



SIGNIFICADOS Y SENTIDOS QUE LE OTORGAN LOS PROFESORES EN EDUCACIÓN ESPECIAL A SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Meanings that special education teachers given to their professional practices

Débora Cavallone

Marhild Cortese

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO
CUARTO

ARGENTINA

RESUMEN

Se presentan algunos de los resultados alcanzados en la investigación titulada: "Significados y sentidos que le otorgan los Profesores en Educación Especial a sus Prácticas Profesionales". La misma se centró en las voces de los protagonistas y su percepción acerca de su campo profesional. La indagación se abordó desde una metodología cualitativa. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas abiertas a profesores en educación especial egresados de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) que ejercen en la misma ciudad. Además se realizó análisis de documentos referidos a normativas nacionales y provinciales y se presenciaron y analizaron tres ateneos que se llevaron a cabo en el 2019. Estos fueron organizados por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) e intervinieron profesores en educación especial. Las categorías de análisis emergentes permitieron construir una nueva perspectiva acerca del contexto de actuación profesional del profesor en educación especial, lo cual puede ser un aporte significativo para la construcción de nuevos desarrollos teóricos sobre el campo de la educación especial.

Palabras claves: *Educación Especial- Contextos Laborales- Prácticas Profesionales.*

ABSTRACT

This paper aims to synthesize the results achieved in the research work entitled "Significances and senses that Teachers in Special Education give to their Professional Practices". This research aims the purpose of studying the professional practices of the teacher in special education and the contexts in which they are employed, through the voices of the very same professionals. The study was approached from a qualitative methodology. For this, the collection of empirical data was two folded. On the one hand, open interviews were carried out with special education teachers whose work take place in various contexts typical of this professional field. On the other hand, three athenaeums organized by the Department of Educational Sciences of the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto (NURC) were also witnessed and analyzed. These athenaeums were formed considering the different contexts in which the professional practices take place and several special education teachers participated. Finally, an analysis of documents referring to national and provincial regulations was carried out. The analysis categories emerging from the data brought about a new perspective on the context of the special education teacher's professional performance and on their practices in the different areas of the field. Acknowledging the complexity of the topic addressed, we value the systematization and analysis carried out on the special education teacher's labor field.

Key words: *Special Education- Labor contexts- Professional practices.*

Recibido: 30-06-22

Aceptado: 20-04-23

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

El presente escrito pretende sintetizar la tarea desarrollada y algunos de los resultados alcanzados en un trabajo de investigación titulado: "Significados y sentidos que le otorgan los Profesores en Educación Especial a sus Prácticas Profesionales". Esta investigación tuvo como propósito estudiar las prácticas profesionales del profesor en educación especial y los contextos en los que se desarrolla, a través de las voces de los protagonistas. Es un tema complejo, del que hay poca producción académica sistematizada. Para el desarrollo del mismo se recurrió, 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 y las personas que las conforman.

Parrila Latas (1997) nos ayuda a comprender la compleja realidad que se desarrolla en el campo laboral del educador especial, ya que existen ámbitos y fines que aunque no son específicamente educativos, implican intervenciones de distintos profesionales que refieren a acciones realizadas desde planteamientos educativos.

Siguiendo los planteos de la autora, a modo de ejemplo, podemos pensar en el trabajo que desarrolla un profesor en educación especial llevando a cabo una inclusión laboral. Para lograr con éxito la inclusión, se necesitan intervenciones educativas referidas al aprendizaje de la tarea a realizar, el conocimiento del lugar de trabajo, entre otros. Si bien, el contexto y el fin no son educativos media un proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y el estudiante.

Otro tema para reflexionar es 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" como, por ejemplo, una escuela de modalidad especial, pero la definición 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. Así mismo, cualquiera sea el lugar en el que se desarrolla la práctica educativa, es necesario analizar ese "entorno de situación".

Muchas veces, el quehacer del educador especial se lleva a cabo en espacios físicos que varían de acuerdo al objetivo de trabajo y se va seleccionando y construyendo en forma itinerante. Tal es el caso de un docente en 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 diferentes contextos educativos, tanto los correspondientes al "ámbito formal", como los de la "educación no formal". Esos diversos contextos incluyen al sistema educativo, los servicios de apoyo al mismo,

las instituciones y propuestas de ámbito sociocultural, sanitario, laboral, administrativo, recreativo, etc.

