

Trabajo Social y Equipos Técnico Pedagógicos en la modalidad de educación especial. Caracterización y marcos regulatorios en la provincia de Córdoba.

Ojeda, Hernán Ángel.

Cita:

Ojeda, Hernán Ángel (2025). *Trabajo Social y Equipos Técnico Pedagógicos en la modalidad de educación especial. Caracterización y marcos regulatorios en la provincia de Córdoba. Segundo Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM. Universidad Nacional de Villa María, Villa María.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/segundo.congreso.latinoamericano.de.trabajo.social.de.la.unvm/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecAo/nOU>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

**Título: Trabajo Social y Equipos Técnico Pedagógicos en la modalidad de educación especial.
Caracterización y marcos regulatorios en la provincia de Córdoba.**

Autor: Ojeda, Hernán A.

Dirección: Sandoval 223, Carlos Tejedor (Bs. As.)

Institución: Facultad de Ciencias Sociales - UNC.

Dirección: Ciudad Universitaria, Avenida Valparaíso s/n, 5000 Córdoba

Correo Electrónico: hernanojedats@gmail.com

Palabras Clave: procesos de intervención - trabajo en equipo - educación especial

Introducción

El presente trabajo, se inscribe en un trabajo más amplio perteneciente a la tesis de Maestría en Trabajo Social (UNC) y tiene como objetivo caracterizar y dar cuenta de los marcos regulatorios que rigen a los Equipos Técnico Pedagógicos (ETP), prestando especial atención al trabajo social¹ dentro del territorio provincial, identificando el cruce con las diferentes perspectivas de la discapacidad que sientan las bases teórico-políticas sobre las que se erige la política educativa.

Esta búsqueda responde a la ausencia de normativas o la falta de actualización de las normativas respecto a los ETP, principalmente dentro de las escuelas especiales. Para ello, se trabajó con documentos oficiales realizando una sistematización de los mismos para analizar el lugar que ocupa el trabajo social y las funciones adscriptas a la profesión. También se realizaron entrevistas que arrojaron datos significativos en relación a los procesos de intervención profesional en la modalidad.

En primer lugar, nos parece indispensable reconocer los acuerdos a los que se arriba en la Convención Interamericana de los Derechos de las Personas con Discapacidad (PCD)² en materia de educación a partir de la perspectiva social de discapacidad. En ese sentido y dentro del artículo 24 de dicha convención resaltamos la centralidad que se le da a la inclusión, el modo taxativo en que queda establecida la no exclusión bajo ningún concepto, esto basado en las libertades fundamentales y los

¹ En el desarrollo del presente trabajo “trabajo social” se escribe con minúscula, salvo en caso de citas textuales o en otros casos que corresponda.

² Utilizamos en este trabajo la categoría personas con discapacidad, entendiendo que no agota los debates y demandas actuales en torno a la autonomía, pero que se reconoce en ello al colectivo internacional ligado a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

DDHH.

En los aportes de Palacios (2008) respecto al resultado de los debates de la convención, plantea la ambigüedad en la que se condensa la norma, fruto de la necesidad de contemplar las posiciones que sostuvieron la opción de la educación especial³. En esta línea, los conceptos *ajustes razonables* y *apoyo* son los que van a permitir la exigencia en los diferentes países del acompañamiento necesario, en ese sentido podemos ubicar todo el proceso de reconfiguración de la modalidad especial para ponerla al servicio de la garantía del derecho a la educación general como plantea la convención. De todas maneras y como sostiene en las reflexiones Palacios (2008),

De este modo, podría decirse que en el ámbito de la educación la Convención asume el modelo social de discapacidad, estableciendo la obligación por parte de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo. Y no se queda allí, sino que asimismo prohíbe que las personas con discapacidad queden excluidas de dicho sistema general “sobre la base de su discapacidad” (Palacios, 2008: 401).

Ahora bien, en nuestro país recién en el 2014 se le da jerarquía constitucional a la convención, reconociendo de esta manera los derechos para las PCD basados en la perspectiva social de la discapacidad como ya vimos anteriormente.

