



| **UNR** Universidad
Nacional de Rosario

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Escuela de Trabajo Social

Trabajo Integrador Final: Modalidad Investigación

“Infancias y Discapacidad: La Motosierra como Política de Estado”.
Una aproximación a la Escuela Especial N°2010 Profesor Martín
Herrera

Estudiante: Milagros Orue-oruemilagros@gmail.com

Directora: Betina Bovino -betinabovino@gmail.com

Abril 2026

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo I: Ajuste y discapacidad.	7
I.I Algunas consideraciones teóricas	7
I.II Aportes teóricos sobre las trayectorias escolares	9
I.III Presupuesto 2025	12
I.III Pensiones No Contributivas: ¡AFUERA!	16
IV Emergencia en Discapacidad	19
Capítulo II: Entre el desfinanciamiento y la vulneración de derechos	21
II.I Marco normativo - conceptual	22
II.II Recorte presupuestario en discapacidad	25
II.II.I Reducción del financiamiento en la ANDIS	25
II.II.II Desfinanciamiento y eliminación de programas	26
II.II.III Impacto en la inclusión laboral y el cupo laboral	27
II.II.IV Consecuencias sociales del ajuste	28
II.II.V Impacto en las Trayectorias Escolares	28
Capítulo III: El Acompañamiento Terapéutico y su impacto en materia de inclusión educativa	32
III.I El acompañamiento terapéutico	33
III. II Escuela Martín Herrera N° 2010	39

III.III El acompañamiento terapéutico en la Escuela Martín Herrera	41
 Capítulo IV: Interdisciplina y derechos: el lugar del Trabajo Social	44
IV.I El trabajo interdisciplinario en el campo de la discapacidad y la educación	45
IV.II El aporte del Trabajo Social	46
IV.III Trabajo Social, ajuste y garantía de derechos	49
IV.IV Reflexiones finales.....	52
 Bibliografía	54

Introducción

El siguiente Trabajo Integrador Final aborda las dificultades que atraviesan las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad en un contexto de ajuste presupuestario y desfinanciamiento de las políticas sociales dirigidas a este colectivo. En este escenario, dichas trayectorias se ven atravesadas por situaciones de desigualdad que ponen en riesgo el acceso a una escolaridad de calidad y significativa.

Contar con los apoyos necesarios para sostener procesos educativos continuos requiere de recursos que, en muchos casos, terminan siendo garantizados por las propias familias. En otras situaciones, deben enfrentarse a las demoras y obstáculos burocráticos de las obras sociales que, sumados al recorte de programas estatales esenciales generan un fuerte desgaste en quienes buscan acceder a derechos que deberían estar plenamente garantizados. En este sentido, la educación en condiciones de igualdad continúa siendo una deuda pendiente.

En los últimos años, la reconfiguración del Estado pone en evidencia sus limitaciones para garantizar derechos conquistados. Esta reorientación no solo se expresa en las dificultades en el acceso a prestaciones sino también en una forma particular de pensar la política social, donde el Estado asume un rol cada vez más reducido, desplazando responsabilidades hacia las familias. Esta lógica atraviesa distintos ámbitos y tiene un impacto directo y significativo en el campo educativo.

En este marco, el presente trabajo se propone analizar desde mi experiencia como acompañante terapéutica en la ciudad de Rosario, las tensiones que atraviesan esta práctica en instituciones educativas en un contexto de crisis que pone en cuestión la garantía de derechos para las infancias con discapacidad y sus familias. Asimismo, se abordan algunas dificultades que estos sectores enfrentan al momento de exigir el cumplimiento efectivo de prestaciones vinculadas a la rehabilitación y los apoyos para una educación inclusiva.

El objetivo general del presente, es analizar cómo el desfinanciamiento de las políticas sociales destinadas a personas con discapacidad impacta en las trayectorias escolares de estas infancias. Al tiempo que busca problematizar el rol del acompañamiento terapéutico, así como las tensiones que atraviesan quienes desarrollan esta tarea en el marco de condiciones laborales atravesadas por la crisis económica. Finalmente, se propone reflexionar sobre la

importancia del Trabajo Social en el ámbito educativo y en la lucha por la garantía de derechos.

Desde el punto de vista metodológico este trabajo integrador final se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad en relación con procesos sociales más amplios. El abordaje se construye a partir de la sistematización de mi práctica como acompañante terapéutica en el ámbito educativo de la ciudad de Rosario, recuperando situaciones concretas y experiencias que permiten visibilizar las tensiones que se presentan en lo cotidiano. A su vez, este recorrido se pone en diálogo con aportes teóricos del campo del Trabajo Social, lo que permite articular la experiencia situada con una mirada crítica sobre las políticas sociales y sus efectos en la vida de las familias y de quienes intervenimos profesionalmente.

Asimismo, el trabajo se organiza en distintos capítulos que buscan dar cuenta de las dimensiones abordadas. En un primer momento, se desarrollarán las principales formas de concebir la discapacidad a lo largo de la historia. A su vez, se teorizará sobre las trayectorias escolares y la importancia de problematizarlas en su complejidad, con el fin de comprender las obligaciones del Estado en la educación y, desde allí, pensar una educación inclusiva en términos reales. En este mismo apartado, se analizará el presupuesto 2025, la emergencia en discapacidad y las implicancias del recorte presupuestario en las políticas sociales destinadas al sector, no solo desde una dimensión económica, sino también en relación con la reconfiguración del lugar que ocupa la discapacidad en la agenda estatal.

En un segundo apartado, se analizarán las implicancias que el desfinanciamiento de las políticas públicas en discapacidad y la eliminación de programas específicos tienen sobre el derecho a la educación de este colectivo. Asimismo, se abordará el marco normativo que posiciona al Estado como garante de este derecho y las tensiones que se generan frente a la nueva orientación de la política pública.

En una tercera instancia, se problematizará el rol del acompañamiento terapéutico en las trayectorias escolares, sus implicancias profesionales, sus desafíos y su impacto en el derecho a la educación de las infancias con discapacidad. Articulando aportes teóricos con la experiencia situada, se abordará al acompañamiento terapéutico como una figura clave para sostener procesos de inclusión educativa. El análisis se apoyará en la práctica desarrollada en la Escuela Martín Herrera N.º 2010.

Finalmente, en un cuarto capítulo se desarrollan algunas reflexiones en torno a la interdisciplina, el aporte del Trabajo Social en la garantía de derechos y las tensiones que atraviesa la profesión en el contexto actual, para luego dar lugar a las reflexiones finales del trabajo.

Capítulo I: Ajuste y discapacidad

I.I Algunas consideraciones teóricas

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas formas de pensar la discapacidad, expresadas en modelos que, a su vez, han influido —y continúan influyendo— en las políticas públicas destinadas al sector, en la construcción de identidad de las personas con discapacidad y en el imaginario social en torno a estas.

A mediados del siglo XX se ubica el primer modelo, denominado de la “prescindencia” y de origen religioso, que entiende a la persona con discapacidad como producto del enojo de los dioses. En este marco, las personas con discapacidad son consideradas una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad, lo que justifica su exclusión. En este sentido, Rodríguez señala: “Las personas con discapacidad son una carga para la sociedad (no tienen nada que aportar a la comunidad, albergan mensajes diabólicos, son la consecuencia del enojo de los dioses). Por estos motivos, la sociedad decide prescindir de estas personas [...] situándolas en el espacio destinado para los anormales y las clases pobres. [...] Se entiende en este modelo que las vidas de las personas con discapacidad no merecen la pena ser vividas.” (2011:11).

El segundo modelo surge luego de la Segunda Guerra Mundial y es denominado “médico-rehabilitador”. A partir de este momento, las causas de la discapacidad dejan de pensarse como religiosas y pasan a explicarse desde un enfoque científico. En este marco, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero su reconocimiento social queda condicionado a su capacidad de ser rehabilitadas o normalizadas, es decir, de asimilarse a las demás personas, así Rodríguez manifiesta: “Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces). [...] A través de la intervención interdisciplinar del proceso de normalización [...] pueden obtener por parte de la sociedad un valor como personas y ciudadanos/as.” (2011: 12)

En este modelo, la atención a la discapacidad se configura desde un lugar verticalista, asistencialista, medicalizante, paternalista y subestimador, donde las personas quedan

ubicadas como objetos pasivos del saber-poder médico-científico. Siguiendo con el autor, antes mencionado se sitúa el ‘problema’ de la discapacidad dentro del individuo; y [...] se considera que las causas de dicho problema son el resultado directo de sus limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas. En esta misma línea, Romanach (2009) plantea que este modelo asume la diferencia como enfermedad y coloca como objetivo la cura, que se espera pasivamente del avance científico, apartando a las personas con discapacidad del resto de la ciudadanía.

El tercer modelo, denominado “modelo social de la discapacidad”, plantea un corrimiento fundamental: las causas de la discapacidad dejan de ubicarse en lo religioso o en lo individual para pensarse como producto de la organización social y de cómo ésta está diseñada. Desde esta perspectiva, el problema no radica en las limitaciones individuales sino en las barreras que impone la sociedad. No son las limitaciones individuales el centro del problema sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En este sentido, las respuestas a la discapacidad se orientan hacia la transformación de la sociedad, para que las necesidades de todos sean consideradas y ninguna vida valga menos que otra. Sin embargo, este modelo también ha sido objeto de críticas.

Esta crítica también es planteada por Romanach (2009), quien señala que, aun cuando se intenta rescatar las capacidades, se continúa operando dentro del binomio capacidad-discapacidad: Así las personas con diversidad funcional remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad; pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y, asimismo, muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia. El objetivo que se encuentra reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades, es decir, seguir con el binomio capacidad-discapacidad, invirtiendo su peso.

Actualmente, impulsado por el colectivo de personas con discapacidad y el Foro de Vida Independiente y Diversidad, comienza a desarrollarse el modelo de la diversidad funcional que busca complementar al modelo social y cuestionar las formas persistentes de discriminación. Desde esta perspectiva, se sostiene que “todas las personas tienen un mismo valor moral, independientemente de sus capacidades o dis-capacidades, y por tanto tienen que tener garantizados los mismos Derechos Humanos.” (Romañach, 2009: 34).

En esta línea, el modelo también implica reconocer activamente la voz de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, políticos y académicos, promoviendo una participación directa y vinculante.

Actualmente, podría decirse que los primeros tres modelos continúan coexistiendo en el imaginario social en torno a la discapacidad y en las formas en que las políticas públicas responden a las necesidades del colectivo.

I.II Aportes teóricos sobre las trayectorias escolares

Para el análisis de las trayectorias escolares en el ámbito de la educación especial, decidimos recuperar los aportes de Pierre Bourdieu, ya que su enfoque permite comprender los andamiajes escolares de los niños como procesos socialmente situados y no como resultados de características individuales asociadas a la discapacidad. Desde esta perspectiva, Bourdieu y Passeron (1996) señalan que las trayectorias escolares se inscriben en un entramado de condiciones sociales, institucionales y simbólicas que inciden en la organización del sistema educativo y en la distribución diferencial de oportunidades de escolarización.

Los desarrollos teóricos de dicho autor ofrecen herramientas conceptuales para analizar cómo el campo educativo, a través de sus prácticas y criterios de clasificación, contribuye a la producción y reproducción de recorridos escolares diferenciados y para problematizar la naturalización de ciertos circuitos educativos en el marco de la educación especial.

Bourdieu y Wacquant (1995) denominan *campos* a los espacios sociales relativamente autónomos en los que se desarrollan relaciones entre los agentes que los conforman, regidas por reglas específicas y por disputas en torno a diferentes formas de poder. Este es el caso de las instituciones educativas, en las que se establecen jerarquías y relaciones de poder entre sus distintos miembros.

Sostienen también los autores antes mencionados, que en estos espacios sociales circulan diversos tipos de *capital*, entendidos como formas de poder que inciden en las interacciones, las representaciones y las tensiones que allí se producen. El capital cultural se vincula con los conocimientos, saberes y disposiciones académicas; el capital económico refiere a los bienes materiales; el capital simbólico al reconocimiento, la legitimidad y el prestigio que pueden adquirir las distintas formas de capital; y el capital social se relaciona con los vínculos, redes

y relaciones sociales. En este sentido, los estudiantes que cuentan con menores recursos económicos y culturales presentan menores probabilidades de alcanzar el éxito escolar.

Desde esta perspectiva, Bourdieu y Passeron (1996) entienden al sistema educativo como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales, en tanto ofrece una apariencia de igualdad de trato a estudiantes provenientes de clases sociales con condiciones materiales y simbólicas desiguales.

Por otro lado, Bourdieu (1990) define el *habitus* como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, producto de la incorporación de determinadas condiciones sociales de existencia. Estas disposiciones se constituyen a partir de la experiencia histórica de los agentes y operan como principios generadores de prácticas, percepciones y apreciaciones, orientando las acciones de manera regular, sin necesidad de una explicitación consciente.

