



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Licenciatura en Trabajo Social

Trabajo Integrador Final.

Modalidad: Práctica Disciplinar

**“Vulnerabilidades invisibilizadas que atraviesan las familias cuidadoras de niños,
niñas y adolescentes en proyecto de inclusión escolar”.**

(Sistematización de mis experiencias)

Rosario, Mayo de 2026

Autora: Leoni, Valeria (valeleo76@hotmail.com)

Directora: Lic. Sosa, Ruth (ruth.sosa@fcpolit.unr.edu.ar)

Agradecimientos

En primera instancia quiero agradecerme a mi misma... he pasado por mucho en este largo camino recorrido en la carrera. A través de muchas situaciones dolorosas y que excedían mi voluntad, pude comprender el verdadero significado de la RESILIENCIA. Una frase que leí una vez en internet quedó en mi marcada como a fuego: “El éxito de la noche a la mañana tarda casi 10 años en llegar”. (¡Y vaya si la entiendo!).

Gracias a mi familia por haber creído siempre en mí: mi mamá y mi hijo, mis pilares en la vida, quienes fueron los principales motores para no darme por vencida y celebraron junto a mi cada logro. También a mi compañero de vida, que ha tenido que aprender a sobrellevar mis cambios repentinos de humor frente al estrés de cada final.

Gracias a las compañeras que conocí en esta hermosa aventura y a mi facu-amiga Danisa, que me ha hecho sentir que “yo podía con todo” más de una vez.

Y por supuesto, agradecer a cada docente que ha incrementado en mí el amor por el Trabajo Social con cada materia que transitaba y, en especial, a Raquel Rubio que ha sido mi sostén muchas veces dejando una huella imborrable y haciendo que mi compromiso con la discapacidad/salud mental sea tan fuerte como lo es hoy. Y a la directora de mi tesina, Ruth Sosa, por su paciencia y esperas ante los inconvenientes con mi notebook.

Finalmente, dar las gracias a cada familia que me ha permitido ser parte de la vida de sus más grandes tesoros: sus hijxs. A ellas y a los profesionales que me han dedicado su tiempo para las entrevistas, más allá de cada encuentro informal donde han depositado su confianza en mí para expresar sus malestares, temores y necesidades.

Siempre dije, y lo sigo sosteniendo: el Trabajo Social me encontró, yo no lo estaba buscando. Hubo algo que hizo que yo leyera el plan de estudios, por casualidad, y... ¡Me enamoré!

ÍNDICE (capítulos)

Capítulo I.

Introducción.....	4
-------------------	---

Capítulo II: Marco Teórico

El campo de la discapacidad y la problemática de la inclusión a la escuela común.....	8
---	---

Capítulo III. Enfoque metodológico

III.a) Fundamentación.....	12
----------------------------	----

III.b) Situación problemática.....	14
------------------------------------	----

III.c) Formulación del problema.....	15
--------------------------------------	----

III.d) Objetivos (General y Específicos).....	15
---	----

Capítulo IV

Lectura institucional del escenario de intervención y análisis de una práctica profesional situada.....	17
--	----

Capítulo V.

Dinámicas familiares y la organización social y cotidiana del cuidado en la cotidianeidad..	20
---	----

Capítulo VI.

Tensiones, nudos problemáticos y unidades analíticas emergentes.....	24
--	----

Capítulo VII.

Anàlisis de situaciones experimentadas en la práctica.....	28
--	----

Capítulo VIII.

Rol y funciones del trabajo social.....	33
---	----

Capítulo IX.

Conclusiones.....	36
-------------------	----

Capítulo X. Propuesta interventiva

X.a) “Cuidadanía” Dispositivo de fortalecimiento y acompañamiento de familias cuidadoras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que transitan procesos de inclusión escolar en escuelas comunes nucleadas por modalidad.....	38
--	----

X.b) Fases de implementación.....	40
--	----

X.c) Recursos requeridos.....	41
--------------------------------------	----

X.d) Condiciones para la implementación del dispositivo.....	43
---	----

X.e) Rol del Trabajo Social dentro del dispositivo.....	44
--	----

X.f) Conclusiones de la propuesta interventiva.....	45
--	----

Capítulo XI.

Bibliografía.....	46
-------------------	----

*“Lo mejor que el mundo tiene está en los
muchos mundos que el mundo contiene”*

Eduardo Galeano

CAPÍTULO I:

Introducción

El presente escrito representa el Trabajo Integrador Final (en adelante T.I.F.) de la Licenciatura en Trabajo Social dictada en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

El mismo aborda la problemática de la inclusión a la educación secundaria común protagonizada por adolescentes afectados por algún tipo de discapacidad que requieren de acompañamiento familiar y especializado. El interés por esta temática está ligado con mi ejercicio profesional como Acompañante Terapéutica (en adelante AT) implicada en procesos de inclusión articulados por la Institución Educativa de Modalidad Común y la Escuela Especial Gurí que nuclea y supervisa las trayectorias de los estudiantes abarcados por este dispositivo de acompañamiento, en la zona sur de la ciudad de Rosario, siendo contratada por el Centro de Integraciones Escolares Aquarela.

Vale aclarar que mi inserción laboral en el ámbito educativo, cumpliendo funciones de AT, fue coincidente con la formación profesional en Trabajo Social. El acceso a este trabajo me llevó a conocer de cerca la complejidad de la problemática en el cotidiano institucional y familiar y, por otro lado, la formación disciplinar en trabajo social se sumó posibilitando una lectura situada y enriquecida de las dinámicas que atraviesan los procesos de inclusión escolar relacionados a situaciones de discapacidad. Este entrecruzamiento me permitió delimitar un entramado inter-institucional particular donde convergen diferentes actores: la escuela común, la escuela especial, equipos técnicos, profesionales de la salud,

docentes, estudiantes con discapacidades, familias cuidadoras, dispositivos terapéuticos externos y, por decisión propia, incorporar los conocimientos disciplinares inherentes al Trabajo Social. Un escenario de intervención signado por el entramado de lógicas institucionales diversas, tiempos administrativos diferentes y marcos normativos que no siempre dialogan de manera armoniosa, dejando entrever una disputa discursiva de quien se arroga el poder para definir la problemática y el modo acerca de cómo intervenir en ella poniendo en tensión el sentido de integralidad de los abordajes y su efectiva realización en el trabajo interdisciplinario e intersectorial. Abriendo así un camino para interrogar qué lugar tienen en estas intervenciones los tiempos subjetivos que requieren los sujetos afectados directamente y sus grupos familiares para tramitar y sostener estos procesos.

A fines de cumplir con los requerimientos curriculares exigibles que se establecen para la producción de tesinas encuadradas en la tercera modalidad, “Práctica Disciplinar” (Reglamento vigente Resolución 2890/18), emprendí el desarrollo de esta producción poniendo en marcha un trabajo de sistematización, recuperando esa experiencia interventiva influenciada por la formación académica en Trabajo Social. Esta combinación, como expresé anteriormente, me permitió reconocer con mayor grado de atención tensiones, necesidades y vacancias en relación con el acompañamiento integral que requieren las familias durante dichos procesos. Constituyéndose, así, en el eje problematizador que vertebra todo el desarrollo de la producción.