En Argentina, este tratado fue aprobado por la Ley Nacional Nº 26.378 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Argentina, sancionada con fecha del 21 de mayo de 2008 y promulgada el 6 de junio de ese mismo año. En 2014 el Congreso de la Nación le otorgó jerarquía constitucional por medio de la Ley Nacional Nº 27.044 de Jerarquía Constitucional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Velázquez, 2023: 26).

En este marco, y como ya mencionamos anteriormente, la Ley Nacional de Educación Nº20206 en su artículo 42 introduce la transversalidad de la escuela especial para el sistema educativo tomando la perspectiva de la inclusión educativa.

³ Si bien no es foco del presente documento, en tal sentido Palacios (2008) en su análisis muestra dos posiciones: por un lado aquella que sostén la posibilidad de que de manera informada las PCD pudieran elegir, según sus necesidades, permanecer en el sistema de educación “común” o bien ingresar al sistema de educación especial; y la otra postura, que sostén que era inadmisible la existencia de algún tipo de educación que no sea la general y común, amparados en la igualdad planteada en base a los DDHH y a los principios de la perspectiva social de discapacidad.

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (LEN, art. 42.).

En función de esta norma se desarrollan una serie de documentos que sintetizamos en este apartado y que constituyen hasta la actualidad los marcos normativos que rigen el trabajo en las escuelas especiales a partir de la perspectiva Social de Discapacidad. Para ello, haremos referencia en primer lugar a las resoluciones que rigen a nivel nacional y seguidamente aquellas resoluciones que enmarcan la tarea educativa de inclusión en la provincia de Córdoba. De los documentos resaltamos los conceptos a nuestro entender centrales ligados a la modalidad y a las modificaciones conceptuales y sociopolíticas, pero no entraremos en las modificaciones que hacen al ámbito estrictamente curricular y pedagógico didáctico ya que esto implicaría un análisis que no está dentro de los objetivos planteados en este documento.

Marco normativo respecto a la política de inclusión ¿Una nueva educación especial?

Dentro de las diferentes resoluciones y marcos normativos de la política de inclusión educativa, que se desprende de los marcos generales anteriormente citados, señalaremos a nivel nacional dos resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE).

En primer lugar, tomamos la Resolución 155/11⁴ que es uno de los documentos fundantes que explica la reorganización de todo el sistema educativo atravesado por la modificación que imprime la inclusión educativa como política de Estado. En este documento es interesante mirar la definición de Educación Especial explicitada en el punto 12, a partir de la cual queda establecido, por un lado, el objeto de la modalidad ligada a la garantía de la educación de las personas con discapacidad y por el otro, la eliminación de la segmentación de los diferentes niveles (inicial, primario, secundario) como partes del sistema educativo pero que venían funcionando de manera

⁴ Un documento oficial que tiene un desarrollo más minucioso del tema se puede encontrar en el sitio de la Biblioteca Nacional de Maestros accediendo desde el siguiente link: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCE_155-11.pdf El Documento se denomina “Orientaciones 1” y tiene incorporado el marco teórico político ligados a la perspectiva social de la discapacidad en el que se basa la política educativa y las diferentes normativas.

fragmentada. De esta manera y tal como lo plantea la LEN se afirma la función transversal de la modalidad.

La definición de la Educación Especial como Modalidad, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asistan, una clara pertenencia a los Niveles del Sistema, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados (CFE 155/11: pto. 12).

El otro eje interesante se encuentra en la diferenciación que se realiza de los conceptos de inclusión y de integración, entendiendo según dicha resolución que el primero hace alusión a las barreras del entorno educativo y la necesaria modificación para toda la población escolar mientras que la integración supone una estrategia que se orienta a la incorporación de las PCD a las escuelas de nivel. Si bien es bastante ambigua la expresión, entendemos que la inclusión es una categoría más amplia que la de integración y abarca a esta.

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias (CFE 155/11: pto. 19).