En este sentido, el *habitus* expresa lo social hecho cuerpo, en tanto inscribe en los agentes las estructuras objetivas del mundo social, tendiendo a reproducir las condiciones que le dieron origen. Tal como señala el autor:

“La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del *habitus* inclina a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él (...) el sentido de la posición implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites” (Bourdieu, 1990: 289).

Desde esta perspectiva, el concepto de *habitus* resulta pertinente para analizar la relación entre las estructuras del sistema educativo y las trayectorias escolares concretas de las infancias, ya que permite comprender la regularidad de ciertos recorridos educativos. En el campo de la educación en general y en el de la educación especial en particular, las trayectorias no pueden comprenderse únicamente a partir de las normativas institucionales o de las ofertas educativas disponibles, sino también en función de las disposiciones que los estudiantes y sus familias han incorporado a lo largo de sus experiencias sociales y escolares. Dichas disposiciones, construidas en contextos atravesados por desigualdades sociales y por determinadas representaciones sobre la discapacidad, orientan las percepciones acerca de lo que es posible o esperable en términos de escolarización - aprendizaje.

En este sentido, el *habitus* permite dar cuenta de cómo ciertas trayectorias escolares en la discapacidad se configuran y consolidan a partir de la internalización de límites y

expectativas socialmente contruidos. Las experiencias escolares previas, la asimilación del diagnóstico y las prácticas de selección/clasificación/discriminación propias del sistema educativo contribuyen a la conformación de disposiciones que tienden a naturalizar recorridos diferenciados, tales como el ingreso a la educación especial y su estigmatización o la permanencia en circuitos segregados.

De este modo, las trayectorias escolares en educación especial pueden ser entendidas como el resultado de la articulación entre las condiciones estructurales del campo educativo y las disposiciones incorporadas por los agentes, lo que permite problematizar la aparente neutralidad de estos recorridos y analizar los mecanismos a través de los cuales se reproducen desigualdades en el acceso a experiencias educativas más amplias.

Ahora bien, analizar la educación sólo en términos de reproducción resulta insuficiente si no se problematiza el carácter político del sistema educativo. En este sentido, Terigi (2009) nos permite pensar la educación no como una cuestión individual o cotidiana, sino como una cuestión pública, atravesada por decisiones políticas y gubernamentales. Desde esta mirada, las trayectorias escolares no dependen exclusivamente de las características individuales de los estudiantes, sino que se configuran en relación con la organización del sistema educativo y con las políticas públicas que regulan el acceso, permanencia y egreso.

La autora define que “las trayectorias escolares teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. [...] La organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.” (Terigi, 2009: 19).

Si bien el sistema educativo estructura trayectorias teóricas esperadas, las trayectorias reales se configuran de manera diferente y se ven atravesadas por múltiples condicionantes. “[...]gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo.” (DINIECE-UNICEF, 2004).

Tal como plantea Terigi (2009), pensar que las trayectorias escolares que no responden al recorrido esperado por el sistema educativo son producto del fracaso y la incapacidad individual del sujeto invisibiliza las condiciones reales en las que los estudiantes transitan su escolaridad, limitando así la posibilidad de pensar estrategias de inclusión más amplias y

negando la responsabilidad de las políticas y las instituciones educativas. Es por eso que resulta necesario advertir que: “... es necesario advertir que la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa.” (Terigi, 2009:8)

Problematizar y politizar la complejidad de las trayectorias escolares permite correr el foco de la responsabilidad individual de los estudiantes frente a recorridos escolares tensionados e inestables, y comprender que garantizar trayectorias escolares continuas, completas y significativas constituye un desafío de las políticas educativas. En este sentido, la educación inclusiva no puede reducirse a la adaptación individual de los niños, sino que requiere recursos institucionales y estatales que permitan sostener y acompañar efectivamente experiencias escolares de todas las infancias, asumiendo que la educación constituye un derecho humano y que su cumplimiento implica obligaciones concretas del Estado en términos de accesibilidad, apoyos y no discriminación hacia las personas con discapacidad.

I.III Presupuesto 2025

Javier Milei llegó al poder en 2024 y desplegó un paquete económico de corte neoliberal con el eje puesto en un ajuste drástico en el sector público y las políticas sociales, acompañado de incentivos a las grandes empresas e inversores extranjeros. A pocos meses de asumir presentó un proyecto de ley con un conjunto de reformas en diversas áreas, conocido como la “Ley Bases”. En esa línea, el presupuesto general para Discapacidad para el año 2025 fue tan solo un 4,3% superior al del año 2024, pero a su vez resultó un 24% inferior al del año 2023, último presupuesto aprobado por el Congreso Nacional. El porcentaje destinado a Servicios Sociales aparece como un 9% mayor al de 2024, pero al compararlo con el presupuesto ejecutado en 2023, se ubica —luego del de 2024— como el de menor gasto en dicha área desde 2010. ¿Qué lugar ocupa lo social para el gobierno de Javier Milei? Analizando los datos, podemos empezar a esbozar algunas respuestas.

En este marco, la meta de “déficit fiscal cero” adquiere un lugar central. Sin embargo, implica que cualquier aumento de precios que supere la inflación prevista en el proyecto —calculada en un 18,3% anual— produce una caída real de las partidas presupuestarias que no se actualizan automáticamente. Es decir, ajuste.

Según los Resultados del Relevamiento de Expectativas de Mercado 2025 del Banco Central de la República Argentina (REM), la inflación acumulada hasta diciembre de 2025 alcanza un total de 24,7%. Desagregada a lo largo del año: enero 2,3%, febrero 2,3%, marzo 2,6%, abril 3,2%, mayo 2,1%, junio 1,8%, julio 1,8%, agosto 2,1%, septiembre 2,1%, octubre 2,2% y noviembre 2,2%. El porcentaje total supera en 6,4% la inflación prevista por el proyecto del Gobierno para planificar el presupuesto 2025 con déficit cero. Esa diferencia se traduce en una reducción efectiva de los recursos disponibles para políticas sociales, salud mental, políticas de género y diversidad, discapacidad, educación, entre otras áreas.

Si se observa específicamente el presupuesto destinado a discapacidad, la situación resulta aún más preocupante. Para 2025, este se encuentra un 30,5% por debajo de lo que fue el presupuesto 2024 según el relevamiento de la ACIJ (2025).

Tabla 1

Presupuesto de la Agencia Nacional de Discapacidad expresado en millones de pesos desde 2018 hasta 2025

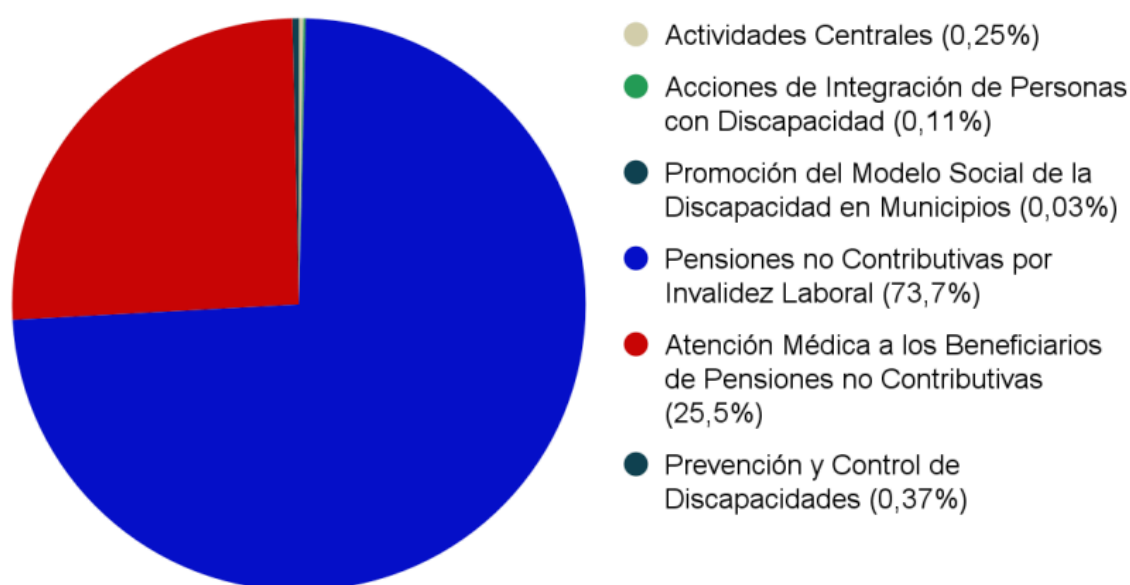
Año	Presupuesto de la Agencia Nacional de Discapacidad (en millones de pesos)				
	Original	Vigente	Devengado	% de ejecución	variación interanual
2018	\$4.438.869	\$5.429.187	\$5.279.008	97,23%	-
2019	\$4.521.300	\$5.149.746	\$5.006.942	97,23%	-5,15%
2020	\$3.626.196	\$4.915.195	\$4.839.857	98,47%	-3,34%
2021	\$3.834.278	\$4.885.489	\$4.809.206	98,44%	-0,63%
2022	\$2.833.305	\$5.081.887	\$4.989.691	98,19%	3,75%
2023	\$3.335.884	\$5.423.656	\$5.330.109	98,28%	6,82%
2024	\$1.723.858	\$4.594.711	\$2.839.421	61,80%	-13,80%
2025	\$3.194.482	-	-	-	- 30,47%

Nota. ACIJ. (2025: 3)

En este sentido, los fondos otorgados a la ANDIS se distribuyen en seis programas, aunque de manera profundamente desigual. El presupuesto destinado a pensiones no contributivas (PNC) y a atención médica concentra un 99,24% del total, lo que deja en evidencia que “sólo un 0,76% de los recursos están presupuestados para promover otro tipo de políticas que garantizan otros derechos de las personas con discapacidad” (ACIJ, 2025: 3).

Gráfico 1

Porcentaje del Presupuesto 2025 asignado a cada programa de ANDIS



Nota. ACIJ (2025: 4).

Dentro de estos seis programas, el que presenta la mayor caída presupuestaria es el de “Acciones de Integración de Personas con Discapacidad”, “con una disminución del 40,88% con respecto al presupuesto vigente en 2024, que se suma a la caída de casi el 60% de los recursos en 2024 en comparación con los fondos ejecutados en 2023 [...] Los recursos proyectados para las PNC en 2025 caen un 39% con respecto al ejecutado en 2024” (ACIJ, 2025: 4)

Tabla 2

Porcentaje del presupuesto 2025 y presupuesto asignado a cada programa de ANDIS y su variación con años posteriores

Programa	Variación entre 2023 y 2024	Presupuesto para 2025	Variación entre 2024 y 2025
Actividades Centrales	21,40%	\$8.032	-38,01%
Acciones de Integración de Personas con Discapacidad	-59,42%	\$3.570	-40,88%
Promoción del Modelo Social de la Discapacidad en Municipios ³	-	\$935	44,25%
Prevención y Control de Discapacidades	-53,08%	\$11.713	178,95%
Pensiones no Contributivas por Invalidez Laborativa	-14,23%	\$2.355.823	-39,09%
Atención Médica a los Beneficiarios de Pensiones no Contributivas	-10,53%	\$814.409	15,85%
TOTAL	-13,80%	\$3.194.482	- 30,47%

Nota. ACIJ (2025: 5).

Como decíamos anteriormente, para 2025, los fondos asignados a las PNC caen un 39% con respecto al ejecutado durante 2024. Esto significa una caída del 47% comparando con los recursos ejecutados en 2023.

Tabla

Presupuesto de pensiones no contributivas por “invalidez laboral” en millones de pesos desde 2018 hasta 2025

Año	Presupuesto de pensiones no contributivas por “invalidez laboral” (en millones de pesos)				
	Original	Vigente	Devengado	% de ejecución	Variación interanual
2018	\$4.435.230	\$4.652.191	\$4.540.754	97,60%	
2019	\$3.886.316	\$4.350.000	\$4.316.863	99,24%	-4,93%
2020	\$3.063.055	\$3.951.880	\$3.912.608	99,01%	-9,36%
2021	\$3.201.355	\$3.995.950	\$3.939.779	98,59%	0,69%
2022	\$2.317.358	\$4.159.517	\$4.102.455	98,63%	4,13%
2023	\$2.761.128	\$4.542.235	\$4.509.755	99,28%	9,93%
2024	\$1.443.706	\$3.867.854	\$2.386.687	61,71%	-14,23%
2025	\$2.355.823	-	-	-	-39,09%

Nota. ACIJ (2025: 6).

En este marco, los datos expuestos no sólo evidencian una reducción del presupuesto, sino también una forma particular de organizarlo y distribuirlo. El peso casi exclusivo de las pensiones y la atención médica, en detrimento de otras políticas, deja en evidencia un tipo de abordaje que prioriza respuestas mínimas y relega aquellas orientadas a la inclusión, la accesibilidad y la ampliación de derechos. Esto permite empezar a pensar qué lugar ocupa hoy la discapacidad dentro de las prioridades del Estado y cómo ese lugar se traduce en formas concretas de intervención.

I.IV Pensiones No Contributivas: ¡AFUERA!