En el párrafo anterior se mencionan los contextos educativos formales y no formales. Al respecto, Gvirtz et al. (2009) exponen que el concepto de educación formal refiere a aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria. Al respecto, Coombs (1978) (citado en Touriñan López, 1996) caracteriza y diferencia ambos conceptos, así como también, 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.

En cuanto al concepto de educación no formal refiere a que 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 que 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.

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 et al., 2009, p.31)

La situación planteada hasta aquí permite observar que, tanto en contextos de educación formal 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. Y, muchas veces, los límites entre estos ámbitos son difusos.

Retomando lo planteado y en relación a la estructura del presente escrito, en los próximos apartados abordaremos la metodología seleccionada, las estrategias de recolección de información utilizada, luego presentaremos las categorías identificadas acompañado de un breve desarrollo de las mismas y cerraremos el escrito reflexionando sobre los conocimientos alcanzados.

2. Aspectos metodológicos

Como se explicitó, para llevar a cabo el estudio se utilizó una metodología cualitativa. De acuerdo a lo expuesto por Vasilachis (2006) este tipo de investigación 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” (p.8)

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se tomaron 15 entrevistas semi-estructuradas (E1,2,3)¹. También se participó en tres ateneos organizados por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el análisis de documentos formales.

En lo que refiere a la realización de las entrevistas, específicamente se seleccionó un grupo de profesores en educación especial recibidos en la UNRC. Se identificaron diferentes títulos de acuerdo a los planes de estudios vigentes en esta misma universidad al momento de recibirse: técnica en educación diferencial, profesora en enseñanza especial para deficientes mentales y, por

¹ Para diferenciar las voces de los entrevistados se describen, por ejemplo: E1 (hace referencia a la entrevista n°1), E2 (hace referencia al entrevistado n°2) y así sucesivamente.

último, profesora en educación especial. Además, se consideró para su selección que trabajaran en diferentes contextos laborales.

En relación a los ateneos, fueron organizados por el equipo de PIIMEI². En cada uno de ellos se abrió la invitación a profesionales que desarrollaban su quehacer en diferentes instituciones destinadas a la educación de personas en situación de discapacidad en la ciudad de Río Cuarto.

Los temas de cada uno de ellos fueron:

Ateneo 1 (A1). "La Educación Especial como modalidad del sistema educativo argentino". En él participaron supervisoras de la modalidad pública y privada y directivos de escuelas de modalidad especial, pública y privada.

Ateneo 2 (A2). "Binomio salud-educación y el desempeño del rol profesional de la educación especial". En él participaron representantes de centros educativos terapéuticos y centros de día de la ciudad).

Ateneo 3 (A3). "Inclusión, orientación vocacional y formación laboral: nuevos escenarios de la educación especial". En él participaron representantes de un taller protegido de la ciudad y de equipos privados dedicados a la inclusión y formación laboral.

En este contexto, nuestra participación consistía en el registro de las diferentes exposiciones de los profesionales, para luego realizar preguntas relacionadas con el tema de este trabajo. Hecho que permitió enriquecer el análisis debido a las reflexiones construidas por cada uno de los profesionales. Para el análisis de datos, se utilizó el método de la teoría fundamentada, estrategia que permite que las proposiciones teóricas surjan de los datos empíricos obtenidos en la investigación. Soneira (2006) expone que esta metodología se basa en dos grandes estrategias: el *método de la comparación constante* y el *muestreo*

² 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".

teórico. Para luego realizar una "codificación selectiva", eligiendo una categoría como central, y relacionando a 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.

A continuación, describiremos cada una de las categorías elaboradas, caracterizándolas brevemente.

Los diferentes contextos educativos en dónde se sitúa la persona en situación de discapacidad constituyen las categorías más generales de este trabajo. En el proceso de análisis de los datos, el contexto surge como uno de los factores más influyentes en el quehacer profesional del profesorado en educación especial.

Comenzaremos por la categoría más general, la que incluye al resto de las categorías: "contextos de educación". Esta hace referencia a un entorno de situación en el que se desarrolla la educación. La educación concebida 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. (Gvirtz et al., 2009)

A partir de "contextos de educación" se elaboraron las siguientes categorías: "educación en contextos propios de atención temprana"; "educación en contextos propios de edad escolar" y "educación en contextos de transición a la vida adulta y edad adulta". También se identificaron categorías transversales, debido a que atraviesan cada uno de los contextos mencionados. Estas son: "contexto familiar"; "contexto de ocio y recreación"; "contexto de gestión" y "educación a lo largo de la vida". A continuación, describiremos brevemente cada una de ellas.