Dentro de la política específica de la Modalidad, la normativa plantea la articulación con otras instituciones del Estado, el financiamiento y la incorporación o reincorporación de estudiantes sin discapacidad y con “discapacidad mental leve⁵” que asisten a la modalidad, a las escuelas de nivel (Pto.27). Es importante reconocer lo que ya planteamos más arriba respecto a la distancia que se establece entre la norma y la materialización de la política sobre todo en lo que refiere a financiamiento, un punto sensible dentro de las políticas públicas pero que en estos tiempos se ha

⁵ Dentro de lo que se denomina en la perspectiva médica para diagnosticar discapacidad o retraso mental, existe una clasificación según su grado en leve, moderado y severo basado en el DSM-5.

comenzado a agudizar. En este sentido es notable como se explicita la necesidad de los recursos financieros para el funcionamiento de edificios, para la incorporación de personal necesario y tal como se plantea en su concepción transversal la articulación con el resto de niveles y modalidades para el desarrollo de acciones educativas conjuntas (Pto. 28).

De esta resolución, finalmente recuperamos, respecto a los Equipos Técnicos⁶ la importancia asignada a su participación en las decisiones respecto a las trayectorias, el aporte en relación a los apoyos para estudiantes con discapacidad y la participación en propuestas pedagógicas para hacer efectiva la Ley 26150 de ESI (Pto.29).

La otra Resolución a nivel Nacional es la 174/12 que aborda las diferentes situaciones por niveles y modalidad que generan la intervención de la modalidad especial. En este sentido, se identifican el mantenimiento de estudiantes en el nivel inicial, la excepcionalidad del pase de estudiantes de nivel primario a la modalidad con el consentimiento informado de la familia y la o el estudiante, los pases entre la modalidad y el nivel secundario y viceversa.

Respecto a las Resoluciones que recuperamos a nivel provincial, en primer lugar, ubicamos la N°1554 que refiere a las modificaciones del sistema de evaluación y acreditación de la modalidad. La Resolución 1825⁷ del año 2019 indica que en los casos de estudiantes que cursen el nivel secundario bajo el PPI al finalizar sus estudios se consignará una leyenda que señala esa diferencia tal como lo indica la normativa:

Al finalizar sus estudios, los egresados recibirán el título del nivel al igual que el resto de los estudiantes; debiéndose indicar en el certificado analítico el cursado con PPI, y registrándose las capacidades y saberes alcanzados por el estudiante con discapacidad (Resol. 1825/19, Anexo IV, pto. 3.a.).

La Resolución 667/11 ubica a los ETP acompañando los procesos de “diagnóstico inicial” que son aquellos que resultan en la orientación que se valora como más conveniente para el

⁶ La Resolución no especifica tipo de profesional ni cantidad ni tampoco diferencia entre equipos técnicos de la modalidad y de los niveles. Es de suponer que, al ser un documento de alcance nacional, la denominación Equipos Técnicos queda librada a los ajustes y regulaciones que cada provincia haga en función de la estructura organizativa que posea, aunque se podría interpretar a la luz de lo que venimos analizando que allí donde no hay personal debería de generarse una vacante y ser cubierta.

⁷ Dicha resolución deja sin efecto a la Resolución 1114/00 que indicaba consignar, en el caso de estudiantes en proceso de inclusión en las escuelas de nivel, una leyenda que de cuenta de que esa persona cursó el nivel o está cursando bajo trayectoria de inclusión o como reza el documento en integración, “Este alumno ha sido evaluado en base a su proceso de integración y en función de adaptaciones curriculares que responden a una modalidad de Educación Especial. Ver Informe de Competencias Adquiridas (Resol. 1114/00)”.

estudiante (Art. 5), la designación de la DAI que recae en quienes poseen el título de Maestro de Grado de Enseñanza Especial que dependerá de la Escuela Especial y tendrá un máximo de diez estudiantes para acompañar (Art. 8). Por otro lado, resaltamos la importancia ligada a los sistemas de apoyo que son definidos por las instituciones que intervienen, es decir, la modalidad y la escuela de nivel (Anexo I, Apartado I - pto.5) y la evaluación permanente de los procesos de integración (Anexo I, Apartado II).

La Resolución N°712/15, aborda la Propuesta Curricular Integral de la modalidad en el nivel secundario.

Finalmente, la Resolución 311/16 que también aborda formas de acreditación y en su Art. 3 establece la participación del ETP en la intervención sobre estudiantes que no pudieron acceder a la totalidad de los espacios curriculares y la valoración para dejar constancia de ello.