El T.I.F. adopta un enfoque cualitativo y se estructura orientado por un objetivo de carácter descriptivo, explicativo y comprensivo de la problemática enunciada. Se inicia con el presente apartado introductorio.

Continúa con un segundo capítulo referido al marco teórico que aborda de manera relacional y contextual las principales categorías, nociones o conceptos que definen al campo de la discapacidad y su vinculación con el campo de la educación destacando los principales nudos críticos en términos de perspectivas y miradas.

Seguidamente nos encontramos con el capítulo tercero, destinado al tratamiento metodológico acompañado de sus respectivas argumentaciones asignándole sentido y direccionalidad a los objetivos propuestos en función de la situación problemática delimitada. La misma está basada en supuestos que impulsan su desarrollo y su abordaje cualitativo que he tratado de ordenar en diferentes capítulos preservando una coherencia interna entre unos y otros, respetuosa del ejercicio crítico- reflexivo que pretendí implicar en este trabajo final.

En el capítulo cuarto se detalla la dinámica institucional del escenario de intervención y el análisis de las prácticas situadas, a fines de recuperar el contexto y los entramados complejos del campo de la inclusión escolar, marcando diferencias sobre los roles como A.T. y la disciplina del Trabajo Social.

En el capítulo quinto se abordan las dinámicas familiares en las trayectorias de inclusión escolar y la implicancia de la organización social del cuidado, tomando como eje central la noción de “Cui-dadanía”. El cual se entrecruza con el capítulo sexto, donde se exponen las tensiones y problemáticas a las que se enfrentan las familias cuidadoras, pudiendo construir algunas categorías analíticas que permiten indagar sobre diversas dimensiones.

A modo de hacer explícitas algunas de las categorías propuestas en el capítulo anterior, el séptimo, se basa en ciertas situaciones vivenciadas que suelen ser bastante comunes en lo cotidiano de las experiencias subjetivas.

El capítulo octavo hace referencia al rol y las funciones del Trabajo Social en los procesos de inclusión y como disciplina potenciadora de la transformación de las realidades problemáticas complejas.

Hacia el final nos encontramos con el capítulo IX referido a las reflexiones, vertidas como conclusiones abiertas y transitorias pero a la vez operando como argumento con

validez testimonial inspirador de una propuesta de intervención superadora o alternativa a lo existente.

En virtud de ello, el T.I.F. cierra su producción con la presentación del dispositivo “Cui-dadanía”, en el capítulo X, que logro pensar y diseñar a partir del saber construido, devenido en conocimiento-otro que arroja el análisis crítico fruto de la sistematización. Propuesta interventiva que porta una intención profesional instituyente que emerge de interrogar lo instituido, con la idea de cuestionarlo, rectificarlo, mejorarlo.



CAPÍTULO II

Marco Teórico:

El campo de la discapacidad y la problemática de la inclusión en la escuela común

Siguiendo a Pierre Bourdieu (1997), el concepto de campo permite comprender lo social como un entramado dinámico de relaciones donde se ponen en juego disputas por el poder. En este sentido, el campo puede definirse como un espacio social relativamente autónomo, estructurado por posiciones que ocupan los distintos agentes e instituciones en función de la distribución desigual de diversos capitales -económico, cultural, social y simbólico-, y atravesado por relaciones de fuerza que configuran jerarquías entre posiciones dominantes y dominadas. En su interior, los sujetos no solo interactúan sino que compiten por la definición legítima de aquello que está en juego, orientados por reglas específicas -muchas veces implícitas- y por un interés compartido en sostener la validez del propio campo. Estas dinámicas no son externas a los sujetos, sino que se articulan con disposiciones incorporadas (habitus) que orientan sus prácticas, percepciones y estrategias, contribuyendo tanto a la reproducción como a la transformación del orden existente. De este modo, el campo se constituye como un espacio de luchas permanentes por la conservación o modificación de sus estructuras, donde el poder no es un atributo individual sino el resultado de posiciones relacionales en constante tensión (Bourdieu; 1997)

Partir del concepto de campo propuesto por Bourdieu permite no sólo una comprensión general de las dinámicas sociales, sino también situar analíticamente problemáticas específicas. En este marco, la discapacidad puede ser pensada como un campo particular en el que intervienen diversos actores -instituciones educativas, profesionales, familias, Estado- que, desde posiciones diferenciadas producen, reproducen y disputan definiciones legítimas sobre la inclusión, la normalidad y la diferencia. Así, trasladar la noción de campo a este ámbito posibilita desnaturalizar las prácticas y discursos que históricamente han configurado la discapacidad, abriendo la posibilidad de analizarla no

como una condición individual, sino como el resultado de relaciones sociales, políticas y culturales específicas. Desde esta perspectiva, resulta pertinente introducir el enfoque del modelo social de la discapacidad, en tanto herramienta teórica que permite profundizar en estas disputas y reconfigurar la comprensión del fenómeno en clave relacional y contextual.

El mencionado modelo surge como una crítica al enfoque médico-rehabilitador, el cual históricamente ha considerado a la discapacidad como una problemática derivada de las limitaciones individuales, promoviendo respuestas orientadas a la normalización de los cuerpos y conductas. Tal como sostiene Michael Oliver (1990), uno de los principales referentes de esta perspectiva, la discapacidad debe comprenderse como el resultado de una organización social que no contempla la diversidad funcional de las personas, generando así situaciones de exclusión. De este modo, el foco se desplaza desde la “deficiencia” hacia las condiciones sociales que producen discapacidad.

Es decir, actualmente la discapacidad no es entendida como una condición exclusivamente biológica, sino como una construcción social producida en interacción con entornos que no siempre garantizan accesibilidad y equidad. Entendemos por **accesibilidad** la eliminación de las barreras sociales, culturales e institucionales que limitan la participación plena de las personas con discapacidad, la inclusión real, la igualdad de oportunidades y la máxima autonomía funcional. Se trata de una condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. En este marco la accesibilidad se reconoce como un principio fundamental en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporada al ordenamiento jurídico argentino mediante la Ley n°26.378 en 2008.

En este sentido, al trasladar estas discusiones al campo educativo, diversos autores señalan que la inclusión escolar puede ser comprendida como un espacio de disputas en torno a las formas legítimas de enseñar, aprender y habitar la escuela. Desde esta

perspectiva, las prácticas educativas no resultan neutrales, sino que se encuentran atravesadas por concepciones históricas y sociales acerca de la normalidad, la diversidad y la capacidad, que tienden a reproducir o cuestionar condiciones de exclusión. Tal como advierte Mel Ainscow (2001), la inclusión no se reduce a la incorporación de estudiantes en la escuela común, sino que implica un proceso de transformación institucional orientado a identificar y remover las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.