3. Categorías de análisis

3.1- 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 como la normativa vigente, muestran diversos posicionamientos epistemológicos que dieron lugar a diferentes modalidades de prácticas educativas. Así, la nominación de la práctica 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 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) donde desarrolla un significativo trabajo en el que valoriza la dimensión psíquica de los niños y los hechos sociales que influyen en sus vidas.

Coriat (1920-1980) 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.

Caniza de Paez (1993) menciona que la atención temprana 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.

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 dicha resolución refiere que para el desarrollo de la práctica 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).

Lo expuesto evidencia que la intervención terapéutica es responsabilidad de los profesionales de la salud y el quehacer pedagógico de los profesionales de la educación especial. Al mismo tiempo, es necesario mencionar que esta resolución en algunos pasajes refleja enfoques utilizados en décadas anteriores. 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 (LEN), 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.

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.

3.1.1 Las voces de los profesores en educación especial que desarrollan su quehacer en los contextos educativos propios de la edad temprana

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. Para ello, se retoman las voces de los entrevistados, considerando para el análisis los aportes de Caniza de Paez (1993) y los principales ítems de los documentos formales que se desarrollaron en el apartado anterior, con el propósito de resignificarlas y comprenderlas.

Es importante diferenciar la tarea 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 reflejar el análisis realizado sobre la práctica del profesor en educación especial en los centros privados, desde la perspectiva de los profesionales entrevistados. Así también, describiremos la tarea 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*", los profesionales reflejan a través de sus palabras el trabajo en colaboración con sus compañeros.

Los entrevistados evidencian 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 y desde autores como Caniza de Paéz, 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 (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); — "interactuar los

equipos de salud y educación para sostener a los padres en su función". (Caniza de Paez 1993, p.62).

Los profesionales entrevistados mencionan que todos los integrantes del equipo tienen funciones con la familia y destacan la importancia de organizar tareas que se continúen en el hogar, en pos de alcanzar los objetivos de trabajo propuestos.

En relación a la *"promoción de los aprendizajes a través del juego"*, también existe un punto de encuentro en lo que refiere a su desarrollo como herramienta para promover aprendizajes: *"promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social"* (LEN, 26.206/06p.4).

En consonancia con lo que plantea la ley, los entrevistados explican que desarrollan su actividad presentando situaciones problemáticas a través del juego para que los niños las resuelvan. También destacan la importancia de crear actividades que tomen como punto de partida los intereses y deseos de los niños.

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. También desarrollan otras acciones como 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. Están conformados prioritariamente por psicomotricistas, fonoaudiólogos y psicopedagogos.

Lo expuesto acerca la tarea 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.

Para finalizar, resulta importante aclarar que, la acción 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.

3.2- 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 y niñas en edad escolar en situación de discapacidad. A continuación, procederemos a explicar, en primer lugar, la tarea del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), proveniente de una escuela de modalidad especial o como prestador y/o prestadora 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 mayor inserción de profesores en educación especial 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 LEN 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 consideran aspectos del modelo médico-asistencial, mientras que otras del modelo social o de derechos humanos. Situación que genera controversias y contradicciones.

La situación planteada nos lleva a mencionar las diferentes prácticas que puede desarrollar el profesor en educación especial al interior del contexto en edad escolar (de 4 años a 18 años de edad) de la persona en situación de discapacidad. Entre ellos, se encuentran:

- El profesor en educación especial como docente de grado y/o año de la escuela de modalidad especial.
- El Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)
- El quehacer del profesor en educación especial en centros educativos terapéuticos con población en edad escolar.
- La prestación de apoyo, como quehacer del profesor en educación especial.

A continuación, procederemos a desarrollar el análisis realizado en cada uno de los contextos a la luz de los datos obtenidos y de la teoría existente.

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 reflexionaremos sobre las transformaciones de la práctica del profesor en educación especial a partir del paradigma inclusivo como docente de las escuelas de modalidad especial, 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 expresado en el párrafo anterior, los profesionales que participaron de los ateneos coinciden en que los cambios atravesados durante

los últimos años llevan a las instituciones de modalidad especial a replantearse las prácticas, así como también, la organización docente; reflexionando sobre la especificidad de lo que se enseña en ese contexto.

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, toman como punto de partida para la elaboración de su 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.