En septiembre de 2024 a través del Decreto 843/2024, el gobierno modifica el Decreto 432/1997, que regula las Pensiones No Contributivas (PNC) por Invalidez, con el objetivo de restablecer los requisitos tradicionales para acceder a este beneficio, cambios que el decreto 7/2023 y 566/2023 habían flexibilizado. Dicha prestación equivale a un 70% de la jubilación mínima.

A continuación, se mencionan los artículos más destacados del decreto y un análisis del mismo.

ARTÍCULO 1º.- Sustitúyese el ANEXO I del Decreto N° 432 del 15 de mayo de 1997 y sus modificatorios en lo que respecta a las Pensiones No Contributivas por Invalidez Laboral por el ANEXO I que forma parte integrante de la presente medida.

ARTÍCULO 2º.- La AGENCIA NACIONAL DE DISCAPACIDAD, organismo descentralizado actuante en la órbita del MINISTERIO DE SALUD, estará facultada a dictar las normas aclaratorias y complementarias que sean necesarias para la implementación de lo dispuesto en el presente decreto y determinará los criterios, procedimientos y documentación necesaria para el acceso y mantenimiento de las prestaciones instituidas por el artículo 9º de la Ley N° 13.478 y sus modificatorias, conforme a lo previsto por el Decreto N° 432/97 y sus modificatorios.

ARTÍCULO 3 º .- La Pensión No Contributiva por Invalidez Laboral se encuentra sujeta a revisión y/o auditoría médica y socioeconómica, y podrá pedirse su revalidación según lo determine la Autoridad competente. Lo dispuesto en el presente artículo es aplicable a las pensiones ya otorgadas y a las que se otorguen en el futuro.

ARTÍCULO 4º.- Deróganse los Decretos Nros. 7 del 5 de enero de 2023 y 566 del 31 de octubre de 2023.

El presente decreto vuelve a instalar requisitos que fueron declarados inconstitucionales por ser contrarios al derecho internacional. Según el Foro Permanente de Discapacidad (2024), este decreto determina que solo podrán acceder a la prestación aquellos que posean una incapacidad laboral del 66% o superior; que no tengan empleo formal ni estén inscriptes en el monotributo u otro régimen laboral; y que no sean titulares de una prestación contributiva o no contributiva. También establece requisitos más estrictos para su tramitación y auditoría, habilitando a la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) a solicitar reevaluaciones de les titulares.

En el caso de menores de edad, no pueden tener parientes obligados legalmente a brindar alimentos, o bien estos deben estar imposibilitados de hacerlo. Para las personas mayores de

edad, tampoco es posible contar con cónyuge o familiar obligado a prestar asistencia alimentaria. Asimismo, se establece la incompatibilidad con la titularidad de bienes y se excluye a personas privadas de su libertad o a disposición de la justicia.

A partir de este nuevo decreto se inició rápidamente un proceso de auditorías a las PNC que fue fuertemente cuestionado por 130 organizaciones, mediante una nota enviada a la ANDIS, debido a la falta de implementación de medidas de accesibilidad y apoyos que permitan a las personas participar del proceso con pleno respeto de sus derechos. En este sentido, la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) (2025) denunció que, de las 834.157 cartas documento enviadas en el marco de estas auditorías, casi la mitad —385.933 (46,3%)— no llegó a destino, pero aun así a muchos beneficiarios se les quitó la prestación. Como anunció el vocero presidencial Manuel Adorni el 8 de agosto, 110.000 pensiones por discapacidad fueron dadas de baja, según cifras brindadas por la ANDIS a través de un pedido de acceso a la información pública realizado por dicha organización.

El gobierno nacional argumenta este ajuste en el aumento de las partidas de pensiones otorgadas en el país, pero según los últimos datos del censo de población, el 12,9% de los argentinos tiene una discapacidad, lo que equivaldría a 5 millones de personas. De este total, solo el 20% accedió a una pensión. El porcentaje es muy inferior a la cobertura que, según un informe de la OIT, reciben las personas con discapacidad en el mundo: 38,9%. En algunos países llega incluso al 90%.

Si hay un motivo por el cual las PNC aumentaron en el país es porque, al adherir a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, el Estado asume la obligación de garantizar la igualdad de acceso y oportunidades, así como una participación plena en la sociedad. Derechos que difícilmente se encuentran garantizados por otros medios, ya que se estima que más del 75% de las PCD están desempleadas o tienen empleos precarios, no por incapacidad laboral sino por falta de accesibilidad (ACIJ, 2025).

También afirman desde ACIJ que “las pensiones por discapacidad perdieron, además, 10 puntos respecto a la inflación. Contando el bono pasaron de los \$227 mil a los \$286 mil entre agosto de 2024 y el mismo mes de 2025, lo que supone un incremento del 25,9% contra un aumento de precios del 36,6%” (ACIJ, 2025, párr. 13).

I.V Emergencia en Discapacidad

En 1997 se sanciona la Ley Nacional 24.901, que establece un conjunto de prestaciones, apoyos, servicios y tratamientos básicos que todas las obras sociales, prepagas e inclusive el Estado deben cubrir de manera obligatoria e integral. Este sistema actúa como un marco legal y organizativo orientado a garantizar la accesibilidad de los derechos de las PCD, su plena inclusión en la sociedad y una vida independiente.

A través del Certificado Único de Discapacidad (CUD), una persona puede acceder a los derechos y prestaciones que ofrece el Estado, previstos en la Ley 22.431 de Protección Integral a los Discapacitados y en la Ley 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad. “Por la ley 24.901, las obras sociales y prepagas tienen la obligación de cubrir todas las prestaciones reconocidas por el nomenclador, pero también, e invocando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tienen derecho a pedir todas las prestaciones y apoyos que la persona requiera para garantizar su vida independiente” (Oliva, 2025: 13).

Por otro lado, el nomenclador es un listado oficial de prestaciones que establece un arancel para cada una funcionando como marco regulatorio. Es elaborado por el Ministerio de Salud junto con la ANDIS y debería ser actualizado periódicamente; para quienes no cuentan con obra social o prepa, existe el Programa Federal Incluir Salud, se trata de un sistema por el que el Estado nacional brinda asistencia financiera a las provincias para que otorguen cobertura médica y asistencial a personas con discapacidad beneficiarias de una pensión no contributiva. La cobertura la da una red de prestadores contratada por cada provincia para atender específicamente a esta población” (Oliva, 2025: 16).

Otra de las prestaciones contempladas es la Pensión por Invalidez Laboral, un régimen destinado a quienes no pueden acceder a un empleo formal, que garantiza una prestación equivalente al 70% de la jubilación mínima.

También existen asignaciones universales y familiares para hijos con discapacidad, ayuda escolar anual y asignaciones por cónyuge con discapacidad. En este sentido, “en su vida cotidiana, una familia con un integrante con discapacidad tiene más gastos que el común de la gente. Por ejemplo, en rubros como medicación o traslados, no siempre pueden tomar transporte público por cuestiones de accesibilidad y hay que recordar que cuando no tienen

obra social o pensión, tampoco tienen los medicamentos en forma gratuita. Las asignaciones especiales buscan saldar un poco estas desventajas” (Oliva, 2025: 23).

Como afirma el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es obligación del Estado destinar los recursos necesarios para garantizar la educación inclusiva, así como generar mecanismos accesibles de denuncia, producir información para el diseño de políticas públicas e invertir en la formación docente. Bajo la ley 24.901, las obras sociales y prepagas deben brindar de forma integral los apoyos necesarios para garantizar el acceso a la educación, como docentes integradores, acompañantes terapéuticos o intérpretes de lengua de señas. En ausencia de cobertura, el Estado es el responsable de garantizar estos apoyos.

Les niños con discapacidad tienen derecho a estudiar en una escuela común, garantizado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Argentina en 2008 y con jerarquía constitucional desde 2014 mediante la Ley 27.044.

Actualmente, este sistema de prestaciones atraviesa la crisis más profunda de su historia. El Gobierno Nacional no actualizó el nomenclador desde diciembre de 2024 hasta octubre de 2025, y los aumentos otorgados no superaban el 0,8% mensual, según el Foro Permanente de Discapacidad (Molero, 2024). En términos reales, los montos llegaron a cubrir apenas el 50% del valor de las prestaciones.

Como planteáramos anteriormente, debido al ajuste, muchos prestadores redujeron o interrumpieron sus servicios, miles de instituciones y profesionales se endeudaron, e incluso algunas cerraron o evaluaron abandonar el sector. Esto se traduce en transportes inaccesibles o desfinanciados, interrupción de tratamientos, falta de medicación e insumos, niños y adolescentes sin rehabilitación ni apoyos, y pérdida de pensiones y acceso a Incluir Salud.

En este sentido, lo que se observa no es solo un recorte presupuestario o una modificación normativa aislada, sino una reconfiguración más amplia del lugar que ocupa la discapacidad dentro de la agenda estatal. Las políticas analizadas dan cuenta de un corrimiento desde un enfoque de derechos hacia respuestas cada vez más restrictivas, fragmentadas y condicionadas, que impactan directamente en las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Lejos de garantizar inclusión, accesibilidad y autonomía, las medidas implementadas profundizan desigualdades preexistentes y tensionan los marcos normativos construidos en las últimas décadas.

Capítulo II: entre el desfinanciamiento y la vulneración de derechos

El siguiente capítulo se propone analizar las implicancias que el desfinanciamiento en políticas públicas de discapacidad tiene sobre el derecho a la educación de las infancias con discapacidad.

En un contexto de ajuste que afecta directamente a los sectores más vulnerables de la sociedad, es necesario preguntarnos ¿qué rol cumple el Estado actualmente? ¿qué lugar ocupan los derechos de las infancias con discapacidad para la gestión de turno? ¿Quién decide qué infancias son merecedoras del derecho a la educación en la Argentina de Javier Milei?

En este sentido, el presente capítulo abordará el marco normativo que posiciona al Estado como garante del derecho a la educación; luego se analizarán las transformaciones recientes en materia de financiamiento y sus efectos concretos en las políticas educativas en discapacidad; y finalmente se reflexionará sobre las consecuencias que estas decisiones tienen en la vida cotidiana de niños con amplias necesidades de apoyo.

II.I Marco Normativo - Conceptual

Si tratamos de entender el rol del Estado a lo largo de la historia podemos ubicar dos grandes períodos según Robert Castel (2010); el primero desde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de los años setenta caracterizado por el desarrollo exponencial del Estado Social como el gran garante de la cohesión, la seguridad y el progreso social. El segundo comienza desde mediados de los años setenta hasta la actualidad, momento donde ese modelo de integración social atraviesa un proceso de transformación y crisis cada vez más profundo que no se limita únicamente al Estado sino también a otras estructuras estables y organizadoras de la sociedad como las escuelas, las familias, los sindicatos.

Estas transformaciones encuentran una relación directa con la profundización de la crisis económica y social y sus principales efectos según el autor son la descolectivización y la re-individualización. El trabajador se centra en sí mismo para afrontar de forma individual las consecuencias de la crisis.

Ahora bien, para desarrollar el primer periodo dicho autor analiza la idea de la intervención social del estado como dispositivo que tiene por función compensar el déficit de recursos necesarios para que los individuos puedan vivir en sociedad por sus propios medios, actuando como tejido contenedor y reparador en respuesta a la cuestión social.

En ese sentido Castel afirma que: “El Estado social no es sólo un edificio de regulaciones abstractas sustentadas por burocracias estatales. También está en el corazón del individuo moderno en la medida en que éste es un sujeto de derecho. Hablar "en nombre del Estado social" (Castel, 2010: 170), es reconocer el papel que tuvo y que debería seguir desempeñando el Estado en la construcción de la ciudadanía social”

Para analizar el segundo periodo, Dardot y Laval (2013) llaman a esa reconfiguración del Estado “neoliberalismo”, entendiendo que es mucho más que una nueva expresión del capitalismo, más bien es una nueva forma de sociedad. Ya no se trata de limitar, sino de extender la lógica del mercado más allá de la estricta esfera de la actividad económica y con ese fin reformar el funcionamiento interno del Estado de manera que sea la palanca principal de esa extensión. El poder neoliberal, no es por tanto sólo un poder represivo, sino que es un poder creador de subjetividad, un poder en que la razón general de la competencia que preside la lógica del mercado se internaliza en cada individuo y en las relaciones sociales.

Entendiendo a las políticas educativas —en general— y a las políticas de educación inclusiva —en particular— como políticas sociales que institucionalizan la protección (Danani & Hintze, 2011), este desplazamiento implica una transformación profunda en el modo en que se conciben los derechos.

En este marco, las políticas de discapacidad dejan de pensarse como garantías colectivas y derechos conquistados, desplazándose hacia lógicas de responsabilización individual, familiarización del cuidado y mercantilización de la salud. Pensar las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad como una responsabilidad exclusivamente individual funciona como estrategia hegemónica que despolitiza la problemática y la corre del debate social. La desigualdad, la exclusión y la precariedad recaen sobre cada sujeto en su vida cotidiana, pero su raíz es estructural y política; por ello, las respuestas asistenciales aisladas resultan insuficientes frente a procesos que requieren abordajes colectivos, políticas públicas sostenidas y recursos suficientes.

