diversidad de tareas que realiza, identificando aquellos aspectos que tienen en común referidos a la formación laboral, trascendiendo los lugares físicos donde se desarrollan y el formato escogido por los diferentes programas del gobierno o por las prestaciones que brinde el ministerio de salud.

El "*quehacer como preparador laboral o tutor laboral*", refiere a la actividad del profesor en educación especial cuando una persona en situación de discapacidad decide la búsqueda de un trabajo, ya sea en una empresa privada o en una entidad pública. Existe un punto de encuentro entre las voces de los profesionales relacionados al campo laboral dónde expresan que, más allá del programa de formación laboral que se implemente, existe una instancia de valoración inicial referida a la situación de discapacidad de la persona, sus deseos, intereses, así también consideran sus experiencias laborales (en el caso de que exista).

Orteu (2007) en el texto publicado sobre de la construcción de itinerarios de inserción laboral, en la propuesta metodológica menciona una instancia de reflexión, el momento en el

que se inscribe el punto de partida del proceso que se debe realizar, dónde se valora la palabra del sujeto, para que la misma persona pueda encontrar su propio lugar, construirlo de acuerdo a sus intereses, contribuyendo a su autonomía como punto de partida, brindando el tiempo y los lugares necesarios, debido a que como dice el autor: “esta puede realizarse tanto en espacios de análisis y reflexión con el individuo (entrevistas individuales o dinámicas grupales) como en espacios de trabajo en los que surge una modalidad, particular según cada caso” (p.42).

Los profesores en educación especial entrevistados en este trabajo comentaban:

(...) las personas llegan a partir de entrevistas, se conoce un poco su perfil, sus experiencias... (Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal de discapacidad 1, 2019)

Nos convoca un desafío continuo, porque es poder acompañar a cada una de esas situaciones a que alcance el proyecto, que pueda construir ese proyecto, sus necesidades, sus intereses (...) (Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal de discapacidad 1, 2019)

(...) nosotros como trabajamos con un centro educativo nuestros estudiantes tienen mayores desafíos... permitirles ser escuchados indica buscar otras formas... entonces, bueno, quizás el proceso es un poco más lento (...) y darles el espacio para que ellos mismos comuniquen y digan qué es lo que les gusta, qué no, hacia dónde quieren ir en este espacio... (Integrante del servicio de orientación vocacional e inclusión laboral de Asociación Civil 1)

Orteu (2007) considera que partiendo de la valoración inicial se plantea un proyecto en el que, con el objetivo de la inserción laboral, se fijan los pasos que son necesarios realizar para conseguirla.

Tenemos numerosas personas que llegan a la oficina y en los cuales no hay un proyecto de vida formado (...) y hay también personas en una situación que han tenido un proyecto de vida y ha sido truncado por una discapacidad adquirida con un diagnóstico a los cuarenta años, a los sesenta años, con hijos, con una realidad totalmente armada que se vino abajo...en esa situación veo que hay un grupo de personas que transitan por esta situación particular, muchas veces...creo que como profesionales no estamos muy acostumbrados a tenerlos en cuenta. (Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal 1, 2019)

Becerra, Traver (2012) exponen que el proceso de orientación debe conducir al trazado de un perfil profesional del individuo. Se trata, no sólo de que conozca sus puntos

fuerzas y débiles, sino de involucrarlo en un proceso de orientación, que debería estar vinculado a una toma de decisiones realista de las alternativas laborales, ajustada a sus aptitudes, intereses, necesidades, etc. Además, entre los factores de índole externo que se encuentran en el proceso de inclusión laboral, se destacan la familia, la formación y el apoyo, así como las características del entorno de trabajo se muestran como variables relevantes.

La situación planteada evidencia que existen diversos factores al momento de desarrollar un proyecto laboral. Un aspecto importante a considerar es el contexto, tal lo expresa la CDPD (2006) en el inciso i) de su artículo n° 27: “Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo” (p.21). Es decir, no sólo considerar la importancia de los conocimientos técnicos requeridos para un determinado puesto laboral, las aptitudes y actitudes de la persona en situación de discapacidad que aspira a obtener un puesto laboral, además, el modelo social de la discapacidad refiere a que es imprescindible analizar el contexto que , así expresaba una docente:

“...Tengo que formar a los jóvenes, ¿por qué la mirada siempre puesta en ellos? En realidad tengo que formar al contexto porque las barreras están puestas en el contexto. Desde ahí, es de dónde nos posicionamos nosotros y formar para que ellos tengan la mayor cantidad de herramientas para el día de mañana y ser lo más autónomos posible... Desde esta idea salen todos los proyectos y actividades...”
(Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal 1, 2019)

Orteu (2007) considera que el educador actúa como garante de la viabilidad y legitimidad del proyecto. De esta manera, tal cual lo expresa la CDPD, en el inciso e) de su artículo n°27, es necesario: “alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retorno al mismo (p.21)”

Una profesora comentaba:

Desde esta continua revisión y continuo repensarnos lo que ellos están necesitando... dando prioridad de participación en espacios comunes y espacios inclusivos. Dentro de la inclusión laboral las personas que participan tienen una práctica laboral, tutorías que son sumamente valiosas, ¿por qué?... ehh... se trabaja con el contexto, no con la persona... las modificaciones se hacen, las sugerencias se hacen al contexto y a lo que se necesita promover la accesibilidad, promover la inclusión y corremos un poco la mirada que viene tan centrada en la persona, en dónde la persona tiene que ajustarse al contexto y no al revés. (Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal 1, 2019)

(...) también se hace un acompañamiento para garantizar que esa institución se ajuste de acuerdo a la persona, al contexto... las experiencias que hemos tenido, la verdad que han sido muy positivas... sobre todo con esta mirada de trabajar en conjunto... (Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal 1, 2019)

Becerra, Traver (2012) expone que en la fase de inclusión laboral se debería comenzar por acciones que faciliten la formación y la implicación de la empresa candidata en el empleo con apoyo. En este sentido, es importante informar y asesorar a la empresa sobre las necesidades y procesos de adaptación del puesto de trabajo del empleado con discapacidad; así como prever los cauces de comunicación entre el trabajador, el empleador y el personal de la empresa, que faciliten una adecuada inclusión. En relación a este aspecto los docentes narraban:

(...) tratamos que el chico esté en un espacio de trabajo en el cuál se sienta cómodo, que se acomode a sus intereses y bueno, buscamos una empresa en base a eso... bueno, ahí vamos, buscamos la empresa, después una vez que conseguimos le hacemos un análisis del puesto de trabajo... (...) después de eso tenemos un seguimiento de lo que es el apoyo con el acompañante, con el preparador laboral, con el empresario o con el encargado de cómo va todo con el trabajo y bueno ahí hacemos orientaciones. (Integrante del servicio de orientación vocacional e inclusión laboral de Asociación Civil 2, 2019)

Ser facilitadores con otros agentes, no sólo la familia... lo que nos convoca con el contexto laboral, es esto de bueno... poder derribar un poco estas creencias o estas representaciones que hay acerca de la persona en situación de discapacidad, que hemos trabajado donde está muy arraigada, digamos que la persona tiene que comprobar o demostrar que puede hacerlo. (Integrante de la división de intermediación y formación laboral municipal 1, 2019)

Becerra, Traver (2012) exponen que existe una fase en esta parte del proceso, llamada de *apoyo intensivo*, en donde el preparador laboral, es un profesional que asume el rol de intermediario entre el trabajador y la empresa y proporciona apoyo especializado. El apoyo se consideraría intensivo cuando el preparador supervisa estrechamente las tareas laborales, proporcionando las ayudas necesarias, en el terreno de las competencias específicas y transversales que requieren el puesto de trabajo, así como en la interacción con sus compañeros y entorno de trabajo. Al respecto un profesor expresaba:

Es un trabajo de permanente de autocrítica... en esto del protocolo lo que nos sirve es como dejar asentado que rol va a tener, primero el joven, qué responsabilidad va a asumir, qué responsabilidad va a asumir la empresa, ¿no? o los lugares públicos de trabajo, qué lugar debería buscar la familia y qué lugar deberíamos buscar nosotros como institución...ehh... me parece importante pensar eso y hay que ir trabajando sobre todo... retomo esta idea... de que los lugares sean realmente inclusivos. (Coordinador de Asociación Civil para personas con discapacidad, 2019)