Los profesionales explican que la propuesta curricular está dada desde el Ministerio y la especificidad atraviesa los niveles educativos y la excepcionalidad tiene lugar cuando se han agotado todas las instancias de una persona, niño y/o adolescente que no está progresando en sus aprendizajes en el nivel educativo que corresponde. Esos espacios al interior de la escuela de modalidad especial no pueden ser una réplica, una imitación de la que se realiza en escuela primaria y/ secundaria.

Cabe preguntarse sobre la especificidad del quehacer del profesor en educación especial como docente de grado y/o año en la escuela de modalidad especial, cómo es la propuesta que se debería considerar, qué características tiene, cuál es el abordaje que pone en juego con los estudiantes que asisten actualmente a una escuela de modalidad especial.

El Documento "*Abordajes Pedagógicos Complejos*", emitido por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en el año 2015, explica que el desafío es diseñar estrategias para todos los estudiantes, donde los apoyos específicos, no sean solos para algunos, sino que se integran a la dinámica curricular.

Pensar la complejidad implica atender a la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multireferencialidad de un campo, en el cual las relaciones unicasales y lineales

no alcanzan para dar cuenta de la dinámica del mismo. (Nicastro 2006, citado en Ministerio de Educación, 2015)

Lo expuesto remite a pensar en las condiciones sociales para el aprendizaje, desplazándonos de las circunstancias individuales del estudiante a las dificultades que enfrenta el docente al momento de pensar en el diseño de la propuesta pedagógica. Al respecto, los profesores expresan que estos estudiantes necesitan una propuesta suficientemente específica, destacando que la modalidad de educación especial se encuentra en tiempos de transición, de transformación, pero también de construcción donde es necesario "*editar*" la modalidad para atravesar nuevos desafíos.

Nos encontramos atravesando un camino donde hay más incertidumbres que certezas. La buena noticia es que se transita con otros docentes que poseen las mismas dudas, las mismas preguntas, en búsqueda de respuestas parecidas. Al respecto, 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.

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.

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 transita 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.

Uno de los contextos que refleja los cambios que tuvieron lugar en el marco de la educación especial, es el de la inclusión educativa. Esto se debe a que la definición de la práctica educativa 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 DAI, considerando los siguientes documentos legales: "Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" (2006), "LEN 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)”.

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 identificadas y luego, disminuidas o eliminadas: "de acceso físico, de la comunicación, didácticas, sociales/actitudinales: 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 (Ministerio de educación 2009, citado en CFE 311/16).

El Documento del Ministerio de Educación sobre *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina* (2009), aclara que las configuraciones de apoyo deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Al respecto, los profesores en educación especial explican que cada configuración conlleva numerosas tareas que son puntuales a las barreras detectadas en el contexto de las diferentes escuelas, construyendo estrategias particulares de acuerdo a la trayectoria escolar de los estudiantes.

El documento mencionado define diversas modalidades 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 la perspectiva de los profesores entrevistados.

La "*atención*" refiere a 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, lo expuesto por los profesionales 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, reflexionando sobre su intervención para minimizarlas y/o eliminarlas, utilizando diversas y variadas estrategias.

El "*asesoramiento y orientación*" refieren a lo que se puede y debe hacer considerando un enfoque institucional, las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas educativas y los modelos de gestión y organización. Al respecto, los profesores en educación especial aluden a la importancia de conocer el marco normativo, entendido como un instrumento que regula la práctica, debido a que permite defender los propios derechos como profesionales y los de los estudiantes.

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. En relación a esta, en la exposición de los ateneos, los profesionales hacían hincapié en la importancia de compartir conocimientos a la luz del avance en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

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. Al respecto, los profesionales referían que los recursos que se proveen pueden ser muy variados y 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 la importancia de construir una pareja pedagógica, haciendo hincapié en el compañerismo, en la construcción compartida de estrategias para el desarrollo de una enseñanza diversificada siendo corresponsables en las trayectorias escolares de los estudiantes que se encuentran en procesos de inclusión educativa.

En cuanto 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. En este sentido, los docentes en los ateneos comentaban que es importante construir un lugar compartido entre el profesor en educación especial y el docente de grado y/o profesor de un espacio curricular específico, con el objetivo de pensar juntos, discutir, hacer nuevos acuerdos constantemente, gestionar estos momentos para favorecer el seguimiento adecuado de cada estudiante.

En relación 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 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 la práctica del profesor en educación especial, correspondiente a la tarea de orientador o responsable de grupo, puede desarrollarse en instituciones como centros educativos terapéuticos o centros de día.