Por su parte, el término “**inclusión**”, referido al ámbito escolar, comienza a consolidarse como fundamento de las políticas socioeducativas a partir del año 2004. La inclusión en la escuela común se configura como un objeto de análisis abordado desde diversos campos -educativo, de la discapacidad y de la salud- lo que ha dado lugar a múltiples producciones teóricas y normativas. En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) establece el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, mientras que en el contexto nacional, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Resolución CFE (Consejo Federal de Educación) 311/16 retoman este principio, promoviendo la escolarización de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo común. Asimismo, normativas provenientes del campo de la salud, como la Ley 26.657 (2010), incorporan el paradigma de derechos, contribuyendo a ampliar las miradas tradicionales sobre la discapacidad.

Desde una perspectiva latinoamericana, la inclusión educativa también ha sido problematizada como un concepto en disputa, atravesado por múltiples sentidos y apropiaciones. Muchas prácticas que se nombran como inclusivas continúan reproduciendo lógicas de exclusión, en tanto buscan “hacer lugar” al otro sin cuestionar las condiciones que producen su diferencia, tal como advierte Carlos Skliar (2005).

En articulación con estos desarrollos, distintos aportes teóricos han problematizado la inclusión educativa desde perspectivas que exceden su formulación normativa. Los trabajos de Susana Murillo (2012) en torno a la **corporalidad** permiten analizar los modos

en que los cuerpos son contruidos, clasificados y regulados en las instituciones escolares, mientras que la noción de **corresponsabilidad** introduce la necesidad de pensar la inclusión como un proceso que involucra múltiples actores y niveles de intervención (Stolkiner, 2005). Por su parte, las perspectivas críticas y decoloniales de la discapacidad, como las desarrolladas por el Grupo de Trabajo Estudios Críticos en Discapacidad (2009), cuestionan los supuestos universalistas presentes en ciertas concepciones de inclusión, proponiendo situarla en relación con contextos históricos, sociales y territoriales específicos.

En conjunto, estos aportes permiten dar cuenta de un campo en el que convergen diversas miradas y marcos de intervención, configurando la inclusión en la escuela común como una problemática compleja, atravesada por tensiones entre definiciones normativas, producciones teóricas y prácticas institucionales. En función de ello, el siguiente capítulo presenta el enfoque metodológico desde el cual se abordará el análisis de dicha problemática.

CAPÍTULO III

Enfoque Metodológico

III.a) Fundamentación

La producción del T.I.F. adopta un tratamiento cualitativo orientado por objetivos descriptivos-comprensivos de la realidad que nos proponemos problematizar resaltando el principio de reflexividad situada. Dicho enfoque, en ciencias sociales, se dirige a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, priorizando la interpretación de los procesos sociales por sobre su medición. En esta línea, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2012) señalan que la investigación cualitativa permite acceder a la complejidad de la vida social, reconociendo la multiplicidad de perspectivas y la importancia del contexto en la producción de conocimiento.

Asimismo el T.I.F. remite a un trasfondo teórico epistemológico que pondera la noción de campo trabajada en la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu, en los aportes que nos proporciona la corriente francesa del Análisis Institucional para pensar la relación entre instituido-instituyente, el paradigma de los Derechos Humanos y de todo el arco normativo-legislativo que regula los Derechos y Protecciones Integrales de las niñeces y adolescencias vinculados a la problemática de la discapacidad, siendo el Estado argentino el actor que le asigna reconocimiento constitucional en su rol de garante último. Se nutre además, indefectiblemente, de los aportes teóricos que nos proporciona la formación disciplinar en Trabajo Social, la cual nos permite concebir que la intervención profesional en procesos de inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad no se presenta como una sucesión de acciones técnicas, sino como un campo de tensiones donde se ponen en juego el cruce de diferentes miradas sobre Derechos, Discapacidad, Familia y Estado. También incorpora el enfoque de la dimensión social del cuidado y la idea de práctica social situada propuesta por Iamamoto (2003). Esta idea está emparentada con los aportes de Donna Haraway (1988) quien plantea la noción de “conocimientos situados”

para dar cuenta de que toda producción de saber se encuentra parcial y contextualmente posicionada. Si bien este enfoque no es propio del Trabajo Social, ha sido retomado por la disciplina para fortalecer perspectivas críticas que asumen la implicación del/la investigador/a en el proceso de conocimiento. Y entiendo a este aporte como válido para ser aplicado también en un trabajo de sistematización que arroja un tipo de conocimiento que se construye de manera contextualizada, considerando las condiciones históricas, institucionales y subjetivas en las que se inscribe la intervención profesional.

En este encuadre, el T.I.F. conlleva un interés reflexivo que permea todo su desarrollo, que se advierte en el cruce de las fuentes secundarias y primarias utilizadas. Esto se expresa en la intersección dialógica entre el bagaje bibliográfico trabajado sobre el tema con la información obtenida de la sistematización de la experiencia transitada como A.T., realizada en el período comprendido entre Marzo de 2022 hasta la actualidad como personal “monotributista” contratada por un “Centro de Integraciones Escolares” que oficia de institución intermediaria entre la obra social del beneficiario/a y la familia de éste/a. La formación académica en trabajo social me permitió observar con mayor profundidad las realidades cotidianas de las familias de esta población en particular y sus múltiples exigencias o avatares que enfrentan en el intento de garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad a cargo. Aun cuando muchas de ellas cuentan con recursos económicos o educativos, son objeto de otras vulnerabilidades invisibilizadas que no siempre son contempladas por las políticas públicas vigentes, las cuales técnicamente siguen mirando de manera casi excluyente las brechas materiales.

Para el Trabajo Social los trabajos de sistematización de experiencias se constituyen en una herramienta fundamental para reflexionar sobre las prácticas, problematizarlas y generar nuevas propuestas de intervención.

Meschini (2018) considera que los procesos de sistematización de las prácticas están asociados a una metodología cualitativa que pondera el enfoque hermenéutico-crítico,

constituyéndose como una estrategia o proceso que *“permite una interpretación crítica del proceso vivido en la práctica de formación académica supervisada, efectuada en un contexto institucional en un período determinado”* (p.62).

El corazón del trabajo de la sistematización consistió esencialmente en la recuperación reflexiva de los registros tomados en contexto de observación y participación en distintos espacios institucionales, en contexto de acompañamiento personalizado a los adolescentes en proceso de inclusión, en situación de entrevistas formales e informales, en reuniones de equipo interdisciplinario, en el marco de encuentros pautados y espontáneos con los familiares de los adolescentes poniendo en valor la voz de estos sujetos, respetando la literalidad de sus opiniones, saberes o miradas. Y a los fines de robustecer la unidad de análisis connotada por los diferentes registros focalicé la mirada en tres caso-situaciones particulares. La sistematización de este insumo provocado en situación de intervención, me permitió jerarquizar decisiones, vislumbrar estrategias y resignificar posicionamientos éticos-profesionales. Registrar percepciones y valoraciones diferenciadas en torno a los procesos de inclusión como así también reconocer dificultades, barreras o vacancias que suenan como alarmas a ser escuchadas por la profesión, encontrando las razones que ulteriormente motivaron el interés de idear una propuesta interventiva superadora susceptible de producir modificaciones en esa realidad, cuestionando lo naturalizado en lo instituido.