Arenas y González (2010, como se citó en Becerra y Traver, 2012) exponen que el preparador laboral puede asumir también funciones relacionadas con la formación continua del trabajador, dentro y fuera del entorno laboral, coordinando acciones de formación complementaria con otros trabajadores con discapacidad en talleres de inserción profesional. Así lo comentaba un docente:

(...) pensar en la formación laboral que tenga que ver con esto ¿no? en poner en conocimiento a nuestros jóvenes y adultos de que existe el mundo del trabajo y de que es un ámbito en el que pueden integrarse y que tiene sus propias reglas que, por ahí hay que empezar a conocer, entonces... hablar de derechos laborales, hablar de los roles que suponen las relaciones en el mundo del trabajo y esas cuestiones (...) entonces pensamos en una oferta de formación desde esos marcos bien generales pero en diálogo con la posibilidad de experimentar pasantías en espacios reales de trabajo. (Coordinadora de Asociación Civil para personas en situación de discapacidad, 2019)

Bellver, Lloil, Rogeliló y Serra (1993, como se citó en Becerra y Traver, 2012) explican que, en el proceso de seguimiento se proporcionaría tan sólo un apoyo indirecto o intermitente. El preparador laboral se iría retirando gradualmente del escenario del puesto de trabajo, a medida que el trabajador va siendo autónomo en el desempeño de sus tareas laborales. En su lugar, cobrarían un protagonismo mayor los apoyos naturales suministrados principalmente por los compañeros de trabajo. Por recursos humanos de apoyo natural nos referimos, por tanto, a cualquier persona que podemos encontrar en el entorno del puesto de trabajo, que no suele tener unos conocimientos específicos sobre inclusión laboral, pero que supervisará o ayudará al trabajador con discapacidad en un entorno laboral normalizado.

3.3.1.2- El profesor en educación especial como orientador laboral.

El quehacer del profesor en educación especial como orientador laboral tiene lugar en programas de formación, que pueden ser organizados desde entes gubernamentales o como profesionales privados, cuyo trabajo se encuentra subsidiado por el ministerio de salud.

Al respecto, es importante destacar que quizás este quehacer puede situarse en el contexto de salud, pero para desarrollarlo debemos asistir al programa de capacitación que organiza el gobierno, tal lo establece la ley nacional de prestaciones básicas n°24.901/97, al referir que en el *servicio de formación laboral*, las actividades deberán estar explícitamente desarrolladas en un programa de contenidos específicos y de una duración expresamente determinada. Los programas deben tomar las pautas y criterios de los programas de capacitación laboral aprobados por los organismos oficiales competentes en la materia.

Debido a la complejidad de la situación planteada, resulta interesante tomar los aportes de Castilla (2004) para indagar el quehacer como “*orientadores laborales*”, refiere a que pueden trabajarse fundamentalmente dos contenidos: “*formación humana y capacitación*”; si bien la autora los menciona para desarrollarlos en un contexto escolar, resulta importante tomarlos para subsumir aspectos relacionados a la práctica que se replican de la misma manera en contextos diferentes.

Castilla (2004) expone que la *formación humana* tiene que ver con el desarrollo de la persona como ser capaz de co- crear con otros un espacio humano de convivencia social. Consiste en la posibilidad de crear espacios de interacción y convivencia, de respeto mutuo, para poder crecer en el respeto por sí mismo y por los otros. Al respecto, esta idea, en alguna medida, se puede ver reflejada en el servicio de aprestamiento laboral, dispuesto por la Ley n°24.901/97, que explicita que el objetivo de este servicio consiste en el desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos y conductas de carácter laboral en una persona con discapacidad. Así como también, la Ley n°26.816/13 menciona que los profesionales deben formar a los operarios permanentemente de acuerdo, no sólo a las necesidades de los mercados locales, sino también a actividades que tiendan a mejorar su adaptación, laboral, social y familiar.

Un profesor en educación especial expresa al respecto:

(...) la idea en realidad (...) es que el chico aprenda ciertos hábitos laborales, que aprenda por ejemplo el respeto del horario, que tiene que venir a horario, de limpiar, de acomodar las herramientas cuando las tienen que acomodar, usar y conocer herramientas, y un montón de cosas que quizás le va a permitir desenvolverse en otro tipo de oficio que no sea carpintería o en el ámbito laboral en

general, conjuntamente también con la inserción social, eso es lo que yo hago acá.
(E-11)

Con respecto a la “*capacitación*”, Castilla (2004) considera que se relaciona con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive. Consiste en la creación de espacios de acción donde se puedan desarrollar habilidades sobre el hacer, en la reflexión sobre ese hacer y como parte del vivir y del deseo de vivir. En relación a este segundo contenido expuesto por la autora, podemos observar que la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97 dispone que el *servicio de formación laboral*, subsidiado por la superintendencia de servicios de salud, refiere que los profesionales deben preparar a los estudiantes en una determinada actividad laboral, es decir, tiene por objeto el aprendizaje sistemático de una especialidad laboral determinada. Así también, destaca que el profesor en educación especial puede desarrollar este contenido de capacitar en alguna actividad determinada, a partir de un proyecto que se presenta al ministerio de trabajo, industria y comercio o también puede suceder que desarrolle ese quehacer capacitando en una actividad determinada en el contexto de un taller protegido de producción y los ejemplos podrían seguir. Al respecto los profesores narraban:

(...) nosotros armamos un proyecto, ehh... para llevarlo a cabo al año siguiente, por lo cual tiene que ser aprobado por el ministerio de trabajo, industria y comercio, así se llama...yyy...bueno, a partir de ahí, empezamos a trabajar con ellos, ehh... la función que cumple el CEDER es prestarnos el lugar, en el caso del taller y darles becas a los chicos, la beca que tienen que ir a cobrar a partir del ANSES. (E-11)

(...)el proyecto pasado fue de aprendizaje (...) para que los chicos aprendieran las técnicas de habilidad para la madera y ehh...este proyecto está enmarcado en un micro emprendimiento, o sea todo lo que han aprendido técnicamente los chicos, básicamente en la realización de bandejas, lo estamos, digamos, tratando de hacer, de comercializarlo, entonces, digamos, la dinámica de trabajo es diferente, antes queríamos que el chico aprendiera el proceso de armar la bandeja, ahora, como ya más o menos manejan este tema, ehh...la idea es la división de tareas.(E-8)

La tarea es básicamente de apoyo de formación, de capacitación y de seguimiento en cuanto a tareas productivas que realizan las personas que concurren a este taller. Lo más importante es que ellos no sólo pueden “*estar*” sino “*ser*”. Yo trabajo mucho en eso. (E-7)

Las voces de los entrevistados ponen en evidencia que los contenidos referidos no se desarrollan de manera separada, se pueden trabajar en forma conjunta, de hecho en la actividad práctica generalmente se dan de manera conjunta, así lo expresan:

(...)lo que yo realmente quiero es formarlos, capacitarlos de un oficio, generalmente carpintería, que es lo que más quiero...pero la idea en realidad no es esa, es que el chico aprenda ciertos hábitos laborales. (E-11)

Para concluir, en el desarrollo del *quehacer como orientador laboral*, resulta importante destacar que, los entrevistados coinciden en la presentación de proyectos, en dónde los objetivos varían según factores contextuales, con un cronograma de actividades que se desarrollan a través de aulas talleres.

3.3.1.3- El Maestro de Enseñanzas Prácticas.

Al tomar los aportes de Castilla (2004) la educación laboral comienza en el contexto escolar, donde el quehacer del profesor en educación especial se encuentra más detallado, especificado y documentado. En el desarrollo del contexto conceptual de este trabajo se hizo referencia a que hay un diseño curricular elaborado por el ministerio de educación, dónde se organizan los contenidos que los profesores en educación especial deben enseñar cuando se desempeñan como maestros de enseñanzas prácticas.