Los profesionales entrevistados 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 que interfieren al momento de desempeñarse en el campo laboral. Mientras que se trabaja desde el modelo social de discapacidad en las actividades que se desarrollan en el quehacer diario en las instituciones, deben presentar para la cobertura del servicio por parte de las obras sociales otro proyecto que responda a un paradigma médico.

Tal lo planteado por la CDPD (2006), 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 están 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 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. Este contempla acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objetivo de brindar 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 desempeñarse el profesor en educación especial: centros de día, centros educativos terapéuticos, centros de formación laboral, centros de rehabilitación, así como también el servicio de prácticas específicas en contextos laborales variados, tales como módulo de maestro de apoyo y prestaciones de apoyo de pedagogía especial.

En el desarrollo de los ateneos se analizó cómo influye esta normativa en el quehacer del profesor en educación especial en relación a estas prestaciones. Ellos explican que está basada en un modelo anterior a los planteados por CDPD (2006) y consideran que es difícil identificar puntos de encuentro, sin embargo, deben responder a esa normativa para poder trabajar como profesores en educación especial.

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. A su vez, 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 CDPD (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, los profesionales expresaban las contradicciones que deben atravesar en su quehacer profesional cotidiano. Muchas veces las instituciones que trabajan con personas con discapacidad intentan posicionarse desde un modelo social. Sin embargo, los organismos de salud se suelen situar en el “modelo médico”, por lo que los informes y planes de trabajo que las obras sociales solicitan para abonar los servicios profesionales, deben anclarse en ese paradigma. Como señala una de las entrevistadas: “las instituciones apostamos a lo nuevo pero es como que nos cuesta salir de lo viejo, digamos”. (Orientadora de Centro de Día, 2019).

Las voces de los expositores evidencian la tensión permanente que se genera al interior de su quehacer: “(...) 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” (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

Este tipo de prestación brinda un apoyo individualizado a la persona en situación de discapacidad constituye un abanico muy amplio y diverso. 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 en relación a la luz de este contexto laboral tan particular.

Los profesionales destacaban su labor 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 espacio físico preciso, los lugares son itinerantes y se organizan en función de la tarea a realizar para alcanzar un objetivo determinado. Los entrevistados, a través de sus relatos, reflejan la diversidad de tareas posibles, tales como las relacionadas con habilidades de la vida diaria tales como hábitos de higiene, manejarse en la vía pública, aprender a usar los medios de transporte, salir de compras, entre otras.

Los proyectos de trabajo se elaboran considerando tanto las demandas de la familia, como las 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.

Los docentes comentan que se genera un proyecto que se presenta a la obra social del estudiante y, una vez que se autoriza, se le da inicio. Al finalizar el año deben presentar 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

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 es la Ley Nacional n° 22431/81. Esta fue sancionada 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 ley como un problema de origen biológico, entendido como una desviación de la normalidad, tal como sostiene el 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, citada 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.

Otra normativa que regula el trabajo de los profesores en educación especial es la Ley Nacional de Prestaciones Básicas n° 24.901/97, 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. Esto 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 (2006) 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 impacto legislativo y burocrático, ya que 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 contemplan) 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 del contexto en el que desarrolla el accionar profesional el profesor en educación especial. El análisis realizado permite anticipar que vamos a describir el desarrollo de la educación laboral de las personas en situación de discapacidad. Para lo cual se tendrá en cuenta tanto lo normado desde el Ministerio de Educación como de los Ministerio de Trabajo y Seguridad y de Salud debido a que, más allá de las contradicciones, los profesores trabajan en esos contextos.

3.3.1 La perspectiva de los profesores en educación especial

El nombre a la categoría "*educación en contextos de transición a la vida adulta y edad adulta*", fue adjudicado al tomar los aportes de Caniza de Paez (1993), quien plantea la importancia de averiguar que ofertas posibles de trabajo se encuentran disponibles en cada región, con el objetivo, no solo, de formar laboralmente a la persona en situación de discapacidad, sino también que adquieran hábitos de orden, disciplina y relaciones interpersonales como para poder enfrentarse a la vida laboral y constituirse en trabajadores con derechos y obligaciones inherentes a su condición.

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 de preparador laboral o tutor laboral", "el de "orientador o capacitador" y el de "maestro de enseñanzas prácticas".

Resulta importante destacar que los quehaceres mencionados no se desarrollan, en la práctica, de manera, no son excluyente. En ese sentido, anteriormente, 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 el año realizando secuencias didácticas o proyectos educativos en sus clases, pero cuando debe planificar las pasantías que realizarán sus estudiantes 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.