Caracterización y marcos regulatorios de los ETP en las escuelas especiales de la provincia de Córdoba

Más allá de las referencias generales plantearon en el apartado anterior, en los procesos de indagación realizados, identificamos escasos marcos legales y normativos respecto de los equipos técnicos de escuelas de nivel medio, pero no hay ninguna especificación concreta a la modalidad especial y hospitalaria⁸ al menos en lo que respecta a cantidad de integrantes, disciplinas que la deberían integrar, funciones prescritas a los diferentes roles, etc.

En la provincia de Córdoba, es relevante comparar las leyes provincial y nacional, estrictamente en los objetivos y los principios respecto de la educación especial que consideramos centrales en este apartado. El artículo 42 de la Ley Nacional como el artículo 49 de la Ley Provincial expresan de manera explícita que “La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.” La Ley Provincial en su artículo 51 inciso b y la Ley Nacional en su artículo 44 inciso b, manifiestan la necesidad y la garantía, para la integración de personas con discapacidad, de personal especializado para el trabajo de equipo con docentes de las escuelas de régimen común. La única diferencia que se identifica en el análisis de ambas leyes es que la ley provincial expresa claramente la necesidad de un equipo interdisciplinario.

⁸ Es notable, para quienes nos desempeñamos en la modalidad, la correlación existente entre la postergación social de las necesidades de las PCD con la postergación de las necesidades propias de la modalidad que atiende a ese sector población particularmente y las necesidades que se desprenden del imperativo de inclusión social.

La educación especial debe asegurar una atención multiprofesional brindada por equipos interdisciplinarios que posibilite la identificación y valoración de la discapacidad y/o de las personas con necesidades educativas especiales -temporales o permanentes- con el objetivo de facilitar su inclusión en los diferentes niveles del sistema de enseñanza, particularmente los obligatorios y un seguimiento continuo en los aspectos afectivo, intelectual, familiar y social (Ley 9870, secc. 2da, apartado 1ro, Art. 50).

Dentro del sistema educativo de la provincia de Córdoba, se crearon los denominados Gabinetes Psicopedagógicos (Resol. D.E.M.E.S. 527/91 y 979/63, Decreto 8320/79) que en su mayoría están conformados dentro de la modalidad de educación especial, aunque las denominaciones utilizadas en la normativa hacen referencia al nivel medio posiblemente por ser la dirección ministerial de la que más tiempo ha dependido la modalidad. Son muy pocas o casi inexistentes las unidades escolares de educación común que poseen equipo interdisciplinario⁹.

En este sentido, al rastrear las normativas a las que hace referencia el “Manual de Normativa y Legislación Escolar de la Provincia de Córdoba para el Nivel Medio” (Debanne, S/D), encontramos en primer lugar, la Resolución 979/63 que en el apartado “De los Ayudantes de Clase y Gabinete” se define la titulación para el acceso al cargo (Art. 32), la dependencia de ese grupo de personas respecto a la vice dirección (Art. 33) y los deberes (Art. 34). Por tratarse de una disposición oficial donde no se contemplaban equipos interdisciplinarios la titulación para el ingreso al cargo se homologaba al de docente, en general estos cargos eran ocupados para laboratorios y la posición dentro de las instituciones era de auxiliar del docente de cátedra ocupando un lugar de doble subordinación: a la vicedirección y al docente de cátedra. “Los ayudantes de gabinete estarán bajo las órdenes de la vice-dirección, a los efectos de la enseñanza, dependerán de los respectivos profesores (Resol. 979/63, Art. 33).” Desde esa posición las tareas implican el registro diario de las actividades, inventario, preparar materiales para la clase, cubrir al personal docente en caso de ausencia y el inciso ch) del Art. 34 expresa: “Servir de auxiliares del profesor en los gabinetes, laboratorios y clases colaborando eficientemente en todo lo que constituya su labor.” Lo que vuelve a reforzar el lugar de subordinación y subsidiario, dentro de la estructura jerárquica de las instituciones educativas de nivel medio.

⁹ Es importante aclarar que no se realizó para este estudio un relevamiento exhaustivo en toda la provincia de Córdoba respecto a la existencia de ETP en escuelas de nivel, pero sí podemos afirmar que de existir **en la actualidad** son excepciones ya que el funcionamiento de los mismos es prácticamente exclusivo de la modalidad especial y hospitalaria.