El análisis realizado sobre las voces de los entrevistados a la luz de los documentos formales, permitió evidenciar que un profesor en educación especial que se encuentre desarrollando su quehacer en una escuela de modalidad especial deberá realizar proyectos, considerando los diferentes contenidos que constituyen la asignatura: “formación para la vida y el trabajo”, así como también, las características del grupo de estudiantes, sus intereses, sus posibilidades, con el objetivo de brindar diferentes actividades para alcanzar la concreción de los distintos proyectos junto a ellos, tales como tareas en el aula, participación en contextos socio productivos, formando parte de acuerdos con organizaciones de la comunidad ya sean entidades oficiales, gremios, empresas, ONG, con el fin de trabajar en red y contextualizar las prácticas educativas. Así lo contaba un profesor:

(...)siempre han sido actividades curriculares, digamos la escuela especial siempre se maneja con un currículo ehh...adaptado ¿no es cierto? desde las propuestas curriculares de la provincia para enseñanza primaria o media y de ahí uno hace la selección de objetivos, de contenidos ehh...y se arma una planificación ehh...pero siempre por supuesto adecuada a las necesidades de los alumnos (...) siempre el nivel primario está más orientado a lo académico y el nivel medio

orientado a lo laboral, en las escuelas se manejan más o menos de la misma forma. (E-4)

(...)se apunta a la formación laboral, ó sea no solamente en el manejo de técnicas sino en todo lo que implica hábitos sociales, hábitos, socialización, ehh...hábitos laborales, práctica, habilidades prácticas, ehh...conocimiento de procesos de producción, ehh...ósea es muy abarcativo pero siempre se orienta a la formación laboral, ehh...(...) no es que acá, digamos, los preparamos para huerta y tengan que salir y trabajar en huerta ósea... se trabajan las habilidades prácticas pero para que las puedan generalizar, ¿no es cierto? si uno lo está formando en que tiene que tener una constancia para el trabajo, una presentación personal para el trabajo, un manejo de las herramientas...todo eso después, ósea se trata de que lo pueda generalizar a donde pueda conseguir trabajo. (E-4)

La situación planteada permite evidenciar que al interior de las escuelas, en lo que refiere a la educación laboral, también se trabajan los contenidos de formación humana y capacitación de manera conjunta. Tal cual lo expresa la entrevistada, cuando habla de que en el momento en que se enseña huerta, además de enseñar técnicas específicas para mantener una huerta, se enseñan también: hábitos, disciplina de trabajo, entre otros.

3.3.2- El quehacer del profesor en educación especial como formador de formadores.

Los profesores en educación especial que se dedican al contexto laboral de formador de formadores, se desempeñan en el nivel superior del sistema educativo y su tarea se centra fundamentalmente en formar profesores en educación especial y/o participar en la formación de otro profesional de acuerdo a lo que el título habilita. Al respecto, destacan las tareas propias de ese nivel educativo, que son la docencia, la investigación y la extensión. Así lo expresa una profesora:

(...) mi actividad acá en la uni, es de docencia e investigación y extensión en este momento. (E-1)

Retomando lo expuesto en el marco teórico de este trabajo, Souto (1993, como se citó en Devalle de Rendo, 2010), al referirse a la formación docente lo hace en el contexto de la formación de formadores. Se refiere a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación.

El *campo de la práctica*, se orienta a valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores.

El segundo término reconoce que el *campo del conocimiento* se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación a través de conceptualización teórica y facilitando la comprensión de las prácticas y su contexto.

El *campo de la investigación* busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de sus estudios en las prácticas de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación.

Acá en la universidad ya va a hacer diez años que estoy pero la universidad es un lugar en donde te permite generar cosas nuevas, ahora por ejemplo como nuevo está el proyecto de extensión y en investigación...estehh...estamos con un tema nuevo...entonces la universidad te da esa posibilidad, dentro de la misma institución puedes hacer cosas muy diversas. (E-1)

Ehh bueno, como te decía, en el ámbito de la educación formal esteehh...es la formación de los futuros profesionales en el campo de la educación formal. (E-2)

El contexto formador de formadores es una categoría que resulta difícil subsumirla en otras categorías, debido a que el quehacer del profesor en educación especial se desarrolla mayormente en contextos donde se encuentra incluida la persona en situación de discapacidad. Por ello, las categorías fueron realizadas de acuerdo a las etapas de la vida de las personas en situación de discapacidad, por este motivo incluimos la categoría de *formador de formadores*, dentro de lo que corresponde a la *transición a la vida adulta y edad adulta*, ya que esta categoría se abre a personas en situación de discapacidad que pueden estudiar el profesorado en educación especial, así como también personas sin discapacidad que eligen la carrera.

3.4- Contextos transversales a la trayectoria de vida de las personas en situación de discapacidad.

3.4.1- El ocio y la recreación, un contexto en donde el profesor en educación especial puede desarrollar su quehacer.

El quehacer del profesor en educación especial en *contextos de ocio y recreación* es variado y amplio, tal como lo expresa la CDPD (2006), las personas en situación de discapacidad tienen el derecho de realizar diferentes actividades culturales: ir al teatro, museos, cines, bibliotecas, así como también, ir a lugares de importancia nacional. Además,

pueden desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, gozando del derecho de ser reconocidos y apoyados por su identidad cultural y lingüística específica. Otra de las actividades que tienen el derecho de desarrollar es participar en igualdad de condiciones con las demás personas en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas.

La situación planteada, evidencia que el profesor en educación especial puede alentar, promover y desarrollar contextos de ocio y recreación, desde el lugar en donde se encuentre trabajando, por ello se lo considera un contexto transversal. A partir de las voces de los entrevistados, logramos identificar que, desde los diferentes quehaceres, el profesor en educación especial, puede promover salidas al cine, a museos, a bibliotecas, salidas deportivas y/o de esparcimiento, brindando la posibilidad de que puedan elegir los lugares a dónde desean asistir o las actividades que desean realizar, así como también identificar las barreras que impidan el acceso, la participación y el disfrute de las personas en situación de discapacidad en estos espacios.

Dattilo y Schleien (1994, como se citó en Corbella y Araujo de Melo, 2009) exponen que los profesionales que facilitan los servicios de ocio tienen que dar oportunidades a las personas en situación de discapacidad para la autodeterminación y para la elección responsable, que reflejen sus necesidades para crecer, explorar y desarrollar su potencial personal. Al respecto un profesor narra:

Bueno, en lo que es...en lo que tiene que ver con el aprovechamiento del tiempo libre de personas con discapacidad...en lo que es el deporte, la recreación, la vida en la naturaleza...todo lo que tiene que ver con actividades expresivas...que es lo que nosotros brindamos desde la universidad...ehh...desde olimpiadas especiales es un espacio que tiene todas esas aristas, en donde la persona puede elegir lo que más le gusta hacer. (E-13)

La situación planteada evidencia un punto de encuentro entre lo expuesto por los autores y por la profesional entrevistada que se dedica a desarrollar su quehacer en un contexto de ocio y recreación, en relación a que los profesores en educación especial debemos alentar y promover que las personas en situación de discapacidad descubran cuáles son las actividades relacionadas al ocio y a la recreación que desean realizar.

Otra de las actividades, tal como lo expresa la convención, en su inciso 2, artículo n°30, es que las personas en situación de discapacidad, puedan desarrollar y utilizar su potencial artístico e intelectual. De esta manera, los profesores en educación especial, pueden alentar el desarrollo en esta área, según expresaban:

(...) nosotros estamos educando y formando permanentemente... porque vos das hábitos, das reglas, en el deporte se dan reglas, o sino consignas de trabajo en la recreación...en todo lo que es actividad expresiva no, pero también enseñamos...a tocar el instrumento de la murga les enseñamos (...) tenemos un taller de radio en donde se le enseña a manejar el grabador, a leer, todo lo que es lectoescritura, a hablar en el micrófono, ¿eh?...a hacer preguntas, cómo se hace una entrevista...o sea, todo eso es educativo...absolutamente todo educativo...entonces para mí, cumplimos desde nuestra área las dos cosas...(E-13)

(...)visitamos galerías de arte, vemos obras de arte, hemos visitado pintores, hemos estado con pintores de la ciudad y ellos...estehh...participan de concursos de arte en Córdoba que han obtenido premios, chicos de acá de los que vienen a la institución...también estehh...bueno, después también una pequeña salidita laboral...estehh...Fernando que es un joven de veintidós años...estehh...ha vendido sus cuadros, se ha ganado sus pesos y se ha pagado hasta el hotel...ehh...en las vacaciones. (E-6)

Resulta interesante destacar el punto 5, correspondiente a la CDPD (2008), en cuyo inciso b), expone que es necesario: *“Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles”*. Los docentes contaron:

(...)el deporte tiene un montón de instancias...vos haces...nosotros hacemos habilidades mínimas de por ejemplo: fútbol, y no es una adaptación, es el pase de patear una pelota a otro...vos pones a la persona con discapacidad con la pelota y patea hacia un punto o hacia otra persona...vos ahí estas dando habilidades de ese deporte y no lo estás adaptando...es la actividad mínima de ese deporte...después la máxima puede ser la interacción con el otro, patear bien, tener buena puntería, dirigir la pelota hacia el lado adecuado. (E-13)