III.b) Situación problemática:

La situación problemática identificada es que, si bien el derecho a la inclusión escolar común de niños, niñas y adolescentes con discapacidad está reconocido en términos legales-normativos en nuestra sociedad avalados por tratados internacionales, su implementación efectiva continúa tensionada por múltiples desafíos y afectada por barreras institucionales de distinto orden.

Entre los diferentes actores que intervienen en esta problemática, las familias ocupan en el espacio de lo microsocial un rol central en estos procesos, ya que no solo acompañan las trayectorias escolares de sus hijos e hijas, sino que también deben articular con instituciones educativas, equipos de salud y otros dispositivos del sistema de protección social. A partir de la lectura de esta realidad he detectado que ese rol familiar (con frecuencia) se ejerce en soledad y con escaso acompañamiento profesional sostenido.

III. c) Formulación del Problema:

¿Cómo fortalecer el acompañamiento de las personas en su rol de familiares cuidadores? ¿Cómo cuidar a quienes cuidan?

III. d) Objetivos:

- Objetivo general:

Contribuir a la generación de conocimientos disciplinares sobre el acompañamiento que requieren las familias a cargo de cuidar personas con discapacidad en sus procesos de inclusión al circuito escolar común.

Objetivos específicos:

- 1) Describir las tensiones entre el campo de la discapacidad y su cruce con el campo de la educación en materia de inclusión al circuito escolar común
- 2) Detectar obstáculos y/o dificultades en el proceso de inclusión a la escolaridad común
- 3) Analizar las prácticas interdisciplinarias en los procesos de inclusión a la escuela común
- 4) Delimitar el rol y función del trabajo social en esta problemática.

5) Argumentar una estrategia interventiva superadora.

CAPÍTULO IV

Lectura institucional del escenario de intervención y análisis de una práctica profesional situada.

La experiencia que da origen al presente Trabajo Integrador Final se inscribe en el ámbito de la educación secundaria común, en el marco de los procesos de inclusión escolar de adolescentes con discapacidad. La intervención profesional se desarrolló desde el rol de acompañante terapéutica, en articulación con la institución educativa de modalidad común y con la Escuela Especial Gurí, que nuclea y supervisa las trayectorias educativas de estudiantes en inclusión. Intervención articulada con los saberes que me proporciona la formación académica en trabajo social.

El escenario de intervención está conformado por un entramado interinstitucional particular, donde convergen diferentes actores: la escuela común, la escuela especial, equipos técnicos, profesionales de la salud, docentes, familias cuidadoras y dispositivos terapéuticos externos. Esto suscita un espacio de articulación complejo, atravesado por lógicas discursivas y operativas diversas, tiempos administrativos diferenciados y marcos normativos que tensionan discusiones, miradas, criterios interventivos.

Desde el Trabajo Social, este tipo de entramados interinstitucionales requiere ser analizado en términos de articulación de redes, entendiendo que la fragmentación o descoordinación entre actores puede constituirse en una barrera significativa para la garantía de derechos.

La inclusión escolar, en este contexto, no se presenta únicamente como una política educativa enunciada normativamente, sino como una práctica cotidiana que exige coordinación permanente, ajustes constantes y negociaciones entre actores. El análisis de la experiencia puso de relieve que la sostenibilidad de estas trayectorias educativas

depende, en gran medida, de la capacidad de las familias para gestionar recursos, sostener vínculos institucionales y organizar múltiples apoyos simultáneamente.

En este sentido, la distancia entre los marcos normativos y las prácticas concretas pone en evidencia las tensiones propias de la implementación de políticas públicas, donde los principios de inclusión deben traducirse en acciones cotidianas que no siempre cuentan con los recursos o condiciones necesarias.

La doble pertenencia institucional —escuela común y escuela especial— configura un escenario híbrido que, si bien amplía oportunidades, también genera sobrecargas organizativas y emocionales para las familias. Las demandas de reuniones, informes, tratamientos terapéuticos y seguimiento pedagógico se superponen, requiriendo un nivel de gestión cotidiana que muchas veces recae casi exclusivamente en la figura del cuidador principal. Esta sobrecarga no se distribuye de manera equitativa al interior de las familias, sino que suele concentrarse en una figura principal de cuidado, lo que refuerza desigualdades preexistentes, particularmente en términos de género y organización del cuidado.

Desde el paradigma de la complejidad entendiendo que este entramado no puede ser reducido a dificultades individuales o institucionales aisladas. Se trata de un sistema de relaciones en el que las decisiones pedagógicas, las condiciones socioeconómicas, las políticas públicas y las dinámicas familiares se interrelacionan de manera constante.

Esta mirada permite evitar interpretaciones simplificadoras, reconociendo que las dificultades en los procesos de inclusión no responden a fallas individuales, sino a configuraciones relacionales e institucionales más amplias.

La posición profesional asumida en el ámbito escolar permitió observar no solo las estrategias que posibilitan la inclusión, sino también las tensiones que la atraviesan: dificultades en la comunicación interinstitucional, incertidumbres respecto a roles y

responsabilidades, y desigualdades en el acceso a apoyos. Estas observaciones constituyen el punto de partida para la construcción del problema de intervención. En este marco, la identificación de dichas tensiones no se orienta a señalar déficits, sino a problematizar condiciones que inciden en la efectividad de los procesos de inclusión.

En los citados procesos, tanto el Trabajo Social como el Acompañamiento Terapéutico cumplen funciones específicas que, si bien pueden articularse, no resultan equivalentes. El Acompañamiento Terapéutico se desarrolla principalmente en el ámbito cotidiano del niño, niña o adolescente, favoreciendo su participación en el espacio escolar y mediando en situaciones que requieren apoyos personalizados.

Esta función de mediación resulta clave en contextos donde las condiciones institucionales no siempre logran garantizar por sí solas la inclusión efectiva, requiriendo apoyos personalizados que faciliten la participación del estudiante.

Por su parte, el Trabajo Social aporta una mirada integral que permite situar las problemáticas individuales en un entramado social, familiar e institucional más amplio. Su intervención se orienta al fortalecimiento de las familias, a la articulación interinstitucional y a la promoción de derechos, superando abordajes centrados exclusivamente en el acompañamiento individual.

En este sentido, el Trabajo Social permite ampliar la mirada, integrando dimensiones que exceden lo pedagógico o terapéutico, e interviniendo en la articulación de recursos, instituciones y actores involucrados.

CAPÍTULO V

Dinámicas familiares y la organización social del cuidado en la cotidianeidad.

Las familias que sostienen trayectorias de inclusión escolar se encuentran atravesadas por múltiples demandas institucionales, terapéuticas y administrativas que configuran una organización cotidiana compleja. Lejos de tratarse únicamente de acompañar procesos educativos, el cuidado implica coordinar turnos médicos, espacios terapéuticos, reuniones escolares, informes, traslados y adaptaciones pedagógicas, entre otras tareas.