El Decreto 8320/79 se ocupa de normar las remuneraciones, las vacaciones, reorganización de cargos entre otras cuestiones y presenta un listado de cargos para ser homologados a los nacionales. En ese listado aparecen por primera vez dos cargos que actualmente se denominan de modo similar: Ayudante de Gabinete Psicopedagógico (Enseñanza Media y superior) Código 13-445 y Ayudante de Gabinete Psicopedagógico (Enseñanza Especial) Código 13-447 (p. 903). Junto a dichos cargos se identifican también los encargados de cada gabinete lo que sigue evidenciando el lugar auxiliar.

Finalmente, y como último registro normativo con fecha del 28 de mayo de 1991 se aprueba bajo Resolución N°527¹⁰ y con *carácter experimental* (Art. 1) el Reglamento del Régimen de Funcionamiento de Gabinetes Psicopedagógicos para Establecimientos de nivel Medio dependiente de la Dirección General de Enseñanza Media, **Especial** y Superior¹¹ a partir de una demanda de un grupo de directores y gabinetistas que plantearon la necesidad.¹²

Este documento se encuadra en la Resolución 979/63 a la que hicimos referencia en los artículos ya referidos y avanza y define el Marco Teórico, misión, funciones y tareas.

El marco teórico consiga como concepto central “Prevenir Orientando” cuyo definición está relacionada por un lado (prevención), a la anticipación de situaciones que pueden obstaculizar los procesos de enseñanza aprendizaje y plantea tres niveles de *prevención* (primario, secundario y terciario) aclarando que los alcances del Gabinete que dentro de la institución se basan en la prevención primaria que implica evitar alguna situación conflictiva y la secundaria que implica atenuar y detener la situación cuando ya ha sucedido. En el caso de la prevención terciaria es importante resaltar las tareas de articulación con otras instituciones para dar curso a una intervención que escaparía a las posibilidades de la escuela. Esta lógica y categorías es propia de la medicina.

El abordaje preventivo en la Institución escolar, se realiza desde la prevención primaria y secundaria. Ambos niveles de prevención pueden estar dirigidos tanto al sujeto como al contexto.

La detección precoz, la orientación al sujeto, la familia y la Institución educativa en

¹⁰ Ver documento completo en <https://cendie-redcor.cba.gov.ar/415/1/Resol.%20Demes%20527%201991%20%20Gabinetes.pdf>.

¹¹ El resultado es nuestro.

¹² Tal aclaración que establece la misma resolución como justificación de su creación nos lleva a la hipótesis de la existencia de procesos de organización previos que traccionaron efectivamente para que dicha normativa se apruebe. Un tema que amerita un estudio específico sobre su emergencia y los antecedentes a nivel del colectivo docente.

los niveles de aprendizaje, posibilitan buscar el tratamiento, si fuera necesario, derivándolo a lugares adecuados para la asistencia.

La prevención es una problemática de toda la sociedad, por eso es necesaria la coordinación con otros organismos estatales o privados que la amplíen y favorezcan en sus distintos niveles (Resol 527/91 Anexo: 1).

El otro concepto que se articula es el de *orientación* entendido como apoyo o guía tanto al personal respecto a su rol como a la comunidad en su conjunto entendiendo que el objetivo es la formación de personas “útiles” para el sistema, lo que podemos entender aquí como la búsqueda de una adaptación de la población escolar a la sociedad. Esta articulación entre prevención y orientación ubica en un lugar determinado al Gabinete Psicopedagógico.

El GABINETE PSICOPEDAGÓGICO, desde su inserción sistemática, responsable y comprometida con las tareas cotidianas, concreta su labor prevenir orientando, colaborando con:

- El logro de los objetivos de la unidad educativa
- Los distintos niveles de la unidad educativa
- Las acciones de las personas para afianzar los factores que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y prevenir sus alteraciones (Resol N°527/91 Anexo: 2).

Las funciones en general están relacionadas al trabajo con la familia y la comunidad, al trabajo interno en la institución en relación a la organización y funcionamiento de los distintos roles y crear espacios de reflexión además de realizar análisis de situación.

En la definición de tareas es interesante recuperar la introducción que tiene en cuenta las condiciones en las que tienen lugar estas tareas, las personas y el sentido dado a cada acción orientada en los objetivos. Es interesante en la enumeración de “técnicas” la semejanza con la actualidad en la mayoría de los elementos que enumera la resolución.