Frente a este escenario de responsabilización individual, resulta necesario recordar que en Argentina ha habido avances significativos en materia normativa en relación con los derechos de las personas con discapacidad. Estas conquistas no fueron gratuitas sino producto de luchas históricas que buscaron garantizar mayores niveles de autonomía, trayectorias escolares dignas, y una vida en condiciones de igualdad y justicia.

En este marco se inscribe la Ley de Protección Integral 22.431 (1981) que establece un sistema de protección integral para las personas con discapacidad y tiene por objetivo garantizar los derechos básicos de las personas con discapacidad, entre ellos educación, atención médica y seguridad social. Posteriormente, la ley de Prestaciones Básicas 24.901 (1997), consolidó un sistema de prestaciones básicas y servicios para personas con discapacidad centrándose en la habilitación y rehabilitación integral, cubiertos tanto por obras sociales como por el Estado cuando corresponda. En cuanto a la educación establece que los programas educativos deberán responder a lineamientos curriculares y contemplar la integración en la escuela común cuando sea posible.

Un avance fundamental se produjo con la sanción de la Ley 26.378 (2008) que incorpora como parte del derecho interno argentino la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obligando al Estado a respetar, proteger y garantizar los

derechos de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la no discriminación, la accesibilidad, la igualdad de oportunidades y la participación plena en la sociedad.

En el artículo 24 de la Ley 26.378 el Estado asume la obligación de garantizar una educación inclusiva, accesible, de calidad y gratuita en todos sus niveles, con los apoyos y ajustes razonables que permitan el desarrollo académico y social. y en condiciones adecuadas como por ejemplo facilitando habilidades de comunicación alternativa y formación docente para trabajar con adaptaciones curriculares.

En la misma línea la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) define a la educación como un derecho humano constitutivo para la igualdad social, la ciudadanía democrática y la justicia. Y es por esto que el Estado debe garantizarlo. Dicha legislación define a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de personas con discapacidad, promoviendo la inclusión según necesidades específicas. Asegurando también la educación inclusiva en escuelas comunes con los apoyos necesarios dependiendo las necesidades particulares de cada infancia.

Según la UNESCO las obligaciones que impone el derecho internacional al respecto están vinculadas con impulsar medidas y leyes que lo garanticen. A su vez se imponen ciertos niveles de obligación que los estados deben cumplir, como respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación. “La obligación de respetar exige que los Estados eviten tomar medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de proteger requiere que los Estados tomen medidas para evitar que terceras partes puedan interferir en el disfrute del derecho a la educación. La obligación de cumplir entraña que los Estados deben adoptar medidas positivas que faciliten y ayuden a los particulares y a las comunidades a disfrutar del derecho a la educación” (UNESCO, 2025:7)

El problema se presenta cuando esa igualdad ante la ley no representa igualdad ante la vida. En este escenario, la pregunta que se impone es qué lugar ocupan los derechos de las infancias con discapacidad frente a un Estado que, lejos de retirarse, se reconfigura como dispositivo disciplinador y de control social, profundizando desigualdades mientras reduce y desfinancia las condiciones materiales necesarias para hacer efectivos los derechos que reconoce formalmente.

II.II Recorte Presupuestario en Discapacidad

Las transformaciones del rol del Estado analizadas en el apartado anterior también se reflejan en decisiones concretas de política pública. En este sentido, el análisis del financiamiento destinado al área de discapacidad permite observar cómo estas orientaciones se traducen en recortes presupuestarios, debilitamiento de programas y una menor capacidad estatal para garantizar derechos.

II.II.I Reducción del financiamiento en la ANDIS

Desde la asunción de Javier Milei en 2023, el ajuste impactó de lleno en las políticas de discapacidad. El presupuesto 2026 (Ministerio de Economía, 2025, art. 1°) presentado por el gobierno expresa una cifra total del gasto nacional de \$148.069.293.526.549.

Dentro de este monto, el presupuesto destinado a la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) asciende a \$5.210.000.000.000, lo que representa apenas una suba del 8,3% respecto al presupuesto 2025, que había sido de \$4.800.000.000.000. Sin embargo, si se considera la inflación estimada por el Banco Central del 17,7%, este incremento implica en términos reales una reducción del presupuesto.

Además, el monto destinado a pensiones por invalidez muestra una caída incluso en términos nominales. Mientras actualmente se destinan \$4,059 billones, para el próximo período se prevé asignar \$4,038 billones. Esto no solo representa un ajuste presupuestario, sino que además evidencia que la mayor parte de los recursos del área se concentran en pensiones no contributivas, mientras que otras políticas de apoyo reciben una proporción considerablemente menor del financiamiento.

II.II.II Desfinanciamiento y eliminación de programas

Una parte reducida del presupuesto, aproximadamente \$1,17 billones de pesos, se distribuye entre otras políticas de apoyo como el programa Incluir Salud. Según el Foro Permanente para la Promoción y Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2025), este programa no autoriza nuevas prestaciones desde el año 2023 y se limita únicamente a renovar aquellas que ya habían sido aprobadas.

El desfinanciamiento de este programa afecta a más de 500 mil personas con discapacidad que dependen de esta asistencia estatal para acceder a medicamentos y tratamientos de salud fundamentales para su calidad de vida.

En este sentido, el informe “Discapacidad en Emergencia. Una Crisis Multidimensional al Borde del Colapso” elaborado por el Foro Permanente para la Promoción y Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2025) analiza el retroceso del sector desde 2023 en tres programas centrales.

El programa “Acciones de Integración de Personas con Discapacidad”, destinado a brindar asesoramiento a personas con discapacidad y a organizaciones de la sociedad civil para promover su inclusión articulando con distintos niveles del Estado, sufrió un recorte presupuestario cercano al 70% si se considera el período 2023–2025.

Por su parte, el programa “Pensiones no Contributivas por Invalidez Laborativa” registra una disminución presupuestaria del 21% desde el inicio de la actual gestión de gobierno. Finalmente, el programa “Atención Médica a los Beneficiarios de Pensiones no Contributivas” presentó en 2025 una caída del 5%.

A estos recortes se suma la eliminación directa de programas como “Abordaje Territorial” y “Promoción del Modelo Social de la Discapacidad en Municipios”, los cuales no registraron ejecución presupuestaria ni fueron contemplados en el Proyecto de Ley de Presupuesto 2025.

II.II.III Impacto en la inclusión laboral y el cupo laboral

En este contexto de reducción de políticas públicas también se plantearon cuestionamientos a la vigencia de medidas destinadas a garantizar la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Entre ellas se encuentra la Ley 22.431, que establece que al menos el 4% de los cargos en el Estado Nacional deben ser ocupados por personas con discapacidad.

Si bien esta normativa no fue derogada formalmente, algunas medidas adoptadas por el Poder Ejecutivo generaron tensiones con su cumplimiento. El Decreto de Necesidad y Urgencia N°84/2023 dispuso la no renovación de contratos iniciados durante el año 2023 en el ámbito de la Administración Pública Nacional. Aunque el decreto exceptuó a los contratos comprendidos por leyes especiales, también estableció una revisión general de la planta estatal que derivó en la eliminación de organismos y en la reducción del número de trabajadores del sector público.

Este proceso alcanzó también a personas con discapacidad que se desempeñaban en el ámbito estatal, generando situaciones que entran en contradicción con la política de cupo laboral. En la misma línea, la Ley N°27.742 Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos, conocida como ley ómnibus, plantea la privatización de empresas estatales. Su aplicación implica que, las empresas privatizadas dejarían de estar obligadas a cumplir con el cupo laboral establecido para el sector público, lo que podría profundizar las dificultades de inserción laboral que históricamente enfrentan las personas con discapacidad.

La existencia de esta legislación responde justamente a las barreras estructurales que este colectivo encuentra para acceder al mercado laboral. La discriminación, la falta de información y la subestimación de sus capacidades suelen traducirse en exclusión, desempleo o precarización laboral. Por este motivo, la Ley 22.431 establece la obligación del Estado de garantizar accesibilidad y apoyos que permitan el acceso al empleo, principio que también se encuentra reforzado en la Ley 26.378, que incorpora la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al derecho interno argentino.

II.II.IV Consecuencias sociales del ajuste

Este escenario impacta directamente en el cumplimiento efectivo de derechos previamente reconocidos y en las obligaciones que el Estado asume como garante de los mismos. El debilitamiento de las políticas públicas en materia de discapacidad no solo vulnera derechos de las personas con discapacidad, sino que además desplaza hacia las familias responsabilidades que deberían ser asumidas por el propio Estado.

En este contexto, aquellas familias que no cuentan con los recursos económicos necesarios quedan expuestas a situaciones de exclusión. De este modo, lejos de reducirse, las desigualdades estructurales se profundizan, dificultando la construcción de una sociedad con mayores niveles de inclusión y justicia para todos.

II.II.V Impacto en las Trayectorias Escolares

Históricamente, las políticas educativas dirigidas a personas con discapacidad han constituido una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación de este colectivo. A través de distintos marcos normativos y políticas públicas, el Estado argentino ha buscado promover la inclusión educativa en todos sus niveles, generando apoyos específicos que permitan la participación de las personas con discapacidad en trayectorias educativas significativas y de calidad. El derecho a la educación tiene su correlato normativo en el artículo 24 de la Ley N° 26.378, que incorpora la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al ordenamiento jurídico argentino, así como en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Sin embargo, la reconfiguración del rol del Estado evidenciada en las últimas décadas, y profundizada desde la asunción de Javier Milei, pone en tensión derechos que hasta el momento habían sido conquistados. En este contexto, la reducción del presupuesto educativo, la eliminación de programas y la disminución de recursos destinados a la educación inclusiva generan nuevas dificultades para garantizar el ejercicio efectivo de este derecho.

Esta nueva orientación estatal se expresa en el proyecto de Ley Nacional de Educación presentado por el Gobierno Nacional, conocido como “Proyecto de Libertad Educativa”. El proyecto redefine el rol del Estado en la educación, desplazando la responsabilidad principal hacia las familias, a quienes se las caracteriza como “agente natural y primario” de la educación de sus hijos. Esto implica un cambio profundo respecto a la Ley Nacional de

Educación 26.206, que establece a la educación como un derecho social cuya garantía es responsabilidad indelegable del Estado. Bajo el nuevo paradigma, el Estado pasa a un rol secundario, mientras que la educación se traslada al ámbito privado y familiar, quedando atravesada por las desigualdades sociales y económicas de cada familia (Quiña, 2025).

En esta misma lógica se presenta el recientemente aprobado Proyecto de Presupuesto 2026. El documento contempla un monto total de \$148 billones de pesos, lo que representa en términos reales una caída del 2,5% si se tiene en cuenta la inflación (Ministerio de Economía, 2025, art. 1). En términos generales, todos los ministerios recibirán menos presupuesto que en 2025 —con excepción del Ministerio de Desregulación del Estado, que tendrá un incremento real del 80%—. Sin embargo, en lo referido a la educación, la amenaza no se limita únicamente a una cuestión presupuestaria, sino también a una disputa en torno al sentido de la política educativa.

La clasificación del gasto público “Función Educación y Cultura”, que agrupa todas las políticas y programas que el Estado financia en materia educativa y cultural, cae en un 1% real. Además, en su artículo 30 el proyecto oficial deroga el artículo de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 que establece que el gasto en educación debe representar como mínimo el 6% del PBI.

Asimismo, el proyecto destina \$90 mil millones de pesos para vouchers educativos. Se trata de una suma mensual de entre \$10.000 y \$11.000 destinada a personas que ejercen la responsabilidad parental de estudiantes de hasta 18 años que asisten a escuelas privadas con al menos un 75% de subvención estatal. Este monto representa una caída real del 13,5% en relación con el presupuesto de 2025.

En este marco, las transformaciones recientes en la política educativa no pueden pensarse únicamente en términos de financiamiento o de reorganización del sistema educativo. También obligan a revisar qué lugar ocupa hoy el enfoque de derechos que históricamente orientó la normativa de educación y de protección de la infancia en Argentina. El corrimiento del Estado como principal garante del derecho a la educación, junto con el desplazamiento de responsabilidades hacia el ámbito familiar, tensiona la accesibilidad de este derecho, en particular para aquellos sectores en situación de mayor vulnerabilidad.

En clave de derechos, este corrimiento del Estado entra en tensión con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que entiende a los niños como sujetos plenos de derecho y exige una intervención estatal activa para garantizar derechos y prevenir vulneraciones. La propuesta en cuestión, al ubicar la obligación educativa en la familia, individualiza las dificultades educativas y debilita el rol del Estado como garante, exponiendo a las familias a una mayor carga de responsabilidad sin respaldo institucional.