A continuación, se describen brevemente cada uno de las tareas que puede desarrollar el profesor en educación especial para facilitar una mejor comprensión.

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

Es necesario destacar 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. 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 marco interesa analizar el quehacer del profesor en educación especial, la diversidad de tareas que realiza, identificando aquellos aspectos 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 donde 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 como también se consideran sus experiencias laborales (en el caso de que exista).

Orteu (2007) menciona una instancia de reflexión, en el momento en el que se inscribe el punto de partida del proceso que se debe realizar. Allí, se valora la palabra del sujeto, para que la misma persona pueda encontrar su propio lugar, donde sean tenidos en cuenta sus intereses y se contribuya a su autonomía, brindando el tiempo y los lugares necesarios.

En relación a la instancia referida en el párrafo anterior, los profesores en educación especial entrevistados comentan que cuando las personas llegan al servicio, en las entrevistas se indaga sobre su perfil, sus experiencias, para luego acompañar con el objetivo de puedan construir su proyecto de vida laboral, teniendo en cuenta sus gustos, cualidades, necesidades, intereses, entre otros aspectos. Al partir 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.

Becerra Traver et al (2012) exponen que el proceso de orientación debe posibilitar el trazado de un perfil profesional del individuo. Este 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 y que se muestran como variables a considerar como la familia, la formación y el apoyo, así como las características del entorno de trabajo.

La situación planteada evidencia que existen diversos factores al momento de desarrollar un proyecto laboral. Al respecto, los profesionales mencionan la importancia de formar a las personas que trabajan en el contexto laboral a incluir a las personas en situación de discapacidad, ya que las barreras pueden identificarse en la actitud de las mismas.

Orteu (2007) considera que el educador actúa como garante de la viabilidad y legitimidad del proyecto. De esta manera, como lo expresa la CDPD (2006), 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).

Becerra, Traver et al (2012) exponen 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 entrevistados coinciden en la importancia de realizar un seguimiento en donde se consideren las empresas disponibles y, en función de ello, analizar el perfil del puesto de trabajo, valorando los intereses y posibilidades de la persona que aspira al puesto. Además, destacan la importancia de informar y comunicar cada uno de los pasos que se van realizando, explicando las características del proceso no solo a la

persona en situación de discapacidad, sino también a la empresa y a la familia. Becerra Traver et al. (2012) exponen que existe una fase en esta parte del proceso, llamada de *apoyo intensivo*, en donde el preparador laboral, 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 requiere el puesto de trabajo, así como en la interacción con sus compañeros y entorno de trabajo. Al respecto, los profesionales expresan que es importante cumplir el protocolo de inclusión laboral para dejar registrado las responsabilidades asumidas por cada una de las partes, así como también el establecimiento de acuerdos.

Arenas y González (2010, como se citó en Becerra Traver, 2012) refieren a 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: (...) 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 (A3).

Bellver, Lloll, Rogeliló y Serra (1993, como se citó en Becerra 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, 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 conocimientos específicos sobre inclusión laboral, pero que supervisará o ayudará al trabajador con discapacidad en un entorno laboral.

3.3.3 - El profesor en educación especial como orientador laboral

La tarea 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. 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.

Siguiendo lo expuesto, los profesores en educación especial expresaban la importancia de que los jóvenes y adultos en situación de discapacidad aprendan determinados hábitos laborales, tales como el respeto al horario, la higiene y el orden de sus materiales de trabajo, con el objetivo de que pueden desarrollarse laboralmente en diferentes ámbitos.

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. Al mismo tiempo, menciona 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 el contexto de un taller protegido de producción, entre otras muchas opciones.

Los profesionales explican que la tarea se caracteriza por ser de apoyo, de formación, de capacitación y de seguimiento: "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, así lo expresan: (...) lo que yo quiero es capacitarlos de un oficio, generalmente carpintería (...) pero la idea en realidad, 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.

3.3.4 - El Maestro de Enseñanzas Prácticas

Castilla (2004) menciona que la educación laboral comienza en el contexto escolar, donde el quehacer del profesor en educación especial se encuentra más detallado, especificado y documentado. Existe 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 eh...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 eh...y se arma una planificación.(E-4)

(...) se apunta a la formación laboral, o sea no solamente en el manejo de técnicas sino en todo lo que implica hábitos sociales, hábitos, socialización, eh...hábitos laborales, habilidades prácticas, ¿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, o sea 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 contenidos.

3.4- 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.