Las técnicas que se utilizan para abordar las distintas tareas se instrumentan teniendo en cuenta la función, el objetivo, los miembros que se involucran, la formación del profesional del Gabinete Psicopedagógico, el espacio físico con que cuentan, etc.

Estas pueden ser individuales o grupales. Entre otras mencionamos: entrevistas, reuniones formales e informales, talleres, grupos de reflexión, grupos operativos, rol- playin, técnicas lúdicas, psicodramáticas, etc. (Resol 527/91 Anexo: 3).

Las tareas se presentan agrupadas, primero, en relación a las propias del Gabinete ligadas a cuestiones más internas y específicas donde se puede identificar por ejemplo los “diagnósticos” institucionales, mucho énfasis en la formación y la investigación, entre otros. Otro grupo de tareas se vincula a las intervenciones con la comunidad educativa donde se particulariza el equipo directivo en lo que respecta a la organización general, mirada diagnostica y colaboración en la dinámica y conflictos institucionales, “los alumnos” en relación a convivencia, temáticas de interés, orientación vocacional, abordaje en dificultades de aprendizaje y “derivaciones para su asistencia”, el personal docente a partir de ejes ligados a convivencia, formación y socialización de experiencias áulicas que ayuden a mejorar los abordajes pedagógicos, tareas específicas con “profesores” ligado más a temáticas de la pedagogía y didáctica pero también a la orientación vocacional, la orientación a los padres donde se señala recuperar preocupaciones que puedan tener y abordarlas de manera grupal y finalmente al resto del personal (administrativo, bibliotecaria, auxiliares, etc.).

Si bien ninguna normativa establece las disciplinas que forman parte de los ETP de las escuelas especiales, en la provincia de Córdoba están conformados, en términos generales, por las siguientes disciplinas, que pueden variar según la categorización de la escuela, el nivel y la modalidad: psicopedagogía, fonoaudiología, psicología, trabajo social y kinesiología. En algunos casos se identifica el cargo de enfermería. Este perfil de cargos previstos como se evidencia responde a la perspectiva médica/rehabilitadora que se ha venido reconvirtiendo a partir del retiro por jubilación o fallecimiento de quienes los ocupan. Esto es, el cambio de nombre del cargo que habilita el ingreso de profesionales afines a la perspectiva social de la discapacidad. Sin embargo, es importante remarcar, que en el marco de los avances de ajuste en diferentes momentos ha sido la excusa para la reducción de trabajadores y trabajadoras vaciando paulatinamente de personal la modalidad lo que resulta en una sobrecarga laboral para el personal existente que en algunas escuelas es escaso¹³.

Estos equipos profesionales interdisciplinarios tienen como objetivos generales colaborar en

¹³ Respecto al paulatino vaciamiento fruto de los recortes que se realizan en la modalidad, es necesario mirar las políticas que se da la dirigencia provincial de UEPC que al igual que los responsables de la implementación de las políticas educativas desplaza este tipo de demandas hacia cuestiones pedagógicas como estrategia evasiva respecto a las condiciones laborales y la calidad del servicio que se presta.

el sostenimiento de las trayectorias escolares e intervenir en las dificultades que se les presentan a la población escolar y/o a sus grupos familiares para garantizar el derecho a la educación.

Particularmente en las escuelas de modalidad especial, se incorporaron una serie de modificaciones basadas en la necesidad de poder llevar a cabo políticas de inclusión que favorezcan en su desarrollo a estudiantes a quienes el sistema común no da respuestas. Se asume de este modo, un cambio de perspectiva que deja atrás la médica y de rehabilitación basadas en el campo de la salud para poner en el centro la función pedagógica. Estas modificaciones se comienzan a implementar en el año 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, pero al menos en nuestra provincia no se traduce en presupuesto destinado a la incorporación y fortalecimiento de los ETP ni a las DAI¹⁴.

De los documentos revisados, encontramos el último que se refiere específicamente a los ETP, pero que no tiene rango de resolución por lo que son solamente orientaciones. Dicho documento construido por el conjunto de las supervisoras de la modalidad se denomina Orientaciones 10, fue elaborado en 2023 y distribuido a toda la modalidad y tiene como objetivo enmarcar las tareas del ETP basándose siempre en las disposiciones que analizamos anteriormente.