En educación especial, esto es aún más grave, ya que las trayectorias educativas suelen ser más complejas y requieren apoyos estatales particulares. La iniciativa busca volver a una lógica tutelar, donde los derechos de niños y adolescentes quedan subordinados a decisiones tomadas en el ámbito privado y a condiciones estructuralmente desiguales. El Estado sólo interviene de manera tardía y fragmentada, abandonando la garantía universal de derechos y reemplazándola por intervenciones excepcionales ante situaciones ya consolidadas de exclusión.

Además, este nuevo marco normativo introduce una distinción entre educación formal y no formal, lo que puede dejar fuera de la protección estatal a muchas instituciones de educación especial que no encajan en la estructura tradicional. Esto favorece la expansión de un mercado educativo fragmentado, donde el acceso y la calidad dependen del poder adquisitivo de cada familia, profundizando la segmentación y debilitando la escuela pública como espacio común.

En paralelo, la crisis que atraviesa el sector de discapacidad repercute directamente en las instituciones educativas que trabajan con este colectivo. En este sentido, la Asociación de Instituciones de Enseñanza Privada de Argentina (AIEPA), que también nuclea escuelas de modalidad especial, denuncia que existe un desfase superior al 70% entre los aranceles vigentes y la inflación acumulada. El congelamiento de aranceles y los retrasos en los pagos representan un riesgo para la continuidad de las escuelas especiales y de los servicios de apoyo a trayectorias educativas de niños con discapacidad, lo que puede afectar directamente el acceso al derecho a la educación de este colectivo.

Esta situación también impacta en los niños que asisten a escuelas comunes y que requieren apoyos como Acompañantes Terapéuticos o Maestras de Apoyo para sostener su concurrencia escolar. Estos apoyos se encuentran contemplados en la Ley 24.901 de Sistema

de Prestaciones Básicas en Discapacidad, la Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley 22.431 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. Dichas normativas establecen la responsabilidad y obligatoriedad del Estado de brindar los recursos necesarios para garantizar la accesibilidad al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, en este contexto de crisis, estas trayectorias escolares se ven amenazadas, corriendo el riesgo de volverse intermitentes y poco sostenidas, lo que repercute negativamente tanto en los procesos de aprendizaje como en la construcción de lazos sociales.

La lucha por garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad está estrechamente vinculada con la demanda por un transporte accesible. En Argentina, esto ha implicado históricamente reclamos por la adecuación de los sistemas de transporte y de los espacios públicos —por ejemplo, mediante la instalación de rampas o ascensores— así como también por la gratuidad del transporte para este colectivo. Sin embargo, la implementación efectiva de estas medidas continúa siendo insuficiente en muchas regiones del país, especialmente fuera de las grandes ciudades. Esta situación afecta directamente la autonomía y el desarrollo de las personas con discapacidad, constituyendo una forma de discriminación y exclusión social.

En este sentido, también pueden mencionarse los servicios de traslado contemplados dentro del Sistema de Prestaciones Básicas reglamentado por la Ley 24.901. Sin embargo, la falta de actualización de los aranceles destinados a transportistas ha provocado que muchos prestadores abandonen el servicio al no poder cubrir los costos del traslado. Como consecuencia, miles de personas con discapacidad y usuarias del sistema encuentran dificultades para asistir a sus centros educativos, lo que deriva en trayectorias escolares interrumpidas, incompletas o, en algunos casos, directamente abandonadas.

En este escenario, las trayectorias escolares de niños con discapacidad no dependen únicamente de sus procesos pedagógicos, sino también de las condiciones materiales e institucionales que hacen posible su sostenimiento. Es en este marco donde resulta relevante analizar cómo las políticas públicas y las decisiones gubernamentales impactan en las experiencias concretas de escolarización de los estudiantes.

Capítulo III: El Acompañamiento Terapéutico y su impacto en materia de inclusión educativa.

El presente capítulo se propone analizar el rol del acompañamiento terapéutico en las trayectorias escolares, haciendo hincapié en sus implicancias profesionales, sus desafíos y su impacto en el derecho a la educación de las infancias con discapacidad. Articulando aportes teóricos con la experiencia situada, se aborda el acompañamiento terapéutico como una figura clave para sostener procesos de inclusión educativa y para garantizar condiciones reales de accesibilidad.

En este sentido, el análisis se apoya en la práctica de acompañamiento terapéutico desarrollada en la Escuela Martín Herrera N° 2010, recuperando sus particularidades institucionales y su contexto, pero también entendiéndola como parte de los desafíos que atraviesan actualmente las trayectorias escolares en escenarios de desigualdad.

III. I El Acompañamiento Terapéutico

El rol del acompañante terapéutico ubicado dentro del campo de la salud mental interviene en el sufrimiento subjetivo de la demanda en un sentido ampliado. Entendiendo, según Frank (2016), que la salud o enfermedad no son estados totales sino que están ligados a modos de vivir, modelos económicos, políticos y sociales y que el sufrimiento no solo está ligado a situaciones clínicas sino también a vulneración de derechos y sufrimiento subjetivo.

“La clínica del acompañamiento transcurre en las fronteras, espacios donde el individuo y su familia, [...] entre los espacios sociales de los acompañados y los nuestros.” (Frank, 2016: 1).

Teniendo por objeto de intervención el lazo social y la restitución de derechos, la clínica del acompañamiento terapéutico se presenta no solo desde un lugar terapéutico sino también estratégico para el campo de la salud mental, como práctica que propicia la implementación de los derechos humanos. En este sentido Lopez Ocariz explica que “los derechos humanos no poseen su eficacia en la proclamación de sus principios sino en cómo logran permear en la realidad social a partir de prácticas que propicien su implementación y visibilidad” (López Ocariz, 2018: 1). Y agrega que el acompañamiento terapéutico pensado como un dispositivo permite un abordaje terapéutico amplio, abordando no sólo al sujeto designado como paciente sino también al contexto en el cual está inserto. [...] el acompañante terapéutico puede hacer visible aquello que la cotidianidad oculta, devela prácticas desubjetivantes, roles estereotipados que no permiten modificaciones saludables...” (Frank, 2016: 1).

Lopez Ocariz (2018) aclara que el acompañante, de la mano de una estrategia de equipo, se va a introducir en la vida cotidiana para trabajar con ese mundo que es mucho más que un lugar, es condición de subjetivación. Intervenir en lo cotidiano puede generar modificaciones en la subjetividad, en la red social y familiar.

Con su presencia, el acompañante puede hacer visible aquello que la cotidianidad oculta, observa la forma de habitar el espacio, el tiempo y el ritmo del otro, los vínculos, las presencias, las ausencias, tonos de voz, miradas, gestos. Frank nos permite comprender que todos aquellos actos, actividades y personajes que constituyen la vida cotidiana del paciente forman parte del escenario en el cual el acompañante interviene.

En este marco, resulta pertinente pensar el acompañamiento terapéutico como una herramienta que se inscribe dentro de las políticas públicas orientadas a la inclusión en las instituciones educativas y las trayectorias escolares.

En esta línea es que se entiende la importancia del acompañante dentro de la escuela, ya que logra ver al niño en su deseo y derecho a ser parte, a pertenecer, sosteniendo, adaptando y posibilitando vínculos, y traduciendo lo complejo en pasos posibles. En este marco, mi intervención como acompañante no se orienta únicamente a la corrección conductual en sí misma, sino a generar condiciones reales de participación y permanencia escolar, favoreciendo que el niño pueda transitar la institución con apoyos adecuados y en un entorno accesible.

Al niño que acompaño en la Escuela Martín Herrera lo llamaremos “D”. Tiene 7 años y un diagnóstico que ha ido modificándose a lo largo del tiempo. Originalmente fue diagnosticado con autismo a sus 2 años y, con el paso del tiempo y luego de varias instancias evaluatorias, su diagnóstico pasó a ser psicosis infantil.

El niño presenta necesidades de apoyo amplias y complejas, evidenciadas en dificultades para responder al llamado por su nombre, sostener instancias de juego imitativo (por ejemplo, juegos con pelota o en el piso) y de interacción con otros, o regular conductas autolesivas. Asimismo, en momentos de mayor desborde manifiesta conductas destructivas, con ruptura de materiales escolares o elementos de su entorno. Estas manifestaciones no son leídas únicamente como “conductas problemáticas”, sino como expresiones de malestar y modos particulares de comunicación, que requieren ser interpretados desde una mirada situada.

“D” mantiene una jornada reducida en la escuela: ingresa a las 14:40 y se retira a las 16:30. La jornada reducida se plantea no como una limitación, sino como una estrategia de sostén de la trayectoria escolar, priorizando una escolaridad posible y significativa, evitando escenarios de sobreestimulación que puedan derivar en episodios de crisis.

Al momento de llegar a la escuela, “D” se aferra a las rejas de la puerta, grita y muerde su mano agitando los brazos, buscando que la portera lo haga pasar. Esos minutos de espera se hacen difíciles de sostener. En estas instancias, el acompañamiento se orienta a anticipar, organizar y hacer más tolerable el ingreso, por lo que se le muestra al niño dónde está el timbre para que pueda hacerlo sonar, se lo invita a prestarle atención al sonido y observar la entrada, en donde pronto aparecerá “Laura” o “Gina”, las auxiliares docentes, para

permitirnos el ingreso. De esta manera, la espera se transforma en una secuencia con sentido, y no en un momento vacío que aumenta la ansiedad.

“D” es “deambulador”, se desplaza con gran agilidad y rapidez y no permanece mucho tiempo en un mismo lugar (solo escasos minutos). Sin embargo, presenta dificultades para sostener la marcha de manera prolongada, más aún cuando es indicada por un otro. Una de sus conductas más frecuentes es tirarse al piso y negarse a moverse, principalmente al momento de ingresar a la institución. Estas situaciones suelen presentarse como modos de evitar una demanda que se vivencia como invasiva o abrumadora.

Frente a esto, se le pide a “D” que se levante, agitando las manos hacia arriba e imitando el pedido con un movimiento. Si no sucede, se le extiende la mano como único apoyo físico (nunca se lo levanta), ya que dicho comportamiento no responde a una dificultad motriz. La intervención busca habilitar la autonomía sin imponer el cuerpo del adulto como fuerza correctiva, sosteniendo el límite sin “hacerlo por él”.

En ocasiones, la directora o la docente del niño se acercan a intervenir. La presencia de otras figuras de autoridad facilita que el niño incorpore ciertas pautas de convivencia independientemente de quién se lo indique, y que no dependa únicamente de la presencia o no de su acompañante. Se evidencia así una estrategia de trabajo en conjunto aunque no planificada.

En este sentido, la institución intenta sostener ciertas condiciones mínimas de ingreso para favorecer un inicio de jornada más ordenado y previsible. Se busca que el ingreso se realice sin gritos, sin salir corriendo ni arrastrándose por el piso, priorizando que se ingrese caminando y acompañado por la seño o la directora. Estas pautas no se plantean como un objetivo disciplinario, sino como un modo de organizar el espacio escolar y garantizar condiciones de convivencia para el conjunto del grupo.

Durante la jornada, les acompañantes esperamos a ser llamados en la sala de espera y acuden a nosotros frente a episodios de desregulación sensorial o necesidades fisiológicas, como el cambio de pañales. En estos casos, se trata de comprender qué situación llevó a “D” a ese nivel de malestar y qué intenta expresar más allá de lo observable. El rol del AT se orienta a leer lo que ocurre en clave de subjetividad y contexto, más que a responder de forma automática o estandarizada. Se trata de pensar al niño en su singularidad y más allá del

diagnóstico, por lo que no hay una única manera de intervenir ni una estrategia aplicable a todos por igual.

Sí se pueden mencionar herramientas básicas a tener en cuenta, como cuidar la integridad del niño y del entorno si aparecen conductas autolesivas o agresiones. En estos momentos, se le pide al niño que se tranquilice y se lo invita a expresar lo que siente en otros términos, claros y sin agresión, ya sea señalando o llevando de la mano al acompañante hacia donde busca dirigirse. Se intenta ofrecer alternativas posibles de comunicación, reforzando que su malestar puede ser expresado de otra manera.

A su vez, se establece con claridad qué conductas no deben sostenerse (pegar, morder, escupir, romper). Si, por ejemplo, quiere salir antes al recreo, se le explica que hay tiempos para eso y que en la escuela se deben respetar. La intervención apunta a construir un marco de límites que sea comprensible y previsible, evitando respuestas desorganizadas.

El refuerzo de la indicación por parte de referentes institucionales colabora a la hora de sostener estas pautas, ya que permite que el límite no recaiga únicamente en el acompañante. Si aún así “D” continúa en crisis, nos dirigimos a un aula que tiene una “hamaca paraguaya”, recurso que suele resultar eficaz para favorecer la regulación. Explicándole que será solo por un rato y que luego debemos volver al aula con la Señora y el grupo. El uso de este espacio se entiende como una estrategia de accesibilidad sensorial dentro de la institución, permitiendo que el niño pueda volver a la actividad escolar en mejores condiciones.

Sin embargo, en ocasiones en donde esto no es suficiente y la crisis se intensifica, se solicita a la madre o la abuela que lo retiren antes de la escuela. Estas decisiones se toman priorizando la integridad del niño, su bienestar subjetivo y la posibilidad de sostener la escolaridad sin que la institución se convierta en un espacio de sufrimiento constante.