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 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 *campo del conocimiento* se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación a través de conceptualización teórica 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...este...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 este...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, 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 construidas 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.

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

En este apartado interesa reflejar en forma breve el análisis realizado sobre 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 trabaja 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.

Finalmente, incluimos 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, 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. A continuación, desarrollaremos brevemente el análisis realizado sobre las mismas.

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, 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 las diferentes prácticas, 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 narraba: "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". (E-13)

Corbella y Araujo de Melo (2009) 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" (E-13).

Los profesionales entrevistados, 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. Además, mencionan la importancia del desarrollo de los 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).

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.

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. Es necesario destacar 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, 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 destacaron la importancia del 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, destacando la colaboración entre familia y profesionales como un aspecto imprescindible en todos los procesos educativos, sobre todo en aquellos que conllevan una especial dificultad.

Giné (2000, como se citó en Valls, Vilá y Pallisera, 2004) 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, Paniagua (1990) 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.

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.

4.2.1- El profesor en educación especial y su quehacer en gestión

Botero Chica (2007) 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.

Resulta interesante tomar los aportes de Lewin (2015) quien expone que un buen directivo evalúa recursos, encuentra alternativas, genera equipos de trabajo. 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, los profesores en educación especial destacan como tareas de gestión el acompañamiento en las actividades educativas que desarrolla el docente, el asesoramiento en la planificación de su trabajo, así como también en las dificultades que puedan surgir.

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 y promover un buen clima institucional y una buena comunicación.

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

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.

Los profesionales expresan diferentes tareas que se reflejan en un quehacer que se caracteriza por ser creativo, itinerante, en construcción y abierto a diferentes propuestas, tales como: trabajo en consultorio, integración social, promoción del desarrollo de las habilidades de la vida diaria.

5. Consideraciones finales

En relación al campo laboral del profesor en educación especial, el trabajo realizado permite visualizar la complejidad y variedad de contextos en los que puede desempeñar su quehacer. Las voces de los profesionales entrevistados y de los participantes de los ateneos, resignificada a la luz de la teoría y normativa vigente, permitió diferenciar y organizar los distintos contextos, caracterizarlos y encontrar un denominador común entre ellos, todos se constituyen como espacios educativos.

Estos contextos hacen referencia a los entornos que rodean a las personas en situación de discapacidad a lo largo de su vida, incluyendo lugares físicos, pero también a las personas que los rodean, a las instituciones en las que se

encuentran inmersos y a los sistemas sociales en los que se inscriben esas instituciones.

Al interior de los distintos contextos laborales se desarrolla el quehacer del profesor en educación especial, que se ocupa de los contextos y su diversidad, sus particularidades. Se analizan las barreras presentes y los ajustes, que el contexto se convierta en un apoyo que favorezca y posibilite el desarrollo y aprendizaje de las personas en situación de discapacidad. En este contexto entran en juego, también, los diferentes conocimientos que pueda haber construido el Profesor en Educación Especial y que le aporten al desarrollo de una práctica pedagógica con sentido inclusivo y democrático.

Siguiendo lo expuesto, es importante considerar que si bien se identifican aspectos comunes al quehacer del profesor en educación especial como los que desarrollamos en el párrafo anterior, al analizar tanto las prácticas educativas como los marcos teóricos, la normativa y documentos oficiales que enmarcan la tarea a desarrollar, es posible identificar que se posicionan desde distintos paradigmas, recurren a diferentes marcos epistémicos para explicar la discapacidad, lo que indudablemente implica abordajes educativos diferentes.

Por lo que, se considera necesario que para favorecer el desempeño profesional del profesor en educación especial en el complejo panorama actual, el desafío consiste en analizar epistemológicamente los diversos paradigmas que conforman el marco epistémico, como también analizar el lugar y las posibilidades que se les brinda a las personas en situación de discapacidad, de acuerdo a los marcos teóricos desde donde diseñan, planifican y ejecutan su tarea.

Otro de los desafíos principales consiste en 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.

El contexto complejo en el que se desarrolla el quehacer profesional del educador

especial lleva a reflexionar sobre los profesionales, las instituciones, el rol del estado y sus políticas, acerca de la visión que se tiene hacia las personas en situación de discapacidad y hacia el perfil profesional del educador especial, cabe preguntarse ¿qué es lo que sucede como colectivo de profesionales que luego de muchas décadas de trabajo aún es difícil que se reconozca los alcances profesionales del título en la práctica cotidiana?, ¿por qué hay dificultades tanto en el contexto educativo como en el de salud para desprenderse de explicaciones de la discapacidad y de la intervención educativa que responden a los principios de un paradigma positivistas, cuando científicamente ha sido superado por teorías que responden a paradigmas constructivistas y críticos?