Esta organización cotidiana no solo supone una acumulación de tareas, sino también un trabajo constante de gestión y toma de decisiones que demanda tiempo, recursos y conocimientos específicos, muchas veces no reconocidos como tales.

Según los aportes de Eleonor Faur (2014), el cuidado puede comprenderse como parte de una organización social más amplia que articula responsabilidades estatales, comunitarias, familiares y de mercado. Sin embargo, en la experiencia reflexionada se observa que gran parte de estas responsabilidades recaen predominantemente en el ámbito familiar, y en particular en la figura materna.

Esta distribución desigual del cuidado pone en evidencia las limitaciones de los sistemas de protección social para acompañar de manera efectiva a las familias en los procesos de inclusión, trasladando responsabilidades que deberían ser compartidas. Por su parte, Karina Batthyány (2015) advierte que los sistemas de cuidado en América Latina tienden a organizarse bajo una lógica de familiarización, en la cual el Estado y otras instituciones delegan en las familias —y especialmente en las mujeres— la responsabilidad principal del sostenimiento cotidiano. En los procesos de inclusión escolar observados, esta dinámica se traduce en una sobrecarga que combina gestión administrativa, acompañamiento emocional y sostén pedagógico. Esto conlleva la necesidad de que las

familias desarrollen estrategias permanentes de organización, negociación y articulación con múltiples instituciones, lo que incrementa la carga cotidiana de cuidado.

Asimismo, Elizabeth Jelin (2010) sostiene que la familia no constituye una unidad homogénea ni natural, sino una construcción social atravesada por relaciones de poder, género y desigualdad. La práctica realizada da cuenta de este aspecto, al detectar cómo la distribución de tareas de cuidado se encuentra fuertemente generizada, reproduciendo esquemas tradicionales que asignan a las mujeres la función de articuladoras principales entre instituciones.

Esta distribución generizada del cuidado no solo impacta en la organización familiar, sino también en las posibilidades de inserción laboral, descanso y desarrollo personal de quienes asumen estas tareas.

Desde una perspectiva territorial, autores como Merklen (2005) y Filardo (2010) señalan que las dinámicas familiares no pueden analizarse aisladas de las condiciones socioeconómicas y del contexto comunitario en el que se inscriben. Las estrategias de cuidado se ven condicionadas por recursos disponibles, redes de apoyos formales e informales, accesibilidad a servicios y capital social acumulado.

En este sentido, dichas estrategias no pueden pensarse únicamente como decisiones familiares, sino como respuestas situadas a condiciones estructurales que habilitan o restringen posibilidades de acción.

En la realidad observada e intervenida, la articulación entre escuela común, escuela especial y dispositivos terapéuticos produce una red institucional que, si bien amplía oportunidades, también exige competencias de gestión que no todas las familias pueden sostener en igualdad de condiciones. Esto genera diferencias en las trayectorias educativas que no responden únicamente a características individuales del estudiante, sino a desigualdades estructurales en la capacidad de sostén familiar. En este sentido, también es

fundamental tener en cuenta que una de las principales desigualdades observadas se encuentra en la posibilidad de tener cobertura médica, ya sea de manera privada o por obras sociales de acuerdo a los empleos formales de las personas encargadas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Esta situación pone en evidencia cómo las políticas de inclusión, si bien amplían derechos en términos formales, pueden reproducir desigualdades cuando no contemplan las condiciones materiales necesarias para su sostenimiento.

El acceso diferencial a servicios de salud y apoyos terapéuticos constituye un factor clave en la sostenibilidad de las trayectorias educativas, generando brechas entre quienes pueden sostener dichos recursos y quienes dependen exclusivamente de la oferta pública.

En este proceso de análisis la categoría **cui-dadanía** emerge como una herramienta conceptual que permite visibilizar el cuidado no solo como práctica privada, sino como cuestión pública y política. Reconocer la dimensión social del cuidado implica cuestionar su asignación exclusiva al ámbito doméstico y promover dispositivos que fortalezcan redes de corresponsabilidad.

A su vez, esta noción no solo nombra estas dinámicas, sino también orienta la construcción de propuestas de intervención que reconozcan y acompañen el trabajo de cuidado, promoviendo una distribución más equitativa de responsabilidades entre familias, Estado e instituciones.

Vale precisar que el concepto de cui-dadanía trabajado por Denise Najmanovich (2019) y citada por Sosa (2020) tiene que ver con un giro semántico que perfore la propia matriz estatal con el objetivo de pensar y producir-nos un derecho universal que supere la lógica androcéntrica, patriarcal, colonial y racial de la tradición histórica del ejercicio de ciudadanía. Sosa (2020) citada en Rubio (2022) lo entiende como un concepto disruptivo del individualismo epistémico y de la racionalidad meritocrática que el neo-liberalismo le

imprimió incluso a la noción de ciudadanía social. Para Rubio (2022, pp.54) *“desde esta mirada se trata de concebir una nueva gramática con potencia performativa para penetrar también los conocimientos, entre ellos el científico, una provocativa nominación que tiene como faro el cuidado y sostenibilidad de la vida.”*

CAPÍTULO VI

Tensiones, nudos problemáticos y unidades analíticas emergentes

El proceso crítico reflexivo emprendido nos permite situar un conjunto de tensiones recurrentes que atraviesan las trayectorias de inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que asisten simultáneamente a escuelas comunes y a espacios nucleados por modalidad especial.

Estas tensiones operan a modo de indicadores susceptibles de delimitar un problema objeto de intervención, en tanto provocan la necesidad profesional de generar alternativas-otras que acompañen a las familias en la gestión y sostenimiento de las trayectorias de inclusión escolar que superen lo conocido, no desestimando acríticamente sino cuestionando en profundidad. Vale decir, problematizando las condiciones en las que se desarrollan los procesos de inclusión escolar.

Estas tensiones no se presentan como hechos aislados, sino como patrones que emergen de la interacción entre instituciones, familias y dispositivos de apoyo. Se manifiestan en dificultades para adecuar propuestas pedagógicas, en la escasez de recursos humanos y materiales y en la persistencia de representaciones sociales que continúan asociando la discapacidad a la imposibilidad o al déficit. Como consecuencia, los procesos de inclusión suelen depender en gran medida de esfuerzos individuales más que de estrategias institucionales sostenidas.

Esto se impone como un fenómeno recurrente que nos permite reconocer regularidades que trascienden los casos particulares, configurando patrones que dan cuenta de problemáticas estructurales en el campo de la inclusión educativa.