En este contexto, resulta indispensable el trabajo interdisciplinar entre el equipo terapéutico de “D” y el equipo socioeducativo de la escuela. Sin embargo, desde el año en que comenzó su escolarización en dicha institución, esta articulación no logró materializarse, salvo escasos diálogos informales de pasillo, pero sin un abordaje planificado en conjunto. Esta ausencia de trabajo articulado constituye una limitación significativa, ya que el acompañamiento requiere sostenerse en acuerdos institucionales y criterios compartidos para evitar intervenciones fragmentadas o contradictorias.

La clínica del acompañamiento terapéutico se basa en acompañar procesos de sufrimiento subjetivo articulándose con estrategias de intervención en el espacio público, en el lazo con otros. A decir de Cecilia López Ocariz, “el trabajo del AT propicia movimientos subjetivos que disponen al sujeto a relanzar su relación con el mundo, es decir, apunta en su trabajo a la dimensión subjetivante del lazo social: que el sujeto pueda tomar su lugar frente a otros en nombre propio. El lazo con el AT éticamente no puede venir a suplir el lazo social que no hay, sino propiciar que cada sujeto pueda, de modo singular, habitar un lugar en el lazo con otros.” (López Ocariz, 2018: 3).

Le acompañante en la escuela facilita que le otro se exprese, no habla por él. Respeta los tiempos, acompañando sin invadir. Logra ser un puente entre “ser parte” o “quedarse afuera”. Lo que no quiere decir “empujar a encajar” o forzar a instalar el lazo social. Y es aquí donde nos encontramos con una de las principales tensiones del ejercicio profesional del acompañante y es la tensión entre respetar el modo singular de habitar el mundo y el ordenamiento de la vida cotidiana.

“No se trata de plegarnos a sostener una ilusión de omnipotencia en quien acompañamos, sino de respetar el singular punto de vista del sujeto y leerlo en tensión con lo que hemos llamado el armado de la vida cotidiana.” Y agrega que “Esta consideración hace evidente que reducir el armado de la vida cotidiana a los ritmos que se suponen ligados a las necesidades de autoconservación, implica de algún modo un reduccionismo iatrogénico para el sujeto” (López Ocariz, 2017: 15-16).

Podemos afirmar entonces que el acompañamiento terapéutico tiene por objetivo restituir derechos cuando hayan sido vulnerados, pero en ningún caso debe actuar como una figura disciplinadora que fuerce a normalizar a los sujetos, empujándoles a encajar en lógicas institucionales que muchas veces terminan reproduciendo exclusión, incluso bajo discursos de inclusión.

Como sostiene Ocariz: “Es también necesario problematizar las intervenciones que anulan la dimensión subjetiva en el afán homogeneizante de la inclusión social. [...] Retomar fuertemente el sentido de lo terapéutico es situarlo en torno a lo que le da su razón de ser: los modos del sufrimiento y el respeto por los modos también singulares de encontrar alivio, habitar el mundo y relanzar el lazo social, objetivos indeclinables en Salud Mental” (López Ocariz, 2017:7).

En consonancia con lo expuesto, resulta fundamental reflexionar sobre la inclusión educativa “plena”, que no cuenta con un marco legal específico. Si bien la Ley de Educación Nacional N°26.206 deja en claro cómo debería funcionar el sistema educativo, en la práctica muchas veces sucede lo contrario. Se busca que todos los niños asistan de forma indiscriminada a la escuela común, sin una mirada situada sobre la singularidad de sus necesidades, y las escuelas especiales terminan funcionando como “centros de apoyo a la integración”, quedando reducidas a un recurso excepcional y escaso para adaptar determinados contenidos.

Esta modalidad, si bien puede funcionar para algunos niños, no puede aplicarse como regla para todos, y representa un problema para miles de infancias con diagnósticos complejos y amplias necesidades de apoyo, que difícilmente verían provechoso su paso por la escuela común.

La escuela especial continúa siendo, para muchos, una herramienta que posibilita trayectorias escolares dignas y significativas. Negarle la posibilidad a un niño de transitar la escuela especial, obligándolo a adaptarse a la escuela común, implicaría una nueva vulneración de los derechos de las personas con discapacidad, invisibilizando sus necesidades reales y promoviendo procesos de homogeneización que no contemplan ni respetan sus singularidades como sujetos de derecho.

Desde mi lugar como trabajadora del campo de la salud mental, cuyo objetivo es restituir derechos y acompañar procesos de inclusión reales, no puedo acompañar propuestas que terminen reproduciendo exclusión bajo discursos de igualdad desoyendo las demandas del propio colectivo de la discapacidad y sus familias.

Le acompañante no es un recurso técnico a secas. Su eficacia clínica se sostiene en la humanización del lazo y en su inscripción en procesos de restitución de derechos. Esto no implica únicamente propiciar que cada usuario conozca sus derechos —cuestión de suma importancia—, sino también intervenir clínicamente desde la singularidad de cada sujeto, reconociendo y respetando su historia, sus tiempos y sus modos de habitar el mundo.

III. II Escuela Martin Herrera N° 2010

La Escuela Especial N° 2010 “Profesor Martin Herrera” de gestión pública se encuentra ubicada en el barrio “Pichincha” en la zona noroeste del centro de la ciudad de Rosario.

Brinda educación dentro de la modalidad de educación especial en el nivel primario y en talleres de formación integral a niños y adolescentes. Esta modalidad es la encargada de asegurar el derecho a la educación de las Personas con Discapacidad, temporales o permanentes rigiéndose por el principio de inclusión educativa brindando atención a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

En este marco, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 define a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, rigiéndose por el principio de inclusión educativa y orientándose a garantizar condiciones de acceso, permanencia y egreso. La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo [...] El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Ley de Educación Nacional N.° 26.206, 2006, art. 42).

La escuela se organiza en dos jornadas diferenciadas por turno. El turno mañana comienza a las 7:30 am y finaliza a las 12 am. El turno tarde, al que yo asisto, ingresa a las 12:30 y finaliza a las 17h. Ambos turnos incluyen desayuno/merienda y almuerzo provisto por la escuela. En este sentido, garantizar las ingestas diarias de comida actúa como estímulo para facilitar una escolaridad sostenida, ya que la mayor parte de la población que asiste a la escuela se encuentra en situación de vulnerabilidad económica y presenta dificultades para cubrir necesidades básicas como alimentación, vestimenta e incluso el transporte hasta el establecimiento, lo que se presenta como un factor clave a la hora de pensar la deserción escolar.

La Escuela N° 2010 cuenta con siete aulas, una de ellas es la “sala audiovisual”, donde suelen proyectar películas y canciones, creando momentos de juego libre o actividades que implican seguir ritmos o pasos de baile dispuestos por los docentes.

El resto de las aulas dispone de mesas y sillas distribuidas de forma aleatoria, con juegos y juguetes como bloques, rompecabezas, pelotas, peluches, muñecas y autos de carrera. Cada salón posee pizarras de madera pintadas de verde y tizas de colores, y la mayoría dispone de una “hamaca paraguaya” y almohadones en el piso, permitiendo que los momentos de relajación estén al alcance del niño cuando éste lo necesite, y no estipulando de forma reglada el día y la hora para tomarse una pausa y autorregularse.

El criterio para organizar los grupos de niños no es por edad o género como en la escuela común, ni tampoco por diagnóstico, sino por habilidades y potencialidades, compatibilidades conductuales e intereses afines, teniendo en cuenta a cada niño en su singularidad.

La institución cuenta con dos plantas y no posee ascensor. En este sentido, para favorecer la autonomía de los niños con silla de ruedas, silla postural o dificultades para desplazarse, éstos asisten a sus clases en la planta baja de la institución. Cuenta con un gran patio que les permite correr y desplazarse con libertad, jugar a la pelota o en los juegos de plaza, como las hamacas, el sube y baja y el tobogán. Tiene también un árbol de moras y una pequeña huerta para que los niños aprendan mientras juegan, cultivando y cuidando los alimentos que vienen de la tierra. Hay una “casita del árbol” donde los niños disfrutan jugando a ser adultos, pensándose en su propio espacio, recibiendo invitades y preparándoles de comer, o simplemente subiendo y bajando las escaleras, entrando por la puerta y saliendo por la ventana a tomar un poco de aire, hasta que sea la hora de volver al salón. En el patio pasan aproximadamente una hora, dividida entre los dos recreos, que actúan como corte en el transcurso de la jornada escolar.

Ahora bien, describir la institución implica también dar cuenta de las personas que la sostienen diariamente y de los roles que cumplen en el acompañamiento de los estudiantes. En ese sentido, la institución cuenta con una directora y una vicedirectora, siete docentes especiales, un profesor de educación física, una docente de música, dos auxiliares docentes. Cada docente especial cuenta con un grupo de hasta seis niños asignados que se mantiene durante todo el ciclo escolar. En el caso de los docentes de áreas especiales, asisten a la escuela con una regularidad de uno o dos días semanales. En cuanto al equipo socio-educativo está conformado por una fonoaudióloga, una psicopedagoga, una médica pediatra y un psicólogo.

Los equipos socio educativos, anteriormente llamados “gabinetes pedagógicos” respondían a la lógica de un compartimento estanco en donde se “depositaban” “niños conflictivos” junto con las expectativas de cambio de la institución y la familia. Hoy son entendidos como equipos interdisciplinarios que buscan brindar apoyo y acompañamiento a las instituciones educativas en pos de garantizar una escolaridad sostenida y significativa. Se prioriza la intervención pedagógica y situada conforme a la normativa provincial vigente:

“Las problemáticas socioeducativas se conciben como objeto de intervención pedagógica y, desde ese lugar, se asume la tarea; el acompañamiento de los equipos se plantea a través de intervenciones socio familiares e institucionales orientadas a lograr conjuntamente con los sujetos que habitan la cotidianeidad escolar, un abordaje de la conflictividad social emergente en las instituciones educativas, que garantice el derecho a la educación, genere prácticas inclusivas y fortalezca el ejercicio de la participación” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2023). En este marco la Ley de Educación Nacional N 26.206 establece en su Art. 4 que el Estado es el principal responsable de garantizar el derecho a la educación en clave de igualdad y equidad.

En este sentido, el rol de le acompañante se construye en articulación con docentes y equipos interdisciplinarios, interviniendo de manera cotidiana como una figura que busca sostener la continuidad escolar y favorecer procesos de inclusión educativa significativos. Es por eso que resulta pertinente pensar el acompañamiento terapéutico como una herramienta que se inscribe dentro de las políticas públicas orientadas a la inclusión en las instituciones educativas y las trayectorias escolares.

A continuación, se describirán las tareas principales y las tensiones que atraviesan les acompañantes en la práctica.

III.III El acompañamiento terapéutico en la Escuela Martín Herrera

Le acompañante terapéuticke puede incorporarse al ámbito escolar a partir de distintos recorridos. En algunos casos, su ingreso se da luego de un diagnóstico realizado con anticipación, producto de evaluaciones clínicas y del inicio de un proceso terapéutico. A partir de allí, y en función de las necesidades del niño, el equipo interdisciplinario que lo acompaña puede sugerir la incorporación de un acompañante terapéuticke como apoyo para sostener su escolaridad.

En otros casos, el pedido surge desde la propia institución educativa común, cuando se observan dificultades para sostener los tiempos de trabajo en el aula, participar de las actividades propuestas o vincularse con sus pares, lo que impacta directamente en la calidad de su aprendizaje y participación dentro de la escuela.

La presencia del acompañante dentro de una escuela especial se da de manera excepcional en circunstancias donde las condiciones no están dadas aún para que le niño permanezca en la institución sin apoyos específicos e individualizados.

En cuanto a mi experiencia en la escuela Martín Herrera, el pedido partió de la institución y fue la familia quien se encargó de resolverlo gestionando un acompañante a través de su prepaga. Proceso que en muchas ocasiones suele ser un trámite atravesado por plazos extensos y burocráticos que incluyen presentación de diversos documentos que “justifiquen” la necesidad de dicho apoyo que según la Ley de Discapacidad N°24.901 deben garantizarse sin restricciones.

En el caso de que la familia no cuente con obra social o prepaga y le niño asista a una escuela pública, la búsqueda de acompañante queda a cargo del Ministerio de Educación.

Ahora bien, una vez incorporado a la institución educativa, el AT no interviene desde el mero sentido común, sino desde una planificación previa que incluye objetivos y estrategias elaboradas a partir de la singularidad del niño, las demandas institucionales y en articulación con el equipo terapéutico tratante. Sin embargo, en la práctica, el trabajo interdisciplinario suele ser difícil de sostener de manera sistemática, por lo que muchas veces la construcción del plan de trabajo recae principalmente en la responsabilidad individual de le acompañante.

De todas formas, si bien la estrategia puede pensarse previamente, las intervenciones concretas no son completamente anticipables, ya que se construyen en el devenir de lo cotidiano. En este sentido, la intervención no puede funcionar como una “receta” aplicable a cualquier situación, sino como una lectura clínica situada. La intervención no es anticipable, la estrategia sí.