La situación planteada nos lleva a reflexionar sobre la cita de Corbella y Araujo de Melo (2009), quienes exponen que el ocio para las personas en situación de discapacidad debe comprenderse en el mismo contexto de la vida de ocio de las personas sin discapacidad. Por lo tanto, los servicios y programas que se ofrezcan deben estar orientados hacia la participación en la comunidad, en voces de los docentes:

(...) nosotros hacemos actividades convencionales (...) entonces puede participar todo el mundo... en las actividades integradas que hacemos pueden participar todos...sino los limitamos solamente a que ellos estén con ellos, entre

ellos...jueguen entre ellos y no puedan salir del círculo...nosotros tenemos chicos que juegan en otras ligas comunes de fútbol, de básquet...ehh...y bueno, que hacen otras actividades...van porque tienen ya interiorizado lo que es el deporte... ¿entendés?. (E-13)

Los profesionales entrevistados que desarrollan su quehacer en este contexto, coinciden en considerar actividades que les brinden placer a las personas que van a participar de los distintos proyectos, así como también, se tienen en cuenta sus posibilidades, su contexto familiar y social:

(...)y en primer lugar que se puedan sentir cómodas haciéndolas, que les guste hacerlas y bueno, que les permita desarrollarse de otra manera, teniendo otros elementos... es fundamentalmente eso... ósea, darle el encuadre (...) no sólo en la actividad propiamente dicha, sino en todo lo que tiene que ver en relación a la familia, en relación al desarrollo de la persona con discapacidad en cuanto a su sexualidad, a sus relaciones con los otros, como se pueden mejorar...ósea, dando todas esas alternativas para ponerla en un proyecto común que es lo que después se va a brindar en forma directa a la persona con discapacidad.(E-13)

En lo que refiere al quehacer específico de la disciplina, uno de los profesionales entrevistados hace hincapié en dos aspectos específicos: promover y alentar en la persona en situación de discapacidad la elección de una tarea y la acción educativa que compete como profesores en educación especial:

(...) nosotros tratamos de brindar el ocio por el ocio mismo, y educar a través del juego, de diferentes actividades que tengan que ver con la recreación...nosotros como profesores en educación especial intervendríamos en eh...las dos cosas al mismo tiempo (...) yo no voy a enseñar fútbol... ¿mmm?...eso está claro, nunca lo voy a enseñar...porque yo no soy profe de educación física...¿ehh?...pero yo le dí junto con la educación física... le dimos a esa persona con discapacidad todas las herramientas como para que pueda ir a un torneo de fútbol y no sólo haga el deporte sino que tenga una buena conducta...¿mmm?...que pueda manejarse de forma independiente...¿entendés?.(E-13)

A partir del análisis de las voces de los entrevistados, a la luz del texto de la CDPD (2006) y la bibliografía existente, en relación al contexto de ocio y recreación, se hace evidente que se desarrollan ajustes en el contexto en el cual se encuentra la persona en situación de discapacidad, así como también se implementan los principios que rigen el Diseño Universal (DU).

Con respecto a la implementación de ajustes, una de las entrevistadas mencionaba que siempre hay que brindar y proponer diversas alternativas:

(...) nosotros tenemos actividad expresiva de pintura y es también probar como la persona puede hacerla más cómodamente...nosotros hemos tenido personas que dibujan con un pincel en la boca porque no tienen ningún otro movimiento en el cuerpo o son involuntarios y no pueden manejar el pincel, entonces lo hacen con la boca porque es la única parte voluntaria que puede hacer un movimiento...entonces, bueno, eso...probamos millones de alternativas (...) y siempre, todo el tiempo ellos demandan (...) vos tenés que proponer, proponer...tener creatividad para proponer. (E-13)

En lo que refiere a la planificación de las actividades, teniendo en cuenta el Diseño Universal, podemos observar, a partir de lo expuesto de una de las entrevistadas:

(...) bueno, buscas juegos (...) un circuito de todos juegos...un túnel para que pasen de la manera que quieran...ehh...un lugar donde había masa para que ellos amasaran e hicieran cualquier cosa...otro lugar, donde había pintura y pintaran cualquier cosa...otro que...uno de los fundamentos de fútbol, con la pelota y el arco, para que patearan...o que con la mano le tiraran sino podían patear...¿mmm?...estehh...ósea, es eso lo que se va haciendo (...) y eso sirve para cualquier persona...y eso es recreación jugar, juegan...jugar sin límites de tiempo, sin límites de...no sumas ningún puntaje, porque el juego era elegir el juego que vos querías y hacer durante todo el tiempo si vos querías. (E-13)

El relato de la entrevistada refleja con claridad que, al momento de pensar en las actividades, ellos piensan en juegos a los que pueden jugar todas las personas.

Por último, resulta importante tomar los aportes de Corbella y Araujo de Melo (2009), quienes consideran que los profesionales que trabajan a favor de un ocio integrado, deben ser capaces de desarrollar redes de comunicación entre las personas en situación de discapacidad y los servicios relacionados con el ocio comunitario. El crear redes implica el establecimiento y mantenimiento de contactos con diferentes profesionales y paraprofesionales de varias disciplinas y organizaciones, incluyendo también a los miembros de la comunidad, las familias y a los usuarios, que participan del interés común por ofrecer servicios de ocio comunitario para todas las personas sin tener en cuenta la discapacidad:

(...) todo lo que pasa, pasa por el equipo de trabajo...que no son sólo los docentes, nosotros trabajamos con voluntarios, la gente que acá anda es toda voluntaria...¿mmm?...entonces bueno, todos, nos reunimos a organizar actividades,

a ver un problema con un tema específico, si tiene que ver con la sexualidad, la conducta alimentaria, con el sobrepeso...con todo eso...todos lo analizamos, todo lo tratamos, buscamos gente que también pueda colaborar con distintas áreas porque nosotros hay que veces que tampoco...ehh...nos sobrepasan en los temas...y buscamos asesoramiento externo para tenerlo nosotros. (E-13)

Lo expuesto hasta el momento nos lleva a concluir que, en un contexto de ocio y recreación, como profesores en educación especial es importante brindar oportunidades a las personas en situación de discapacidad para la autodeterminación y elección responsable de una actividad que resulte de su interés, favorecer el trabajo en redes con otros organismos de la comunidad, identificando las barreras en que se encuentran en el contexto con el objetivo de construir los apoyos y/o ajustes necesarios para disminuirlas.

3.4.2- El quehacer del profesor en educación especial en el contexto familiar de la persona en situación de discapacidad.

El trabajo realizado evidenció que los profesores en educación especial trabajan con la familia de la persona en situación de discapacidad a lo largo de todo su trayecto de vida. En el contexto conceptual de este estudio se hizo referencia a la importancia del trabajo conjunto con la familia, el gran desafío de negociar, de generar acuerdos, al considerar la perspectiva del grupo familiar. Así también, se destacó la necesidad de reconocer las barreras contextuales para desarrollar ajustes apropiados, con el propósito de favorecer el proceso educativo de la persona en situación de discapacidad.