Como fruto del proceso reflexivo voy a identificar y detallar cinco nudos problemáticos:

1) Sobrecarga de gestión familiar: Las familias —y especialmente las madres— asumen la coordinación integral de la trayectoria educativa y terapéutica. Esta gestión implica organizar tiempos, sostener comunicación interinstitucional, realizar trámites administrativos y acompañar procesos pedagógicos. La acumulación de responsabilidades configura una sobrecarga que excede el plano emocional y se traduce en desgaste cotidiano. En este contexto, las familias se ven interpeladas a asumir un rol protagónico en el sostenimiento de las trayectorias escolares inclusivas. Son ellas quienes gestionan apoyos, articulan con profesionales, acompañan emocionalmente a sus hijos e hijas y, en muchos casos, deben intervenir como mediadoras frente a conflictos o resistencias institucionales. Sin embargo, estas tareas suelen desarrollarse sin espacios sistemáticos de acompañamiento, lo que genera situaciones de sobrecarga, desgaste y sentimientos de desorientación. Esta centralidad asumida por las familias en la gestión de la inclusión pone en evidencia la ausencia o insuficiencia de dispositivos institucionales que acompañen de manera sostenida estos procesos.

2) Fragmentación institucional: Las respuestas institucionales frente a las problemáticas de inclusión escolar tienden a ser fragmentadas. Las intervenciones se organizan desde distintos ámbitos —educativo, sanitario, social— sin una articulación suficiente entre ellos, lo que dificulta la construcción de abordajes integrales. Esta fragmentación impacta directamente en las familias, que deben transitar múltiples espacios atravesados por diferentes discursos y exigencias sin un acompañamiento que ordene y sostenga dichos recorridos. Las escuelas comunes, las instituciones de modalidad especial y los equipos terapéuticos operan con lógicas, tiempos y criterios propios. La falta de espacios sistemáticos de articulación genera superposición de demandas y vacíos de acompañamiento. Esta fragmentación no solo dificulta la coordinación de acciones, sino que también genera incertidumbre en las familias, que deben interpretar y articular demandas provenientes de distintos actores sin marcos claros de referencia.

3) Ambigüedad en la corresponsabilidad: Si bien la normativa promueve la corresponsabilidad entre Estado, instituciones y familias, en la práctica se advierte una delegación implícita hacia el ámbito familiar. Esta tensión produce incertidumbre respecto a los límites de responsabilidad de cada actor y refuerza procesos de familiarización del cuidado. De este modo, la corresponsabilidad se configura más como un principio normativo que como una práctica efectiva, evidenciando tensiones entre lo prescrito y lo que efectivamente ocurre en los escenarios de intervención.

4) Desigualdades en el acceso a apoyos: Las trayectorias educativas no se desarrollan en igualdad de condiciones. Las posibilidades de sostener apoyos terapéuticos, contar con redes informales o disponer de recursos materiales inciden directamente en la experiencia de inclusión. Estas diferencias evidencian que la inclusión escolar no depende exclusivamente de voluntades institucionales, sino de condiciones estructurales. Por ende los procesos de inclusión educativa no se desarrollan en condiciones homogéneas a causa de estas profundas desigualdades sociales de orden económicos, institucionales, materiales y simbólicos.

5) Invisibilización del trabajo de cuidado: El tiempo y la energía invertidos por las familias en sostener la inclusión rara vez son reconocidos como trabajo. Esta invisibilización contribuye a naturalizar la carga asumida y dificulta la construcción de demandas colectivas.

La falta de reconocimiento de este trabajo de cuidado limita su problematización y dificulta su incorporación en agendas institucionales y políticas públicas.

A partir de estas tensiones emergen variables o unidades analíticas que orientan la construcción del problema objeto de intervención:

- Cuidado como gestión ampliada
- Corresponsabilidad tensionada

- Articulación interinstitucional fragmentada
- Sobrecarga feminizada
- Desigualdad en la sostenibilidad de trayectoria

Estas unidades permiten trascender la descripción empírica y comprender que las dificultades observadas no responden a fallas individuales, sino a configuraciones estructurales del sistema educativo y de la organización social del cuidado.

En este sentido, la construcción de categorías propias constituye un aporte analítico del presente trabajo, en tanto permite nombrar y organizar dimensiones que no siempre son visibilizadas en los discursos institucionales.

CAPÍTULO VII

Análisis de situaciones experimentadas en la práctica

El análisis desarrollado permite afirmar que las trayectorias de inclusión escolar no pueden comprenderse como procesos lineales ni homogéneos, sino como configuraciones complejas atravesadas por múltiples dimensiones que se entrelazan de manera dinámica. Las experiencias observadas evidencian que la inclusión no se garantiza únicamente a partir de marcos normativos, sino que se construye en la práctica cotidiana, en la interacción entre instituciones, familias y sujetos.

En este entramado, las familias ocupan un lugar central, no solo como acompañantes, sino como verdaderas gestoras de los procesos de inclusión.

La distancia entre los marcos normativos y las prácticas concretas pone en evidencia las tensiones propias de la implementación de políticas públicas, donde los principios de inclusión deben traducirse en acciones cotidianas que no siempre cuentan con los recursos o condiciones necesarias.

A continuación, a modo de ejemplificar algunas cuestiones asociadas a lo analizado, he reconstruido ciertas situaciones muy comunes experimentadas en la práctica sin detallar datos sensibles con el fin de resguardar la identidad de las personas involucradas, en cumplimiento con los principios éticos de la intervención profesional.

Situación 1: Falta de formación y adecuación docente ante estudiantes con discapacidad

Contexto: En diversas instituciones educativas, se observa una falta de formación específica del personal docente respecto a la atención de estudiantes con discapacidad. Incluso cuando se ofrecen capacitaciones gratuitas para adquirir herramientas y estrategias

inclusivas, la asistencia suele ser baja, evidenciando desinterés o falta de priorización del tema.

Descripción de la situación: Durante la intervención con un niño con diagnóstico de autismo, se identificaron prácticas que no favorecen su inclusión: la docente encargada del grupo entregaba fotocopias y trabajos al resto de los estudiantes, pero no al niño acompañado por el equipo de integración. En otra ocasión, en una salida educativa a una granja didáctica, la docente preparó carteles con nombres identificativos para todos los niños, excepto para este alumno. Asimismo, en numerosas ocasiones, las adaptaciones curriculares necesarias para su aprendizaje eran delegadas al acompañante terapéutico (AT), cuando esta responsabilidad corresponde al docente según las normativas de educación inclusiva.

Análisis desde el marco teórico: Estas situaciones reflejan la persistencia de barreras actitudinales y estructurales dentro del ámbito escolar, a pesar de las disposiciones legales sobre educación inclusiva. La delegación de responsabilidades del docente al A.T. vulnera el derecho del estudiante a recibir un aprendizaje adaptado a sus necesidades, y evidencia una falta de comprensión de los roles profesionales en contextos inclusivos. Según la literatura especializada, la formación docente continua es fundamental para promover prácticas educativas que respeten los derechos de todos los estudiantes y garanticen la equidad en el acceso a contenidos y actividades (Tony Booth & Mel Ainscow, 2002; Loreman et al., 2010). Además, la Ley 26.206 de Educación Nacional de Argentina garantiza la educación inclusiva, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece el derecho de los niños con discapacidad a participar plenamente en la educación común (art. 24).