El documento asume la perspectiva de derechos y pone en el centro el abordaje pedagógico institucional para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. Dentro de los desafíos que señalan para los ETP se identifica la necesidad de un posicionamiento respecto al llamado Modelo Social de Discapacidad, consolidar la interdisciplinariedad en los equipos, el trabajo con otros niveles y modalidades “en clave pedagógica” y trabajo en red desde la centralidad de niñas, niños y jóvenes.

El documento realiza una propuesta desde la perspectiva social de discapacidad y recuperando el principio de educación inclusiva para ser considerada por los ETP que entre otras incluye:

- La detección de barreras a partir de las intervenciones áulicas e institucionales en relación a las trayectorias educativas.
- Propuesta de configuraciones prácticas de apoyo para las escuelas de nivel desde la

¹⁴ Tal como anotamos en el apartado anterior, se trata de personal docente, en general maestras especiales o psicopedagogas, que trabajan en las escuelas de régimen común acompañando las trayectorias de estudiantes con trayectorias escolares de inclusión, desde la articulación con la docente a cargo y con el equipo directivo y que son parte de la planta funcional de las escuelas especiales.

“tarea co-educativa”

- La flexibilidad y el aporte a propuestas que rompan la rigidez de la perspectiva médico rehabilitadora.
- El trabajo corresponsable desde “el oficio de co-enseñante” identificando tres dimensiones (áulica, institucional y comunitaria).
- Elaboración de propuestas desde cada disciplina para intervenir institucionalmente para superar barreras para el aprendizaje y la participación.
 - Generar trabajo en red con otras instituciones del estado y privadas.
 - Abordar los procesos desde una perspectiva de la complejidad para una mejor comprensión del contexto social comunitario.
 - Elaboración de informes remarcando la centralidad pedagógica del mismo y desde la perspectiva social de la discapacidad desplazar el foco de las personas estudiantes hacia las barreras institucionales.
 - Articular pedagógicamente entre modalidades y niveles atendiendo a la transversalidad de la modalidad.

En síntesis, este documento recupera los elementos centrales que responden a la perspectiva social de la discapacidad que aún no logran institucionalizarse plenamente y, a partir de la normativa mencionada anteriormente, desarrolla un encuadre posible que implica fundamentalmente la articulación permanente con las instituciones pertenecientes a los diferentes niveles o de la modalidad, recuperando la noción que trae la LEN de transversalidad, apelando a la flexibilidad y colaboración entre los diferentes actores institucionales basado en los intereses de niñas, niños y jóvenes. Asimismo, hay una centralidad puesta en lo pedagógico que deja de lado, por ejemplo, los abordajes familiares ligados a las trayectorias de la población escolar. Esto se hace evidente en la enumeración de ejes a tener en cuenta respecto a la elaboración de informes que remarca el carácter pedagógico y no consigna ningún elemento relacionado a las relaciones familiares y los contextos comunitarios. Entre los principales, cabe señalar la reiteración del concepto co-enseñante y co-educación propios de los nuevos enfoques pedagógicos que se plasman en las políticas educativas despojados de cualquier anclaje material concreto, ya que esos procesos no se dan en abstracto sino bajo ciertas condiciones objetivas y subjetivas que condicionan esas prácticas.

Sin embargo, dentro de los elementos a recuperar ligados a los aportes que pudiera realizar

el trabajo social encontramos la importancia del trabajo en equipo, las articulaciones en clave de trabajo en red y la perspectiva de la complejidad.

Este documento es el más actualizado que pudimos relevar relacionado a las funciones y tareas asignadas a los ETP hasta el momento en que concluimos el trabajo de campo.