Las voces de los profesionales hicieron evidentes el trabajo que realiza el profesor en educación especial junto a las familias en cada una de las etapas de la vida de la persona en situación de discapacidad. Así, en relación a la Educación Temprana:

(...) bueno, en general, todos los integrantes del equipo tienen funciones con la familia...ehhh...de orientación, contención, explicación...estehh...con el resto del equipo aporte y para ellos recibir también del resto...después...estehh. (E-12)

(...) uno ve y lo trabaja con la familia...hasta la dinámica familiar, los horarios...tienen que estructurar los horarios, ehh...para acostarse, la ropa, ehh. (E-12)

Educación en edad escolar:

(...) puede que esté en un marco de integración escolar, se hace una articulación con la escuela, con los docentes, con los currículos, con las familias, con las mutuales...es un trabajo que lleva...ehh...yo siempre digo, depende más del

trabajo con los grandes que del trabajo con los chicos, porque en nuestro trabajo los que pueden facilitar u dificultar un proceso de integración son los grandes y eso creo que deberíamos tener más formación en el manejo con los padres. (E-5)

Educación en contextos de Formación Laboral:

(...) Respecto de la familia también obstaculizan el acompañamiento, el apoyo que significa... Propiciar el encuentro con los padres para estar informados en todo lo que sucede en este ámbito de taller protegido y de ámbitos productivos. (E-7)

(...) es muy importante hablar con los padres, es muy importante para el rol del educador, trabajar con la familia, nunca dejar de trabajar con la familia, que por ahí nos cuesta muchísimo en el taller, es decir, en algunos casos, yo creo que en el caso de inserción social sí hay que trabajar mucho(...) porque yo estoy una hora, dos horas y el resto de las horas está con los padres... si le enseño que tiene que barrer, que tiene que acomodar, y después cuando él está en su casa, está todo el día sentado, mirando tele y la madre le prepara las cosas... entonces no... no podés concordar. (E-11)

Los diferentes relatos de los entrevistados, posibilita retomar los aportes de Giné (2000, como se citó en Valls, Vilá y Pallisera, 2004) quien afirma que, es muy importante que se establezca una colaboración entre las familias y los profesionales que proporcionan los apoyos a las personas con discapacidad. Además, explican que la colaboración entre familia y profesionales es imprescindible en todos los procesos educativos, sobre todo en aquellos que conllevan una especial dificultad. Actualmente los procesos de transición a la vida adulta son complejos para la mayoría de los jóvenes, y esta situación afecta especialmente a las personas con discapacidad. Al respecto un docente expresaba:

Bueno y de ahí, yo creo también que hay que repensar el trabajo con la familia y repensar no sólo apoyos para la persona con discapacidad, sino apoyos para las familias... yo vuelvo a insistir con que es un desgaste muy grande para las familias y a nosotros nos pasa eso... una actividad y vos esperas o una reunión que vienen varios papás y nos plantean un tema que están preocupados... y vos organizas un taller y van dos. (Directora Centro de Día 1, 2019)

Al analizar las voces de los expositores en el ateneo, se consideró interesante recuperar la perspectiva de Paniagua (1990), quien explica que es necesario tener en cuenta lo que supone para los padres y para el resto de la familia tener un hijo en situación de discapacidad, refiere al papel de la familia en su proceso educativo.

Pantano, Nuñez y Arenaza (2012) destacan determinados aspectos del trabajo de los profesionales con la familia, tales como: la identificación de necesidades y recursos del grupo familiar, brindar asesoramiento en el establecimiento de redes y coordinación de recursos comunitarios, trabajar colaborativamente en la búsqueda de mayor información y conocimiento acerca de distintos recursos y servicios a los que pueden recurrir las familias.

3.4.3- El profesor en educación especial y su quehacer en gestión.

Los contextos de gestión en educación son muy variados, debido a que un profesor en educación especial puede desempeñar su cargo de gestión en una escuela, en un centro educativo terapéutico, en un centro de día, en una asociación, entre otras diferentes instituciones. Una profesional expresaba:

(...) el tema de coordinación te demanda toda una formación en gestión, que es un rol totalmente diverso, que yo no tenía...por ejemplo, era el que tenía menos pulido y hoy es el que trabajo más intensamente...que tiene que ver con acompañar los procesos educativos, pero a través de los mismos profesionales que atienden...acá se está trabajando en un contexto de trabajo transdisciplinario, ósea lo que exige también un estudio, consensuar teorías y demás...ehh. (E-10)

Al considerar lo expuesto por la entrevistada y retomando a Botero Chica (2007) quien menciona que la *gestión educativa* se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones, de realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación. En este sentido una entrevistada decía:

(...) el hecho de ser consciente de tener una responsabilidad que es poder conducir y dirigir toda una escuela con todo lo que ello implica, hace que determinadas tareas uno las va a tener que delegar, hay que tener confianza de que otras personas lo van a hacer por uno...que si bien hay que estar continuamente monitoreando y supervisando, pero bueno, es importante conocer todo lo que pasa en la escuela, si bien, uno por ahí, lo ve desde los libros, que para los fines didácticos te lo presenta así en dimensiones, esto de la gestión, la vida de una institución educativa es amplia. (E-17)

Resulta interesante tomar los aportes de Lewin (2015) quien expone que un buen directivo evalúa recursos, encuentra alternativas, genera equipos de trabajo, ya que solo no puede. Ayuda a los que no se desempeñan de manera correcta a trabajar bien y a aquellos que trabajan bien, a trabajar mejor aún. Así también observa la clase de sus docentes, gestiona conflictos que se desencadenan entre docentes y con los docentes, favoreciendo

un buen clima institucional a través de una buena comunicación. En este sentido un profesor expresaba:

(...) la tarea del vice-director tiene que ver con todo el acompañamiento de lo pedagógico, ósea es como que tiene que dedicarse al acompañamiento de lo que es el trabajo de los docentes ¿no es cierto? Ya sea asesorar en el tema de la planificación, de las actividades, de las dificultades que puedan surgir en el trabajo con los alumnos, que pueden ser dificultades desde que a lo mejor no puede organizar el grupo, desde que hay un alumno a lo mejor con problemas de comportamiento, o algún problema de disciplina, en todo eso acompaña, ayuda, asesora el vice- director, también todos los proyectos que puedan surgir. (E-4)

Gimeno Sacristan (1991, como se citó en Botero Chica, 2007) considera que la misma práctica directiva ha de entenderse como acción educativa donde el papel del sujeto tiene un papel fundamental. El análisis de la acción se muestra así, como una unidad de análisis; es decir, entender lo que acontece en el mundo educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus acciones. Lo anterior resalta el valor de las acciones y sujetos que las realizan para entender la educación como proceso social y su posible cambio.

(...)¿Cómo es la gestión?...desde el lugar donde todos pueden participar, opinar, todos podemos discutir, acordar, disentir...la última palabra la sigo teniendo yo (risas)...entonces, todo el mundo, estehh...tiene esta posibilidad de pensar, ehh...pero, bueno, llegado el momento, hay determinadas cuestiones que se deciden desde una mirada de lo que es la autoridad, en el buen sentido, ¿no? (E-17)

La situación planteada, permite evidenciar que son diversas las acciones que realiza un profesor cuando desempeña un cargo de gestión. Entre ellas encontramos: conducir, monitorear, supervisar, evaluar, proponer alternativas, generar equipos de trabajo, gestionar la resolución de conflictos entre los actores educativos, observar las clases de los docentes, acompañar, asesorar, promover un buen clima institucional y una buena comunicación.

3.4.4- Analizando la educación a lo largo de la vida desde el quehacer del educador especial.

Los contextos educativos a lo largo de la vida son amplios y diversos, los diferentes espacios educativos pueden variar en función de la demanda. Pueden ser propuestas educativas que la persona en situación de discapacidad aproveche mientras esté trabajando o fuera del horario de sus responsabilidades. Esto le permite, al decir de Caniza de Páez

(1993), mejorar sus capacidades laborales si lo desea o lo necesita, o gratificarse mejorando la utilización del tiempo libre.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se observó que los contextos laborales del profesor en educación especial, en variadas oportunidades, son itinerantes y en el caso de los contextos educativos que reconocemos como parte de la educación a lo largo de la vida, no son ajenos a esta característica.

Siguiendo lo expuesto, vamos a tomar las voces de los entrevistados para visualizar las características de este contexto laboral:

(...)Y como son chicos jóvenes, no son chicos chicos sino ya jóvenes hacemos actividad de apoyo pedagógico para los que pueden tener conocimientos de lectoescritura, matemática y estehh...también la parte de arte que es lo principal...el tema principal que trabajo en consultorio y los chicos...y hacemos también la parte de integración social...salimos, vamos al cine, vamos a confiterías, modo de comportarse en una salida, en un cine, en una confitería. (E-6)

En lo que refiere a las características de su quehacer, es decir cómo desarrollan su tarea, se visualiza que la práctica varía según el contexto de la persona en situación de discapacidad, sus posibilidades, deseos, demandas, entre otros:

Todo lo que está relacionado a habilidades de la vida diaria, todo, desde lo que es hábitos de higiene, hasta cómo manejarse en la calle, como usar los medios de transporte, ehh...saber ir a comprar a un lugar, es decir saber hacer todo lo que nosotros realizamos como actividad diaria...con lo cual se genera un proyecto, se va hablando, y bueno, vas organizando, a medida que yo estoy con ellos, las actividades que se van a realizar... ir al cine, juntarse con un compañero, hablar por teléfono con la madre, ir al supermercado, comprar un producto que necesitan para la casa, ehh...antes de salir que estén bien peinados, lavarse los dientes...ósea todo lo que sea hábitos de higiene, de aseo, etc... de alguna manera que pueda lograr sobre todas las cosas la independencia, la autonomía, porque es muy difícil también.(E-11)

Y la formación de hábitos, la formación de hábitos...estehh...la parte...toda la parte académica de lengua, el modo de expresarse, de...todo a través del arte...porque el arte integra todos los saberes, ellos están pintando y reconocen lo que es...ehh...los colores, el espacio, estehh...la formación de hábitos (...) estehh...bueno, manejamos todo el tiempo en los días de la semana...ehh (...) van a hacer compras, manejo de dinero, muchos han aprendido a venir solos al consultorio y volverse en ómnibus solos, todo a través de estrategias que he utilizado yo.(E-6)

Lo expuesto por los entrevistados, permite visualizar un quehacer que se caracteriza por ser creativo, itinerante, en construcción y abierto a diferentes propuestas.

CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES FINALES

4.1- El objeto de estudio de la educación especial en la actualidad.

La realización de este trabajo nos permitió reflexionar sobre el campo laboral del profesor en educación especial, los diferentes contextos y su quehacer en cada uno de ellos, así como también analizar el objeto de estudio de la educación especial como disciplina y su transformación a lo largo del tiempo.

En este apartado, nos interesa reflexionar sobre los aportes desarrollados por Mayor (1998) que, si bien la investigación data de hace bastante tiempo, es uno de los pocos autores que analiza minuciosamente el *objeto de estudio de la educación especial y sus niveles de análisis*. A los fines de este trabajo, tomaremos los criterios con los que analizó el objeto de estudio de la educación especial, en aquel momento, con el objetivo de identificarlos y analizarlos, a la luz de los hechos que acontecen en la actualidad. En primer lugar, el autor define el objeto de estudio de la educación especial como: “toda intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales” (p.10).

Al pensar este concepto en la actualidad, desde el modelo social de la discapacidad, podemos decir que, si bien, nuestro quehacer permite la optimización de posibilidades de las personas en situación de discapacidad, resultaría necesario agregar que nuestro quehacer permite también, la optimización de las condiciones contextuales en las que la persona en situación de discapacidad se encuentra inmersa. Al tomar los aportes de Parrilla Latas (1997) podemos observar que los individuos y sus situaciones, deben considerarse en el contexto determinado con el que interactúan.

En aquel momento, para Mayor (1998), constituían un nivel de análisis del objeto de la Educación Especial, los sujetos de intervención, en dónde se incluían las personas en situación de discapacidad y los profesionales. Desde el modelo social actual, podemos visualizar que ya no son sólo los sujetos de intervención, debido a que, como profesionales no se puede observar y analizar la situación de la persona en situación de discapacidad sin la interacción con su contexto. Al profundizar, aún más, nuestro análisis, no existen sólo sujetos de intervención sino contextos de intervención en interacción con los sujetos que formamos parte de ese escenario (profesionales y personas en situación de discapacidad).

En otro nivel de análisis, el autor mencionado, contemplaba la acción propia de la educación especial, que combinaba la interacción entre los sujetos (profesionales y estudiantes) con la transformación de estos. Al comparar este planteo con la actualidad, la acción propia de la educación especial no está en la interacción entre los profesionales y los estudiantes. Resultaría adecuado decir que, la acción propia de la educación especial se encuentra en la interacción de los profesionales con el contexto del que forma parte la

persona en situación de discapacidad y a su vez, la interacción de los profesionales con los estudiantes que interactúan con ese contexto en el que se encuentran inmersos.

Mayor (1998) exponía que, a partir de la acción propia de la educación especial se generaba una transformación de los sujetos. En la actualidad, la acción de la educación especial provoca cambios en el contexto y cuando este logra transformarse, en función de las personas en situación de discapacidad, se transforman todas las personas que se encuentran en dicho escenario.

El último nivel de análisis considerado por el autor, es el contexto, otro elemento decisivo. En dónde hace hincapié en tres dimensiones básicas que lo constituyen, por un lado, el ambiente natural del estudiante (familia, pares y próximos), el ambiente más o menos restringido de la intervención (aquí se hace alusión al lugar de la intervención) y el ambiente social y comunitario que integra los anteriores ambientes. Aquí, es necesario detenernos para reflexionar que, si bien, el autor considera al contexto como un elemento que integra a los anteriores niveles de análisis mencionados, en ningún momento se considera la intervención del profesional sobre el contexto, necesaria e indispensable, para promover el desarrollo de las personas en situación de discapacidad, así como también de los profesionales y personas que se encuentren inmersas en dicho contexto.

El análisis realizado, nos permite visualizar que, el avance hacia nuevos paradigmas, no sólo provocó cambios en lo que refiere al objeto de la educación especial como disciplina, sino que también estas transformaciones se reflejaron en el campo laboral del profesor en educación especial, en sus contextos, en sus prácticas, así como también en sus marcos legales.

4.2- Aspectos que identifican, definen y constituyen a los profesores en educación especial.

Al considerar los aportes de la CDPD (2006), durante el desarrollo de este trabajo se identificaron conceptos relevantes que habitan las prácticas profesionales: “barreras”, “ajustes razonables” y “Diseño Universal”. Dichos conceptos actúan como denominadores comunes a todos los contextos laborales en los que puede desarrollar su quehacer el profesor en educación especial.

La situación planteada pone en evidencia que para desempeñarse en el campo profesional, el profesor en educación especial debe *analizar detenidamente el contexto*, reconociendo las *barreras* que obstaculizan el desarrollo de la persona en situación de discapacidad, ya sea un contexto de educación escolar, laboral, de ocio y recreación, entre

otros. Para que, luego de identificar las barreras, se realicen los *ajustes* correspondientes, promoviendo, al mismo tiempo, una conciencia colectiva del *Diseño Universal*. En este sentido, interesa analizar estos aspectos a la luz de las voces de los expositores y entrevistados.

El *modelo social*, desde donde deberían posicionarse los profesionales, considera que existen diversos elementos en el entorno físico y/o social de la persona en situación de discapacidad que limitan o restringen su vida. Al respecto, como profesores en educación especial, deben observar y analizar cuáles son las barreras que se encuentran en el contexto que impiden a la persona en situación de discapacidad, la plena participación en la vida social.

Con respecto a la *identificación de barreras*, como una de las acciones propias del quehacer del profesor en educación especial, se evidencia a partir de las voces de los expositores del ateneo y de los entrevistados que es una acción que los profesores en educación especial desarrollan en los diferentes contextos laborales:

Contexto Escolar (DAI):

(...)valoramos en terreno...miramos el aula, nos comunicamos con el docente, miramos el entorno, analizamos las barreras y decimos: bueno, sí debe quedar bajo la propuesta de inclusión de la escuela especial, ¿sí? de la modalidad, va a quedar... y bueno... ¿qué vamos a hacer?, ¿qué hacemos a partir de ahora?, porque como matemática no le vamos a enseñar, lengua tampoco, tampoco le vamos a rehabilitar sus capacidades fonoarticulatorias... a ver...¿qué hacemos?...entonces, yo digo "bueno... ahí es como nuestro trabajo se centra en la detección de barreras". (Inspectora de escuelas de modalidad especial, 2019)

Contexto Laboral:

En realidad tengo que formar al contexto porque las barreras están puestas en el contexto. Desde ahí es de dónde nos posicionamos nosotros y formar para que ellos tengan la mayor cantidad de herramientas para el día de mañana y ser lo más autónomos posible... Desde esta idea salen todos los proyectos y actividades. (Integrante del servicio de orientación vocacional e inclusión laboral de Asociación Civil 1, 2019)

Contexto de ocio y recreación:

(...)no hay aceptación de las diferencias, no hay tolerancia en esta sociedad, cada vez menos...entonces es difícil, se hace difícil...pero en eso sería lo negativo entre comillas...porque son procesos que uno va viviendo...donde uno va a tender

permanentemente...tiende, tiende y hace acciones en función de eso...pero a veces no es fácil...entonces, bueno, a veces te das la cabeza contra la pared, hay cosas que te salen mal...uno vuelve a evaluarlas y vuelve a intentar el año que viene y así...eso es permanente” (E-13)