Reflexión crítica: La situación evidencia la necesidad de estrategias institucionales que incentiven la capacitación docente y la correcta distribución de responsabilidades. También subraya la importancia del acompañamiento profesional especializado como

soporte y no como sustituto del rol docente, reforzando la pertinencia de intervenciones que integren formación, supervisión y seguimiento institucional.

Situación 2: Limitaciones del acompañamiento terapéutico y barreras legales y administrativas

Contexto: En varias escuelas, la presencia del A.T. es un requisito para que los estudiantes con discapacidad puedan asistir, lo que genera tensiones entre la normativa, la disponibilidad profesional y las limitaciones del sistema de cobertura.

Descripción de la situación: Debido a la precariedad laboral y a la cobertura limitada de obras sociales (que suelen cubrir 9 horas semanales para los módulos de integración escolar), los A.T. no pueden garantizar acompañamiento diario durante toda la jornada. Esto obliga a muchos profesionales a atender varios colegios simultáneamente, incrementando la carga laboral y reduciendo la calidad de la intervención. Para las familias sin obra social, el acceso a A.T. se torna económicamente inviable. Sumado a la burocracia para la autorización del acompañamiento y los retrasos en los pagos (que en ocasiones se perciben recién después de tres meses), muchos estudiantes quedan sin asistencia, lo que deriva en la negación de ingreso a la escuela y pérdida de continuidad educativa, contraviniendo la legislación vigente sobre educación inclusiva.

Análisis desde el marco teórico: Esta situación evidencia barreras estructurales que limitan la implementación de la educación inclusiva: deficiencias en la cobertura laboral, burocracia administrativa y escasez de recursos económicos para garantizar el acompañamiento profesional. La literatura resalta que la falta de continuidad y presencia del A.T. impacta negativamente en el desarrollo académico y social del estudiante, y puede contribuir a prácticas discriminatorias indirectas por parte de las instituciones educativas (Mel Ainscow, 2001; Tony Booth & Ainscow, 2002)..

Reflexión crítica: Resulta urgente repensar las políticas de financiación y cobertura, así como agilizar los procedimientos administrativos que regulan la intervención del A.T. Además, es fundamental sensibilizar a las instituciones educativas sobre el cumplimiento de la ley y la necesidad de garantizar acceso equitativo a la educación común para todos los estudiantes.

Situación 3: Falta de articulación interdisciplinaria y efecto en cadena

Contexto: El acompañamiento del A.T. requiere coordinación con un equipo interdisciplinario que diseñe estrategias y objetivos claros. Sin embargo, muchos equipos no ofrecen lineamientos ni acompañamiento, dejando al A.T. sin soporte profesional.

Descripción de la situación: Cuando el A.T. no recibe guía ni trabajo conjunto, termina desvinculándose. Esto genera un efecto dominó: la familia queda sin apoyo, el niño pierde continuidad educativa y el profesional que acompaña se siente desamparado y desmotivado. Se observa así una cadena de abandono que impacta simultáneamente al profesional, a la familia y al niño.

Análisis desde el marco teórico: La literatura sobre trabajo interdisciplinario señala que la falta de coordinación disminuye la efectividad de la intervención y genera desgaste profesional (Alicia Stolkiner, 2005). La ausencia de objetivos claros y acompañamiento institucional compromete la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes.

Reflexión crítica: Se requiere fortalecer la coordinación del equipo interdisciplinario, definir roles y responsabilidades claras, y brindar acompañamiento sostenido al A.T., evitando el efecto de abandono en cadena que repercute directamente en las familias y los estudiantes.

A partir de estas observaciones, se vuelve necesario **pensar dispositivos de acompañamiento integral** que contemplen a las familias como actores centrales en los

procesos de inclusión escolar. Dispositivos que no se limiten a intervenciones puntuales o asistenciales, sino que promuevan el fortalecimiento de las capacidades familiares, la articulación interinstitucional y la construcción colectiva de estrategias de inclusión.

CAPÍTULO VIII

Rol y funciones del Trabajo Social

Las situaciones previamente descritas ponen en evidencia cómo las barreras institucionales, la precariedad laboral de los A.T. y la falta de coordinación interdisciplinaria impactan simultáneamente en los estudiantes, sus familias y los profesionales (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2002).

Estas experiencias nos llevan a pensar sobre la necesidad estructural de acompañamiento integral y sostenido que les permita a las familias conocer y comprender sus derechos, gestionar recursos y tomar decisiones informadas frente a irregularidades o incumplimientos en el ámbito escolar.

En este sentido, y retomando aportes del Trabajo Social (Carballeda, 2013; Stolkiner, 2005) la disciplina cumple un rol fundamental, ya que puede:

- orientar a las familias sobre cómo proceder frente a la falta de adaptaciones curriculares o exclusión por parte de la escuela
- mediar entre la institución educativa, los profesionales y las familias para garantizar que los derechos de los estudiantes sean respetados
- brindar seguimiento continuo, acompañando a los niños, niñas y adolescentes y sus familias en la articulación con equipos interdisciplinarios y organismos competentes
- generar estrategias preventivas que eviten el abandono de los A.T. y reduzcan el efecto cadena que afecta a los estudiantes y sus familias.

De esta manera, el acompañamiento familiar en el marco del Trabajo Social no solo fortalece la intervención profesional sino también contribuye a que las situaciones de vulnerabilidad y desprotección pueden ser abordadas de manera sistemática, coherente y

sostenida promoviendo la inclusión educativa y el ejercicio pleno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En relación a las intervenciones, el Trabajo Social tiene la capacidad de elaborar un diagnóstico situado de necesidades familiares e institucionales, pudiendo generar articulaciones entre los actores involucrados con la finalidad de construir redes propiciar el fortalecimiento comunitario y ampliar derechos en el campo de la inclusión educativa (Merklen, 2005; Filardo, 2010).

De este modo, el Trabajo Social se posiciona como un actor clave en el abordaje de la complejidad de los procesos de inclusión escolar desde una mirada integral y situada. La sistematización realizada permitió recuperar aprendizajes, identificar tensiones y construir categorías analíticas que trascienden la experiencia particular, aportando a la reflexión disciplinar en el Trabajo Social, en línea con perspectivas de producción de conocimiento situado (Haraway, 1988; Meschini, 2018).

En este sentido, los desarrollos contemporáneos del Trabajo Social permiten profundizar la comprensión del rol profesional en estos procesos. Tal como plantea Raquel Rubio (2022), la crítica constituye una dimensión epistemológica central del Trabajo Social, en tanto permite problematizar las condiciones sociales e institucionales en las que se inscriben las intervenciones. En articulación con ello, los aportes de Ruth Sosa (2022) recuperan la importancia de construir conocimientos situados, reconociendo las particularidades históricas y contextuales de los escenarios de intervención. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social no solo es una intervención sobre problemáticas sociales, sino que también produce sentidos, habilita a desnaturalizar prácticas y permite problematizar sobre las condiciones por las que atraviesa todo proceso.

Entre las principales cuestiones tratadas se destaca la centralidad que adquieren las familias en el sostenimiento de las trayectorias de inclusión escolar constituyéndose como actores clave en la gestión, articulación y continuidad de los procesos educativos.