Reflexiones finales

Del trabajo con los marcos normativos podemos afirmar que tanto los equipos técnicos como el lugar asignado al trabajo social en particular aparecen como espacios ocupacionales auxiliares. Las normativas a las que tuvimos acceso señalan que las décadas del sesenta, setenta y ochenta colocan a la profesión en un lugar subsidiario de “los profesores” y de subordinación dentro de las escuelas y no aparece con claridad la denominación del cargo y del equipo técnico. Recién a inicios de los años noventa se contempla el cargo que mantiene al trabajo social en el mismo lugar de auxiliar con la denominación de “ayudante”. En este caso el trabajo social aparece como subsidiario de la psicopedagogía, junto a la psicología, la fonoaudiología, entre otras. En ningún momento las normativas refieren al carácter exclusivo del cargo en la modalidad. Recién en la ley de educación provincial en 2010 se hace referencia explícita en el ámbito de la educación especial a los “equipos interdisciplinarios”, pero hasta la actualidad no identificamos otras normativas que refieran a la estructura, conformación y alcances o funciones de esos equipos por lo que se continúa regulando con la normativa de los años noventa.

De este análisis se desprenden tres cuestiones. En primer lugar, la posición subsidiaria y subordinada que se vincula a los orígenes de la profesión en nuestro país a partir de la conformación del cuerpo de las visitadoras escolares cuya tarea auxiliaba al trabajo docente y también al trabajo médico y que hoy auxilia al trabajo psicopedagógico. En segundo lugar, la totalidad de las normativas y los análisis de las entrevistas permiten definir al menos tres niveles, ámbitos o dimensiones de los procesos de intervención, a saber: dimensión del aula, relacionada al acompañamiento pedagógico de las docentes en el trabajo diario de “dar clases” lo que abre la posibilidad de poder abordar temáticas que trabajo social asume desde su compromiso ético profesional; la dimensión institucional, que remite a las situaciones conflictivas del personal, a demandas propias de estudiantes y a los objetivos que propone el equipo directivo; y la dimensión comunitaria/familiar, que se ocupa de problemas ligados a las necesidades materiales y a las situaciones conflictivas desarrolladas en el ámbito doméstico o barrial que pueden obstaculizar el aprendizaje de las PCD . Esta última evidencia un reduccionismo cada vez más marcado en función de la centralidad puesta en lo pedagógico que se ciñe exclusivamente al aula, aunque las resoluciones y expresiones vertidas por los cargos jerárquicos apelen a eufemismos para

ocultarlo. En tercer lugar, se identifican como constantes en los diversos documentos analizados y también son recurrentes en las entrevistas el trabajo en equipo, el trabajo en red con otras instituciones y la perspectiva de la complejidad.

El objetivo de sistematizar los marcos normativos y organizar el conjunto de regulaciones por parte de la entidad empleadora, en nuestro caso el Estado, no se vincula de forma alguna en una exigencia de ésta sobre las incumbencias profesionales y las estrategias bajo las cuales debe realizarse el ejercicio profesional. Más bien, surge de la preocupación que reflejan las trabajadoras sociales en el cotidiano escolar en vistas de las tareas que se le asignan o, peor, se les “obliga” a realizar que se alejan de las prescripciones generales de las leyes de ejercicio profesional que el propio Estado desconoce o no respeta. También se fundamenta en varios antecedentes de investigación que dan cuenta de ese vacío y cómo influye en las condiciones del trabajo profesional en detrimento de las colegas y de la población usuaria.

Bibliografía

- Debanne, R. (S/D) *Manual de Normativa y Legislación Escolar de la Provincia de Córdoba Para el Nivel Medio*. Córdoba: Espartaco.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comité Español de representantes de personas con discapacidad. Madrid: Cinca.
- Velázquez, L. ... [et. al.] (2023). *Recursos para un acercamiento de los conceptos fundamentales de la discapacidad, desde una perspectiva de derechos humanos*. CABA: REDI.

Fuentes Jurídicas Nacionales

Constitución Nacional de la República Argentina

Ley de Educación Sexual Integral N°26.150

Ley Nacional de Educación N°26.206

Ley Federal de Trabajo Social N°27.072

Fuentes Jurídicas Provinciales

Ley Provincial de Educación N°9.870

Tratados y otros acuerdos internacionales

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Decretos, ordenanzas, acuerdos y resoluciones nacionales

Resoluciones del CFE: 155/11 y 174/12

Decretos, ordenanzas, acuerdos y resoluciones provinciales

Decreto Ley 214 E/63.

Decreto 8320/79.

Resoluciones: 979/63; 527/91; 1554/97; 1114/00; 667/11; 712/15; 311/16; 257/19 y 1825/19.