En la última cita, se puede visualizar la identificación de una barrera: *“no hay aceptación de las diferencias, no hay tolerancia en esta sociedad”* y presencia de la realización de un ajuste: *“uno va a tender permanentemente...tiende, tiende y hace acciones en función de eso”*. Al respecto, la voz de esta entrevistada lleva a analizar el concepto de “ajuste razonable”:

En lo que refiere a los *“ajustes razonables”*, se retoman relatos provenientes de dos entrevistados que trabajan en contextos laborales distintos, donde se realizan dichos ajustes, como una acción correspondiente al quehacer del profesor en educación especial:

Contexto Escolar (Docente de grado- Escuela de Modalidad Especial):

A ver, que puedo cambiar para que él aprenda esto, qué estrategia voy a utilizar, qué agrupamiento, a lo mejor lo tengo que cambiar de grupo, lo tengo que cambiar de punto... Esa orientación permanente y esa flexibilidad...mirando siempre el contexto del aula y de la escuela y bueno de la sociedad creo que, sin duda, creo que también, se va transformando. (Inspectora de las escuelas de modalidad, 2019)

Contexto Laboral:

(...) también se hace un acompañamiento para garantizar que esa institución se ajuste de acuerdo a la persona. (Integrante de la división de intermediación y formación laboral del Departamento de Discapacidad de la Municipalidad de Río Cuarto 1, 2019)

El concepto de "diseño universal" refiere al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por la mayoría de las personas, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado:

Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)

(...) porque en realidad tenemos que buscar las múltiples maneras de expresar los conocimientos y lo que se sabe y las múltiples maneras, como docentes, de transmitir conocimientos...ahí entramos con los Diseños Universales de Aprendizaje...con las infancias múltiples...” (Directora de escuela de modalidad especial, 1)

Contexto de ocio y recreación:

(...) nosotros hacemos actividades convencionales (...) entonces puede participar todo el mundo... en las actividades integradas que hacemos pueden participar todos (E-13).

Las voces de los entrevistados demuestran que, desde el quehacer del profesor en educación especial, se promueve a la elaboración de Diseños Universales en los diferentes contextos en los que nos encontremos trabajando.

La situación planteada permite evidenciar que, más allá del contexto en el que se desempeñe el profesor en educación especial, existen acciones que se repiten en su quehacer. Cabe destacar que, cada una de ellas, se desarrolla con las particularidades propias del contexto, generalizándose y aplicándose, de acuerdo a las demandas del mismo.

4.3- Desafíos Futuros en el campo laboral del profesor en educación especial.

Durante el desarrollo de este estudio, surgieron reflexiones, dudas, conclusiones e incertidumbre, acerca de nuestro quehacer como profesores en educación especial. Al realizar un balance sobre el trabajo realizado, podríamos concluir en que los objetivos fueron alcanzados. En adelante, nos queda pensar en los desafíos que formula nuestro campo laboral como profesores en educación especial.

El primer desafío es atravesar las contradicciones que genera la coexistencia de diferentes paradigmas al momento de desarrollar nuestro quehacer como profesores en educación especial, así también, analizar el lugar y las posibilidades que se les brinda a las personas en situación de discapacidad, de acuerdo al paradigma desde el que nos posicionamos: “Están todos los paradigmas sobre la mesa” (Profesora de la Universidad 2, 2019).

Las contradicciones que se visualizan en los diferentes documentos formales acerca de la perspectiva desde dónde nos posicionamos para desarrollar nuestro quehacer como profesores en educación especial, permiten reflexionar sobre el rol del estado y sus políticas:

(...) un cambio de paradigma que podamos educarlos desde el momento que nacen, que se vayan haciendo otras construcciones de ellos mismos y la familia pueda verlos diferentes, desde el momento mismo, desde los primeros pasos que dan estos chicos... y pero esta misión es del estado también...para el estado una persona en situación de discapacidad es un costo que va a tener que asumir en un determinado momento y no lo asumió nunca. (Profesora de la Universidad 2, 2019).

El desafío y el juego se está dando en otros escenarios (...) ¿qué otros apoyos y que otros recursos va a tener que generar el estado y qué otras políticas va a tener que revisar el estado? (Profesora de la Universidad 1, 2019)

A partir de las voces de los profesores en educación especial, participantes del ateneo, podemos preguntarnos: ¿cuál es el paradigma desde dónde se posiciona el estado?, ¿cuáles son las consecuencias de este posicionamiento?, ¿por qué las prácticas educativas del profesor en educación especial son subsidiadas por el ministerio de salud?, ¿qué sucede con el contexto de formación laboral para las personas en situación de discapacidad que es subsidiado también por el ministerio de salud?

Para lograr un cambio de política, así como también para que el estado pueda reformular su rol, es necesario que se incorpore una visión hacia las personas en situación de discapacidad, en dónde se incluya la autodeterminación, capacidades del sujeto, inclusión, capacitación e igualdad.

El rol del estado y la complejidad del panorama, lleva a preguntarnos: ¿qué es lo que nos sucede como colectivo de profesionales que no logramos posicionarnos?, ¿por qué no podemos reclamar las contradicciones que se observan en los mismos documentos formales, en la organización de los ministerios?:

(...) pienso en la importancia de la formación continua... de formaciones críticas, constructivas, de construir algo de todo esto y de no quedarnos a la espera que cambien las leyes, de que cambie la convención, que cambien los edificios, de que cambien las escuelas, de que cambien los sistemas...nos toca cambiarnos. (Miembro del equipo de coordinación de Centro Educativo terapéutico, 2019)

Además de reflexionar acerca de los aspectos que nos atraviesan como colectivo profesional, la elaboración de este trabajo permitió pensar en los aspectos que identifican al profesor en educación especial, tales como el trabajo que realiza en los entornos que rodean a las personas en situación de discapacidad y esto incluye los lugares físicos, pero también incluye a las personas que los rodean, a las instituciones en las que se encuentran inmersos y a los sistemas a los que pertenecen esas instituciones. Los profesores en educación especial se han vuelto expertos en trabajar con los contextos y su diversidad, con sus particularidades, con lo que el contexto niega y se convierte en una “barrera”, con lo que el contexto limita, para realizar un “ajuste”, con lo que el contexto no abre, no considera, no incluye, para que se convierta en un “apoyo”.

Lo recién expuesto evidencia la importancia del trabajo en equipo, del trabajo en red. Es importante ser conscientes de que es necesario caminar en comunidad para lograr avances en nuestro campo laboral, ya no es posible el trabajo en soledad...

(...) lo que yo necesitaba del otro, el otro me lo daba...o cuando el otro necesitaba algo yo se lo daba...y siempre armando todo entre todos, que es la única manera de responder a las necesidades de ellos, que cada vez las necesidades de ellos son más diversas...porque abren la cabeza. (E-13)

Uno de los desafíos principales es reivindicar la identidad profesional del profesor en educación especial, posicionarnos como colectivo para luchar por nuestros derechos y el de las personas en situación de discapacidad

Desde este lugar, no es que nosotros decimos esto es la panacea, es un camino de pétalos de rosa... es un camino de mucha convicción, de muchísimos resultados favorables...ósea cuando uno hace, siempre el resultado te alienta a seguir... es algo que uno ha abrazado antes o después que otros (...) buscamos siempre la práctica profesionalizante, la que argumente, la que tenga fundamentos. (Directora de escuela de modalidad especial 2, 2019)

La situación planteada permite observar que, si bien cuando la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97 incluye a los profesores en educación especial como prestadores, sin embargo no los identifica como profesores en educación especial y resulta importante preguntarnos: ¿qué sucede con la identidad y reconocimiento de esos profesionales?, ¿porque la mayoría de las profesiones son mencionadas y diferenciadas y los profesores en educación especial no?, ¿por qué no los nombran específicamente como profesional idóneo en un centro de atención de personas en situación de discapacidad, precisamente cuando nuestro perfil profesional se diferencia del resto de las profesiones por estudiar específicamente la educación de las personas en situación de discapacidad?, ¿qué es lo sucede que, como colectivo, no exigimos que empiecen a reconocer específicamente las tareas que por derecho ejercemos?