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. Para ello, se considera de gran importancia el trabajo en equipo, en red. Es importante ser conscientes de que es necesario caminar en comunidad para lograr avances en nuestro campo laboral. 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.

6. Referencias bibliográficas

Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). *Documentos para la concertación Serie A, N° 19*. Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

- Antúnez, S. (1999). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori Editorial.
- 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*. 23 (3), 9 -27
- 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.
- Botero Chica, C. (2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Politécnica*, 5, 17-31
- Caniza de Páez, S. (1993). Transiciones del "deber hacer" al "querer y poder ser". *Escritos de la Infancia*,1, 61-69.
- Castilla, M. (2004). *Habilidades sociales y educación*. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial.
- Consejo Federal de Educación (2011). *Resolución Ministerial 155/11*. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución 311/16* <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- 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*, 40 (3) 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, 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. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cuban, L. (1992). Estabilidad y cambio curricular. En: P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 216-248). MacMillan,
- 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*, 18 (2), 107-122.
- Devalle De Rendo, A. (2010). *La formación docente, según las representaciones de los propios maestros*. Lugares.
- Declaración mundial sobre la educación para todos (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. *Conferencia mundial de educación para todos*. Jomtien; Tailandia, 9 de marzo de 1990.
- Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994
- 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.
- 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*, 12, 26-46.

- Equipo de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa - Coordinación de la Modalidad de Educación Especial (2015), *Abordajes pedagógicos complejos. Sugerencias para la inclusión de TIC en las propuestas pedagógicas*. Documento de trabajo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. AIQUE.
- Lewin, L. (2015). *Gestión Educativa en acción. Cómo desarrollar, motivar y liderar a tu equipo docente*. Noveduc Libros.
- Ley N°26.378 (2008) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Federal de Educación N°24.195 (1993)
- Ley Nacional de Jerarquía institucional n° 27.044 (2014). Honorable Congreso de la Nación Argentina
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860/texto>
- Ley Nacional de prestaciones básicas 24.901 (1997). Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-47677/texto>
- Ley Nacional de Régimen de Empleo Protegido para personas con Discapacidad 26.816 (2013).

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000209999/207088/noma.htm#:~:text=Promover%20el%20desarrollo%20laboral%20de,%C3%A1mbito%20p%C3%BAblico%20y%20Fo%20privado.>

Ley Nacional de Sistema de Protección Integral de los Discapitados 22.431 (1981) <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/norma.htm>

Lopez, D. (Coord.) (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: Educación temprana en Córdoba: un estado de la situación. Publicado en el año 2010

Navarro, L. (2007). *Metodología de la Investigación. Una herramienta práctica*. Iberoamericana.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Orteu, X. (2007). *La construcción de itinerarios de inserción laboral. Una propuesta metodológica*. Gedisa.

Palacios, A. Y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Paniagua, G. 1990. Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En Palacios, J., Marchessi, A., Coll, C. (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3. ISBN 84-206-8686-7. PP. 469-494.

- Pantano, I., Nuñez, B. y Arenaza, A. (2012). *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas*. 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: B. Pares, (Comp) *Educación de Personas con discapacidad: una tarea que se construye*. Editorial de la Facultad de Educación.
- 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*. Leartes.
- Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba n°1825 (2019). Boletín oficial de la provincia de Córdoba. Gobierno de la provincia de Córdoba. https://boletinoficial.cba.gov.ar/wpcontent/4p96humuzp/2019/12/1_Secc_171219.pdf
- Resolución Ministerial de la Provincia de Córdoba n° 1114/00. Boletín oficial de la provincia de Córdoba. Documentos provinciales. Gobierno de la provincia de Córdoba.
- 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.
- 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, I. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Soneira A. J (2006). La teoría fundamentada en los datos. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Valls, M.J, Vilá, M. y Pallisera, M. (2004). La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. *Revista de Educación*, 334, 99-117.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- 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.

Las autoras

Débora Cavallone

Prof. y Lic. en Educación Especial. Correo electrónico: deborandreacavallone@hotmail.com. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Marhild Cortese,

Lic. en Psicopedagogía; Prof. en Ed. Especial; Mgter. en Educación y Universidad. Correo electrónico: mcortese@hum.unrc.edu.ar