Estas intervenciones, lejos de ser improvisadas, se encuentran enmarcadas en una ética profesional clara y sostenidas por un marco teórico que orienta la práctica.

En la escuela, le acompañante se posiciona como un agente externo al personal institucional, que trabaja en articulación con el equipo tratante y en diálogo con docentes y directivos, con el objetivo de hacer de la inclusión un derecho real y efectivo. Sin embargo, esta condición también puede generar tensiones, ya que muchas veces se depositan sobre le acompañante expectativas de control, corrección o disciplinamiento, lo cual constituye uno de los principales desafíos profesionales dentro del ámbito escolar

Capítulo IV: Interdisciplina y derechos: el lugar del Trabajo Social

En el presente capítulo desarrollaremos en una primera instancia lo que se entiende por interdisciplina, transdisciplina y multidisciplina. En un segundo momento abordaremos el rol del Trabajo Social en la construcción de accesibilidad y garantía de derechos. En un tercer momento describiremos las tensiones que atraviesa el Trabajo Social en un contexto de ajuste, y por último compartiremos unas reflexiones finales sobre cómo las problemáticas abordadas a lo largo del trabajo se inscriben en la cuestión social y expresan desigualdades estructurales.

IV.I El trabajo interdisciplinario en el campo de la discapacidad y la educación

El trabajo con infancias requiere de intervenciones articuladas entre distintas disciplinas, ya que una mirada fragmentada de sus complejidades no sólo resulta incompleta, sino que muchas veces termina funcionando como una respuesta parcial y asistencialista sin abordar la razón del problema. En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes de Vasconcelos (1999) , quien distingue distintos niveles de integración entre saberes y profesiones según el grado de cooperación y coordinación existente. Así, señala que la multidisciplinariedad implica la coexistencia de disciplinas que trabajan de manera simultánea pero sin articulación real, mientras que la pluridisciplinariedad supone ciertos intercambios, aunque sin una coordinación efectiva.

Por su parte, la interdisciplinariedad —en sentido más pleno— implica un trabajo conjunto en torno a una problemática común, con objetivos compartidos y una tendencia a la horizontalización de las relaciones de poder, lo que exige no sólo la articulación de prácticas, sino también la puesta en común de marcos teóricos y posicionamientos políticos. En un nivel aún más complejo, el autor aclara que la transdisciplinariedad supone la coordinación de todas las disciplinas, dando lugar a la construcción de un campo con autonomía teórica y operativa propia. Esta distinción permite comprender que no toda intervención que reúne a diferentes profesionales puede considerarse verdaderamente interdisciplinaria.

Muchas veces, llevar esta perspectiva a la práctica resulta más complejo de lo esperado, ya sea por disputas de poder entre disciplinas, por las dinámicas aceleradas del trabajo cotidiano o por la falta de reconocimiento del aporte de otros saberes y del valor del trabajo articulado. Esto suele derivar en intervenciones que quedan estancadas en un nivel pluridisciplinario, sin alcanzar una verdadera interdisciplina.

En el campo de la discapacidad, esta limitación cobra especial relevancia, ya que las trayectorias educativas de les niños se ven atravesadas por múltiples dimensiones —sociales, económicas, institucionales y subjetivas— que requieren abordajes integrales. En este sentido, la interdisciplina no es sólo una estrategia de trabajo, sino una condición necesaria para evitar intervenciones fragmentadas y poder abordar estas situaciones en su complejidad.

Los equipos socioeducativos de los establecimientos educativos están compuestos mayormente por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, médicos generalistas y trabajadores sociales. Sin embargo, nuestra profesión históricamente ha estado bastante

relegada del campo de la educación, por lo que son escasas las oportunidades en las que encontramos colegas en estos equipos de trabajo.

En este sentido, uno de los desafíos actuales es que el Trabajo Social logre ampliar su presencia en el ámbito educativo, en tanto su aporte resulta fundamental para enriquecer las intervenciones y complejizar la mirada sobre las trayectorias escolares.

IV.II El aporte del Trabajo Social

En el marco de los abordajes interdisciplinarios, resulta necesario delimitar el aporte específico de cada disciplina. En este sentido, el Trabajo Social ofrece una perspectiva particular que permite ampliar la comprensión de las problemáticas educativas en el campo de la discapacidad. Si bien el trabajo interdisciplinario implica la articulación de distintos saberes, no todos ellos abordan las problemáticas desde el mismo lugar. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social se distingue por situar las trayectorias educativas en relación con las condiciones sociales, económicas e institucionales en las que se inscriben sin dejar de lado las particularidades de cada caso.

Para comenzar, me gustaría reflexionar sobre qué es una profesión o, más bien, qué rol cumple una profesión en las sociedades capitalistas. Al decir de Aguayo Cuevas (2006), siguiendo a Weber, las profesiones logran fortalecer el sistema capitalista a partir de ciertas premisas: la burocracia, la normatividad y el control. De todas formas, el día a día del quehacer profesional tensiona esta racionalidad instrumental. En el caso del Trabajo Social, los valores, los discernimientos, el contacto con el otro, el ejercicio de la ciudadanía, la justicia y la defensa de los derechos humanos ponen en jaque una racionalidad que conduce al desencanto de la vida.

En el ámbito educativo, esta tensión se expresa de manera concreta en la necesidad de responder a demandas institucionales muchas veces atravesadas por lógicas administrativas, sin perder de vista las condiciones de vida de los niños con discapacidad y el acompañamiento de sus trayectorias desde una perspectiva de derechos.

Siguiendo a Cazzaniga (1997) la intervención profesional es la puesta en "acto" de un trabajo o acciones, a partir de una demanda social (solicitud de intervención), en el marco de una

especificidad profesional. Es decir que esta está atravesada por el lugar que esa profesión tiene asignado en el imaginario social. Esto es, la construcción histórico-social que de esa profesión se ha realizado: funciones, características, práctica, resultados esperados, etc.

En Trabajo Social, esto sería un proceso de reflexión y problematización constante de la visión teórica-ideológica que sostenemos (explícita e implícitamente) y de cómo esta visión se materializa en esa acción-con- sentido. [...] Los campos problemáticos de la intervención profesional se construyen y redefinen en relación con las transformaciones sociales que afectan la vida de los sujetos, en tanto sobrevivencia, dignidad, y derechos, o en relación con la cuestión social del momento histórico” (Cazzaniga, 1997).

En consonancia con lo expuesto, resulta necesario considerar que el rol del Trabajo Social no ha sido estático, sino que se ha ido transformando en función de los cambios sociales, políticos e institucionales. Desde enfoques más asistencialistas hacia perspectivas centradas en derechos, la profesión ha ido redefiniendo su intervención, lo que incide directamente en su posicionamiento actual dentro de los equipos interdisciplinarios.

Este proceso también se refleja en los debates ético-políticos de la profesión. Mientras que la declaración de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (1994) enfatizaba valores como el bienestar y los derechos humanos desde una perspectiva más idealista e individual, formulaciones posteriores —como la declaración de 2002 y los principios ético-políticos del Mercosur— incorporan una mirada más crítica, vinculando la intervención profesional con las condiciones sociales, la distribución de recursos, la problematización de las desigualdades estructurales y las relaciones de poder que las sostienen.

En la práctica escolar, esto se traduce en intervenciones orientadas a identificar y problematizar las barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia en la escuela, ya sean institucionales, económicas o vinculadas a la disponibilidad de apoyos.

Siguiendo a Iamamoto (2017), el Trabajo Social realiza una acción de cuño socioeducativo en la prestación de servicios sociales, viabilizando el acceso a derechos y a los medios para ejercerlos, contribuyendo a que necesidades e intereses de les sujetos sociales adquieran visibilidad en la escena pública y puedan ser reconocidos, estimulando la organización de los diferentes segmentos de les trabajadores en la defensa y ampliación de sus derechos.

En este sentido, a decir de Montaña (1998), podemos afirmar que el trabajador social es un profesional que, partiendo de diversos conocimientos (históricos, sociológicos, económicos, etc.), tiene como campo de acción teórico y práctico la “cuestión social” en sus diversas manifestaciones, interviniendo, cuando es el caso, a través de la política social.

En el trabajo con infancias con discapacidad, esto se expresa en la necesidad de construir intervenciones situadas, que reconozcan tanto la singularidad de cada niño como las condiciones sociales que atraviesan su trayectoria educativa.

Valiéndonos del paradigma de Castel (2010) sobre la cuestión social, entendemos nuestro campo profesional como atravesado por dos sentidos: el de los derechos y el de lo socioasistencial. De un lado, los derechos sociales vinculados a la condición de trabajadores con alcance exclusivo al asalariado; del otro, las protecciones a las poblaciones marginales.

Sumando a lo expuesto anteriormente, Montaña citando a Ander-Egg (1998) sostiene que podemos decir que hay “una perspectiva” determinada, un cierto “mirar” del objeto social propio de la profesión. Dicha intervención se destaca por la capacidad y creatividad para integrar distintos elementos desde una perspectiva operativa.

Nuestra actividad depende de la competencia en la lectura y el acompañamiento de los procesos sociales, así como en el establecimiento de relaciones y vínculos sociales junto a los sujetos con quienes actuamos. Destaca, además, que no se obtiene un único e idéntico proceso de trabajo por parte del trabajador social en los diferentes campos de acción. Uno de los mayores desafíos para descifrar el ejercicio profesional radica en aprehender las particularidades de los procesos de trabajo que, en diversas circunstancias, van atribuyendo trazos, límites y posibilidades al ejercicio de la profesión sin perder su identidad.

En este sentido, Montaña (1998) plantea que se debe partir de la realidad y construir en función de estas las condiciones histórico-materiales y los intereses de los actores, definiendo la estrategia más adecuada. La estandarización de un método a priori elimina el sustrato histórico del sujeto y su intencionalidad, desplazándola hacia objetivos abstractos.

Esto adquiere especial relevancia en el ámbito escolar, donde la construcción de estrategias de intervención requiere del trabajo con otros actores, así como de la articulación con familias y redes, lo que permite complejizar la lectura de las situaciones y definir abordajes acordes a cada contexto en función de construir una escolaridad significativa y de calidad.

Es valioso, en esta instancia del desarrollo de la tesina, destacar el análisis de Iamamoto (1998), ya que permite desmitificar la supuesta “indefinición profesional” para aprehender el lugar de le trabajador social en un proceso colectivo de trabajo. El reconocimiento del carácter cooperativo de estos procesos contribuye a identificar el lugar del asistente social, así como sus posibles aportes en la elaboración de un producto común.

En el ámbito escolar, y particularmente en el trabajo con infancias con discapacidad, estos aportes adquieren una materialidad concreta. La intervención del Trabajo Social permite situar la escolaridad más allá de lo estrictamente pedagógico o clínico, incorporando una mirada que contempla las condiciones sociales, económicas, institucionales y familiares que inciden en ella. Desde una perspectiva de restitución de derechos, el abordaje busca garantizar el acceso efectivo a apoyos, recursos y políticas públicas que muchas veces se encuentran obstaculizados o desigualmente distribuidos.

En este marco, el trabajo con niños con discapacidad implica reconocer tanto la complejidad de sus trayectorias como las particularidades de cada situación, evitando lecturas homogeneizantes. A su vez, la intervención se construye en articulación con otros actores —docentes, equipos técnicos, familias y acompañantes terapéuticos—, lo que exige sostener espacios de trabajo conjunto que, aunque no siempre logren consolidarse plenamente como interdisciplinarios, resultan fundamentales para el sostenimiento de la escolaridad. De este modo, el Trabajo Social aporta a la construcción de estrategias que no sólo respondan a las manifestaciones de la “cuestión social” en la escuela, sino que contribuyan a garantizar el derecho a la educación en condiciones de mayor equidad.

IV.III Trabajo Social, ajuste y garantía de derechos

En el actual contexto socioeconómico, las trayectorias educativas de niños con discapacidad se encuentran profundamente atravesadas por las transformaciones en las políticas públicas y los procesos de ajuste que impactan de manera directa en el acceso a derechos. Lejos de tratarse de situaciones aisladas, las dificultades que emergen en el ámbito escolar —interrupciones en los acompañamientos, demoras en autorizaciones, restricciones en el acceso a prestaciones, familias sin cobertura a causa de la falta de empleo formal y saturación de lo público— se inscriben en un escenario más amplio de desfinanciamiento y

reconfiguración del rol del Estado poniendo en evidencia las limitaciones del mismo en la garantía efectiva de derechos.

En este marco, la variable económica se constituye como una de las principales dificultades para el sostenimiento de los acompañamientos. En los últimos años, los procesos burocráticos de las obras sociales para la aprobación de prestaciones de apoyo se han vuelto cada vez más extensos y complejos. Trámites de difícil comprensión para las familias, turnos médicos con demoras significativas para la obtención de prescripciones, y la exigencia de cumplir con criterios administrativos estrictos que muchas veces derivan en la devolución de formularios, generan retrasos en la autorización de las prestaciones, que en ocasiones se concretan varios meses después del inicio del ciclo lectivo. Esta dinámica produce un desgaste sostenido tanto en las familias como en los profesionales, afectando directamente la continuidad de las trayectorias educativas.