Las preguntas formuladas nos llevan a reflexionar que el camino es arduo, aún queda mucho por construir en el campo laboral del profesor en educación especial. Así también, en el contexto de la educación en general. El desafío consiste en promover el cambio educativo que, en palabras de Cuban (1992) se produce siempre a través de revoluciones silenciosas, ya que todas las transformaciones implican una reconstrucción dialéctica de lo existente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANIJOVICH, R.; MORA, S. 2009. Estrategias de Enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula. Buenos Aires. Argentina. Grupo Editor: AIQUE.
- ANIJOVICH, R. 2014. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires, Argentina. PAIDOS.
- ANTÚNEZ, S. 1999. Claves para la organización de centros escolares. España. Horsori Editorial.
- ARELLANO TORRES, A. Y PERALTA LÓPEZ, F. 2015. El enfoque centrado en la familia en el campo de la discapacidad intelectual ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales? Revista de Investigación Educativa, 33(1), 119-132.
- AZNAR, A., GONZÁLEZ CASTAÑÓN, D. 2008. ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Noveduc.
- BARRÍA ROJAS, S. Y JURADO DE LOS SANTOS, P. 2016. El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vol 20, N°1. Pp. 287-310.
- BECERRA TRAVER, M.T, MONTANERO FERNÁNDEZ, M., LUCERO FUSTES, M. 2012. Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual. Modelos y estrategias de intervención. REOP. Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.9 -27
- BIRGIN, A. 2006. Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: OSDE – Siglo XXI Editores, 255-277.
- BIXIO, C. 2004. Como planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Rosario, Santa Fé. Homosapiens.
- BLANCO, M.R. 2004. La educación de niños con talento en Iberoamérica. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. ISBN 956-8302-34-4.
- BOTERO CHICA, C. 2007. Cinco tendencias de la gestión educativa. Politécnica nº5, pp.17-31
- CANIZA DE PÁEZ, S. 1993. Transiciones del "deber hacer" al "querer y poder ser". Escritos de la Infancia. Volumen 1. Fundación FEPI, 61-69.

-CARRETERO, R., LIESA, E., MAYORAL, P. Y MOLLA, N. 2008. El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 12, 1-15.

-CASASSUS, J. 2002. Problemas de Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Em Alberto, Brasilia, v. 19, n.75, pp. 49-69.

-CASTILLA, M. 2004. Habilidades sociales y educación. 1a. ed. Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial; Ediciones Biblioteca Digital UNCuyo.

-CEJAS, A. 2009. Gestión Educativa. Revista de investigación educativa. v.2 n.3 La paz, Bolivia. PP, 215-231.

-CORBELLA, M.B Y ARAUJO DE MELO, E. 2009. El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual. Vol. 40 (3) Núm. 231, 2009. PP, 30-44.

-CORIAT, H. L. 1977. Estimulación Temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil. Escritos de la infancia, 8, pp. 29-34.

-CORTESE, M. 2014. Formación universitaria del profesor en educación especial. Análisis Curricular de Planes de Estudio. Tesis de Maestría en Educación y Universidad.

-CUBAN, L. 1992. Estabilidad y cambio curricular. En: Jackson, P.W. (Ed.) Handbook af Research on Curriculum. New York: MacMillan, 216-248.

-CUEVAS, P. Y VEERMAN, E. 2012. Orígenes y evolución de la Atención Temprana. Una perspectiva histórica de la génesis de la atención temprana en nuestro país. Agentes, contextos y procesos. Revista Psicología Educativa. Vol. 18, n.º 2, 2012 - Págs. 107-122.

-DENZIN, N. Y LINCOLN, L. 1994. Manual de Investigación Cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa. Editorial: Gedisa.

-DEVALLE DE RENDO, A. 2010. La formación docente, según las representaciones de los propios maestros. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Lugares.

-ECHEITA, G.; PARRILLA, A. Y CARBONELL, F. 2011. La educación especial a debate. Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial. Año 1- N°1- P.35 a 53.ESPAÑA.

-ECHEITA SARRIONANDIA, G. Y AINSCOW, M. 2011. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista Tejuelo N°12. 26-46.

- GVRIT, S., GRINBERG, S. Y ABREGÚ, V. 2009. La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ- COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. 2008. Metodología de la investigación. México. Editorial: McGraw-Hill Interamericana.
- HUGUET, T. 2011. El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida: La docencia compartida. Cap.7. En Martín, E. y Onrubia, J. (coord.).Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza. Madrid. Graó.
- LARRIPA, S. 2015. La Evaluación de los aprendizajes en el marco de las políticas educativas inclusivas. En Palacios, A. (coomp). Claves para incluir: Aprender, enseñar y comprender. Buenos Aires. Noveduc.
- LEWIN, L. 2015. Gestión Educativa en acción. Cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente. Buenos Aires, Argentina. Noveduc Libros.
- MANCOVSKY, V. 2011. Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata, 8, 9 y 10 de agosto. ISSN 1853-9602.
- MAXWELL, J. 1996. Diseño de investigación cualitativa. Editorial: Gedisa.
- NAVARRO, L. 2007. Metodología de la Investigación. Una herramienta práctica. Madrid, España. Iberoamericana editorial.
- ORTEU, X. 2007. La construcción de itinerarios de inserción laboral. Una propuesta metodológica. Barcelona, España. Gedisa.
- PALACIOS, A. Y BARRIFFI, F. 2007. La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, España. Grupo Editorial: Cinca.
- PANIAGUA, G. 1990. Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En Palacios, J., Marchessi, A., Coll, C. (coomp.) Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3. ISBN 84-206-8686-7.PP. 469-494.
- PANTANO, L., NUÑEZ, B. Y ARENAZA, A. 2012 ¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Lugar.
- PARES, B. R. Y RÍOS, C. (2003) Algunos conceptos teóricos en relación con la tarea de orientación profesional en personas con discapacidad: Análisis de instrumentos y programas de evaluación y orientación profesional. En Pares, B. (coomp) Educación de

Personas con discapacidad: una tarea que se construye. Mendoza, Argentina. Editorial: Facultad de Educación Elemental y Especial.

-PARRILLA LATAS, A. 1997. La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo. *Educar*, 21, 39-65.

-PEREZ DE LARA, N. 1998. La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial. Editorial: Leartes.

-ROJAS PERNIA, S. Y OLMOS RUEDA, P. 2016. Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20, 323-339.

-SANJURJO, L. 2002. "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Argentina. Editorial: Homo Sapiens.

-TAYLOR, S. J.; R. BOGDAN 1992. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Editorial Paidós. España.

-TOURIÑAN LOPEZ, J.M. 1996. Análisis conceptual de los procesos educativos. "Formales, no formales e informales". *Teoría Educativa*, 8, 55-79.

-VALLS, M.J, VILÁ, M. Y PALLISERA, M. 2004. La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. *Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 99-117.

-VASILACHIS DE GIALDINO, I. 2006. "*Estrategias de investigación cualitativa*". Editorial Gedisa. España.

-VENTURIELLO, M. P. (2017): "Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina". *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2): 149-169.

-YADAROLA, M.E (2019) Construcción de un aula inclusiva desde el Diseño Universal de la Enseñanza. *Didáctica y Prácticas docentes. Quehacer Educativo*.

DOCUMENTOS LEGALES:

-Ley de Educación Nacional n° 26.206/06.

-Ley Nacional de prestaciones básicas n° 24.901/97. Aprueba la atención integral a las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección.

-Ley Nacional de Jerarquía institucional n° 27.044. Aprueba la Jerarquía Constitucional a la Convención sobre los Derechos para las personas con discapacidad.

-Ley Nacional de Sistema de Protección Integral de los Discapacitados n°22.431/81

-Ley Nacional de Régimen de Empleo Protegido para personas con Discapacidad n°26.816/13.

-Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007).

-Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina 2009. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

-Abordajes Pedagógicos Complejos. 2015. Ministerio de Educación.

-Diseño Curricular de la Educación Secundaria. 2011-2020. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

-Diseño Curricular de la Educación Secundaria. 2018. Separata. Ciclo Básico y Ciclo Orientado: Formación para la vida y el trabajo. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación.

-Resolución Ministerial CFE 155/11. Aprueba el Documento de la modalidad Educación Especial.

-Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba n°1825/19. Aprueba que el Estado Provincial garantice las condiciones que favorezcan la inclusión escolar en el Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba.

-Resolución Ministerial CFE 311/16. Aprueba propiciar las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

-Resolución Ministerial n°1328/06. Aprueba la modificación del Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad.

-Resolución conjunta n° 1/19. Aprueba el Programa de Empleo con Apoyo.

Ver: sitio web oficial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/discapacidad>

ANEXOS

<https://drive.google.com/drive/my-drive>