En este contexto, resulta necesario advertir que las infancias con discapacidad no pueden ser reducidas a variables de gestión o ajuste, así como tampoco el trabajo de los profesionales puede pensarse escindido de las condiciones materiales en las que se desarrolla. La garantía de derechos implica el sostenimiento de dispositivos y recursos que permitan su ejercicio efectivo, lo que se ve tensionado en escenarios de restricción presupuestaria.

En relación con lo anterior, una situación significativa de la práctica fue el cierre del acompañamiento de una niña de cinco años, con diagnóstico dentro del espectro autista y con dificultades para alcanzar objetivos básicos del nivel inicial, a partir de la pérdida del empleo formal de su padre. Esta situación implicó la interrupción de la cobertura de la obra social, y si bien la niña contaba con Certificado Único de Discapacidad, el acceso a un acompañamiento a través del sistema público fue demorado, siendo incorporada a una lista de espera ante la insuficiencia de recursos para responder a la demanda existente. En este escenario, la institución escolar solicitó la presencia de la madre para acompañar la escolaridad de su hija, responsabilizando a la familia por aquello que debería ser garantizado por el Estado, ante la imposibilidad de contar con los apoyos necesarios. Esto permite observar cómo la pérdida de empleo impacta directamente en el acceso a derechos, evidenciando la dependencia de las prestaciones respecto de la inserción laboral formal y las limitaciones del Estado para garantizar su continuidad en condiciones de igualdad.

Por otra parte, las condiciones laborales de los trabajadores del sector también se ven fuertemente afectadas. Honorarios bajos, pagos diferidos y desactualizados, y la falta de reconocimiento de las horas efectivamente trabajadas generan dificultades para sostener las prestaciones en el tiempo. En algunos casos, esto se traduce en la reducción de la cantidad de horas de acompañamiento, no en función de las necesidades de los niños, sino de los límites impuestos por los valores establecidos en el nomenclador. Esta situación impacta directamente en la calidad de los apoyos brindados y en la continuidad de los procesos de acompañamiento, evidenciando una vulneración de derechos que alcanza tanto a las personas con discapacidad como a sus familias y a los trabajadores del sector.

En este escenario, no sólo los acompañantes terapéuticos se ven afectados. El reclamo por recortes en las prestaciones se extiende a distintos sectores del campo de la discapacidad, incluyendo trabajadores como psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, transportistas, centros de día y talleres protegidos, lo que da cuenta del carácter estructural de la problemática.

Podemos afirmar que la intervención del Trabajo Social se encuentra atravesada por múltiples tensiones. Por un lado, se orienta a garantizar el acceso a derechos y a sostener las trayectorias educativas; por otro, se enfrenta a límites estructurales vinculados a la disponibilidad de recursos y a las condiciones institucionales. En este sentido, el rol profesional implica no sólo la gestión y articulación de recursos, sino también la problematización de las condiciones que obstaculizan el acceso a los mismos, evidenciando así el propio carácter contradictorio de la profesión.

Para concluir entendemos que el análisis de estas situaciones permite comprender que las dificultades en las trayectorias educativas de niños con discapacidad no responden a problemáticas individuales únicamente, sino también a condiciones estructurales que requieren respuestas integrales desde las políticas públicas.

IV.IV Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se buscó analizar cómo las trayectorias educativas de niños con discapacidad no pueden comprenderse desde situaciones individuales, sino como parte de problemáticas sociales más amplias. En este sentido, recuperar la categoría de “cuestión social” permite dar cuenta de que las dificultades que aparecen en el ámbito educativo expresan desigualdades estructurales.

Tal como plantea Andrea Oliva (2015), la respuesta del Estado frente a estas problemáticas, si bien da lugar a ciertas demandas, muchas veces lo hace fragmentando el reclamo colectivo y despolitizándolo. De este modo, lo que en realidad son expresiones de una misma problemática aparece como situaciones individuales, aisladas, sin relación con la contradicción entre trabajo y capital que les da origen. En la práctica, esto se traduce en múltiples dispositivos, organismos y programas que abordan de manera parcial problemáticas que, en la realidad, se presentan de forma profundamente articulada.

En el contexto actual, esta situación se profundiza. Más que pensar en un “Estado ausente”, resulta necesario entender cómo se reconfigura su intervención en función de determinados intereses de clase. Las políticas de ajuste, el desfinanciamiento y las dificultades en el acceso a prestaciones en discapacidad muestran que no se trata de una retirada del Estado, sino de una forma particular de intervención que impacta directamente en las condiciones de vida de las mayorías.

En este punto, recuperar los aportes de Marilda Yamamoto (1998) resulta clave, en tanto advierte sobre el riesgo de pensar a los sujetos únicamente como “usuarios de políticas”, invisibilizando su condición de trabajadores y su pertenencia de clase. Este corrimiento no es menor, ya que también interpela el lugar del propio Trabajo Social, entendiendo que los profesionales son también trabajadores insertos en relaciones sociales determinadas.

A su vez, tal como señala José Paulo Netto (1999), toda intervención profesional se inscribe en un proyecto societario en disputa. Esto implica que el Trabajo Social no puede pensarse como una práctica neutral, sino como una intervención situada, atravesada por posicionamientos ético-políticos. En el escenario actual, caracterizado por la profundización de las desigualdades y la retracción de derechos, se configura un proyecto societario que tiende a responsabilizar individualmente a los sujetos por problemáticas de carácter estructural.

En este contexto, el proyecto ético-político del Trabajo Social adquiere una relevancia central, en tanto orienta la intervención hacia la defensa y ampliación de derechos, la democratización de las políticas públicas y la problematización de las desigualdades sociales. No obstante, este posicionamiento se encuentra tensionado por las condiciones materiales en las que se desarrolla la práctica profesional, lo que pone en evidencia las contradicciones entre los principios que orientan la profesión y los límites que impone el sistema.

Finalmente, el momento actual también interpela a los espacios de formación. En un contexto de crisis, se vuelve necesario preguntarse por el papel de las universidades y por el lugar del conocimiento. En este sentido, fortalecer una perspectiva crítica implica también poner el saber al servicio de las demandas colectivas y de los procesos de lucha.

En este horizonte, pensar un Trabajo Social ligado a la lucha de clases no supone una posición abstracta, sino el reconocimiento de la potencia de las estrategias colectivas como herramienta para disputar sentidos, resistir los procesos de desigualdad y construir alternativas frente a las condiciones que vulneran derechos. De este modo, la intervención profesional se proyecta no sólo en el acompañamiento de situaciones particulares, sino también en la posibilidad de aportar a procesos colectivos de transformación social.

Bibliografía

- ❖ Aguayo Cuevas, C. (2006). *Las profesiones modernas: dilema del conocimiento y del poder*. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- ❖ Argentina. Congreso de la Nación. (1981). *Ley N° 22.431. Sistema de protección integral de las personas con discapacidad*.
- ❖ Argentina. Congreso de la Nación. (1997). *Ley N° 24.901. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*.
- ❖ Argentina. Congreso de la Nación. (2006). *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional*.
- ❖ Argentina. Congreso de la Nación. (2008). *Ley N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- ❖ Argentina. Congreso de la Nación. (2010). *Ley N° 26.657. Ley Nacional de Salud Mental*.
- ❖ Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2025). *Cómo le quitaron las pensiones a personas con discapacidad que no fueron auditadas*. <https://acij.org.ar/como-le-quitaron-las-pensiones-a-personas-con-discapacidad-que-no-fueron-auditadas/>
- ❖ Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2025). *Presupuesto 2025. Inversión en políticas de discapacidad: Un análisis del presupuesto de la Agencia Nacional de Discapacidad*. <https://acij.org.ar/wp-content/uploads/2024/11/Informe-ACIJ-Presupuesto-para-ANDIS-2025.pdf>
- ❖ Asociación de Instituciones de Enseñanza Privada de Argentina. (2025, 25 de julio). *Escuelas especiales alertan por la crisis y apoyan la ley de emergencia en discapacidad para seguir*. <https://www.aiepa.org.ar/post/escuelas-especiales-alertan-por-la-crisis-y-apoyan-la-ley-de-emergencia-en-discapacidad-para-seguir>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Enero de 2025*. <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-ene-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Febrero de 2025*. <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-feb-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Marzo de 2025*. <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-mar-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Abril de 2025*.

<https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-abr-2025.pdf>

- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Mayo de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-may-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Junio de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-jun-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Julio de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-ago-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Agosto de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-ago-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Septiembre de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-sep-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Octubre de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-oct-2025.pdf>
- ❖ Banco Central de la República Argentina. (2025). *Resultados de relevamiento de expectativas de mercado (REM). Noviembre de 2025.* <https://www.bcra.gob.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/relevamiento-expectativas-mercado-nov-2025.pdf>
- ❖ Bourdieu, P. (1990). *Espacio social y génesis de las clases*. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (pp. 281–310). Grijalbo.
- ❖ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.^a ed.). Distribuciones Fontamara.
- ❖ Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- ❖ Cáceres Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad: Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*, 2(3), 74–77. <https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030>
- ❖ Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Manantial.
- ❖ Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Cazzaniga, S. (1997). *El abordaje desde la singularidad*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

- ❖ Danani, C., & Hintze, S. (Comps.). (2011). *Protecciones y desprotecciones: La seguridad social en la Argentina (1990–2010)*. UNGS.
- ❖ Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- ❖ Derecho a la Educación Inclusiva. (s. f.). <https://educacion-inclusiva.com>
- ❖ Educación Inclusiva. (s. f.). <https://www.argentina.gob.ar>
- ❖ Frank, M. L. (2016). *Abordajes en acompañamiento terapéutico: Una mirada ampliada hacia la familia*. Brujas.
- ❖ Foro Permanente de Discapacidad. (2024). *Cambios en las pensiones no contributivas*. <https://foropermanentediscapacidad.org.ar/cambios-en-las-pnc/>
- ❖ Foro Permanente para la Promoción y Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2025). *Discapacidad*.
- ❖ Frizzera Santos, Y. (2001). Servicio social, ¿al final de qué se trata? *Revista Praia Vermelha*, (5).
- ❖ Iamamoto, M. V. (1998). *El servicio social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional*. Cortez.
- ❖ Iamamoto, M. V. (2017). 80 años de Servicio Social en Brasil. *Servicio Social y Sociedad*, (128).
- ❖ López Ocariz, C. (2017). *Acompañamiento terapéutico: Las tensiones de su clínica y la especificidad de su posición* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario).
- ❖ López Ocariz, C. (2018.). *Transformaciones en las prácticas: Derechos humanos y acompañamiento terapéutico. El trabajo sobre los lazos en el marco de la restitución de derechos*. *La PlazAT*, (5).
- ❖ Ministerio de Educación de Santa Fe. (2023). *Equipos socioeducativos: Procedimiento de intervención*. <https://educacion.santafe.gob.ar/equipos-socioeducativos/>
- ❖ Molero, P. (2024). *Carta abierta: Un nuevo miserable aumento de los aranceles. ¿Cómo trabajar así?*
- ❖ Montaña, C. (1998). *La naturaleza del Servicio Social*. Cortez.
- ❖ Oliva, L. (2025). *Discapacidad: Una guía para conocer las prestaciones, servicios y derechos*. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/guia-discapacidad-nid04062025/>
- ❖ Palacios, A., & Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Diversitas-AIES.
- ❖ Pignatta, M. A. (2014). *Políticas públicas, género y derechos humanos en América Latina*. LATIn.
- ❖ Poder Ejecutivo Nacional. (2024). *Decreto 843/2024*. Boletín Oficial.
- ❖ Poder Ejecutivo Nacional. (2025). *Proyecto de ley de presupuesto general de la Administración Nacional para el ejercicio 2026*. Ministerio de Economía.
- ❖ Quiña, G. (2025, 29 de enero). *El corrimiento del Estado y el retorno de lógicas tutelares en el proyecto de “libertad educativa”*. *La Izquierda Diario*.
- ❖ Repetto, F., & Fernández, J. P. (2012). *Coordinación de políticas, programas y proyectos sociales*. CIPPEC y UNICEF.
- ❖ Roberts, M. (2025). *Argentina: del anarcocapitalismo al recorte*. *La Izquierda Diario*.
- ❖ Rodríguez, J. (2011). *La (con)ciencia del Trabajo Social en la discapacidad*.

- ❖ Romañach, J. C. (2009). *Bioética al otro lado del espejo*. Diversitas.
- ❖ Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa.
- ❖ UNESCO. (2022, 1 de diciembre). *Obligaciones y responsabilidades de los Estados en lo relativo al derecho a la educación*.
<https://www.unesco.org/es/right-education/state-obligations-responsibilities>
- ❖ Vasconcelos, E. M. (1999). *Servicio social e interdisciplinariedad: El ejemplo de la salud mental*.