Asimismo, se evidencia la importancia de generar espacios de acompañamiento que no se centren exclusivamente en el estudiante, sino que integren a las familias como sujetos de intervención.

El concepto de “Cui-dadanía” constituye un aporte conceptual que permite nombrar y problematizar la relación entre el cuidado y la ciudadanía, orientando intervenciones que promuevan la corresponsabilidad. En tanto el Trabajo Social se posiciona como una disciplina con potencial para intervenir en los procesos de inclusión escolar desde una mirada integral, que articule diversas dimensiones. En este marco, podríamos considerar el necesario fortalecimiento del rol profesional en la construcción de intervenciones que no sólo respondan a demandas emergentes sino que anticipen problemáticas y promuevan condiciones más equitativas para el ejercicio de derechos.

El abordaje del cuidado como categoría central permite ampliar los marcos tradicionales de intervención, incorporando perspectivas que visibilizan las desigualdades en su distribución y promueven su reconocimiento como cuestión pública.

De este modo, el trabajo realizado se inscribe en los compromisos del Trabajo Social en relación con la ampliación de derechos, la construcción de respuestas colectivas y la transformación de las condiciones que producen desigualdades.

CAPÍTULO IX.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso analizar la problemática de la inclusión en la escuela común en el marco del campo de la discapacidad, recuperando aportes teóricos provenientes de distintos campos disciplinares y la sistematización de experiencias situadas. Desde una perspectiva que articula el enfoque del modelo social de la discapacidad, la noción de campo y los desarrollos críticos del Trabajo Social, fue posible problematizar la inclusión educativa como un proceso complejo, atravesado por múltiples dimensiones y tensiones.

En este sentido, los hallazgos permiten dar cuenta de que la inclusión no se reduce al acceso de estudiantes con discapacidad a la escuela común, sino que implica la transformación de las prácticas institucionales, las condiciones de accesibilidad y las formas de articulación entre los distintos actores involucrados. Asimismo, se evidenció la centralidad de las familias en el sostenimiento de las trayectorias educativas, así como las dificultades que enfrentan en contextos atravesados por desigualdades, fragmentación institucional y falta de respuestas integrales.

A partir de ello, el Trabajo Social aporta herramientas analíticas y de intervención que permiten abordar los procesos de inclusión desde una mirada abarcativa, orientada a la articulación entre actores y a la construcción de respuestas colectivas e integrales. Asimismo, la incorporación de categorías como el cuidado y la ciudadanía (Cui-dadanía) contribuye a ampliar la comprensión de estas problemáticas, al poner en relieve dimensiones que exceden los enfoques tradicionales y que resultan fundamentales para el sostenimiento de trayectorias educativas inclusivas.

No obstante, es importante señalar que este trabajo presenta ciertos límites, en tanto se inscribe en un recorte específico de experiencias y no pretende generalizar sus

resultados. Considero que la complejidad de la problemática abordada requiere continuar profundizando en el análisis de las prácticas institucionales y en la articulación entre los distintos campos involucrados.

Finalmente, entiendo que la inclusión en la escuela común continúa siendo un desafío vigente, que demanda no solo marcos normativos adecuados, sino también transformaciones profundas en las prácticas, los saberes y las formas de intervención. En este sentido, mi determinación es seguir indagando en estrategias que fortalezcan los procesos de inclusión desde una perspectiva situada, crítica y comprometida con la construcción de una sociedad más equitativa.

“No hay práctica profesional neutral: toda intervención implica una toma de posición frente a la realidad social”

(Marilda Iamamoto)

CAPÍTULO X.

Propuesta Interventiva

X.a. “Cui-dadanía”: Dispositivo de fortalecimiento y acompañamiento a familias cuidadoras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que transitan procesos de inclusión escolar en escuelas comunes nucleadas por modalidad especial.

Las experiencias de mi rol como A.T. sumado a los saberes que me ha aportado la disciplina del Trabajo Social, me ha impulsado a pensar acerca de una propuesta de intervención a través de un dispositivo denominado Cui-dadanía, concepto desarrollado por diversos autores mencionados en la presente tesina.

De acuerdo con Saúl Karsz (2007), el dispositivo puede entenderse como una construcción teórico-práctica orientada a intervenir en situaciones sociales concretas. Más allá de una mirada meramente técnica, el dispositivo implica una toma de posición teórica, ética y política, ya que organiza prácticas, discursos y modos de intervención en función de determinados objetivos.

En el campo del Trabajo Social, los dispositivos no son herramientas neutras, sino configuraciones que estructuran la intervención profesional, delimitan problemas, producen determinadas lecturas de la realidad y orientan las formas de acción. En este sentido, todo dispositivo supone una manera de concebir a los sujetos, las problemáticas y las estrategias de abordaje.

La construcción de un dispositivo de fortalecimiento y acompañamiento a familias se presenta como una respuesta posible frente a las tensiones y vacancias identificadas en el campo de la inclusión escolar.

En este sentido, el dispositivo se inscribe en una lógica de intervención que prioriza la construcción de capacidades y el fortalecimiento de redes, por sobre abordajes centrados

en la asistencia individual. Fortalecer a las familias implica incidir indirectamente en la sostenibilidad de los procesos educativos.

Como **objetivo general** se propone fortalecer a las familias cuidadoras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que transitan procesos de inclusión escolar en escuelas comunes nucleadas por modalidad especial, mediante la implementación de un dispositivo de acompañamiento que promueva la corresponsabilidad, la articulación institucional y el bienestar integral.

Por su parte los **objetivos específicos** son:

1. **Generar** espacios grupales de orientación, reflexión y contención dirigidos a familias cuidadoras.
2. **Fortalecer** la articulación entre instituciones educativas, servicios de salud y actores comunitarios involucrados en los procesos de inclusión escolar.
3. **Brindar** herramientas de orientación y gestión en relación con derechos, recursos y políticas públicas disponibles.
4. **Promover** instancias de sensibilización en la comunidad educativa sobre el cuidado como responsabilidad colectiva y condición para la inclusión.

Por tanto, el dispositivo, tendría como principales destinatarias a las familias cuidadoras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que asisten a escuelas comunes y se encuentran nucleados por modalidad especial, priorizando criterios de voluntariedad y disposición a la participación.

Se entiende por familias cuidadoras a aquellas que asumen de manera principal la organización, gestión y sostenimiento de las trayectorias educativas y terapéuticas, independientemente de su composición o configuración.

La voluntariedad se considera un principio central, en tanto promueve la participación activa y el compromiso de las familias, evitando lógicas de intervención impositivas.

Asimismo, debería ser fundamental priorizar la heterogeneidad del grupo en términos de trayectorias, experiencias y contextos, con el fin de enriquecer el intercambio colectivo y favorecer la construcción de saberes compartidos.

La metodología de la intervención se propone bajo un enfoque participativo, interdisciplinario y de co-construcción, promoviendo una lógica de trabajo horizontal entre profesionales y familias.

Se concibe el dispositivo como un espacio de encuentro periódico que combine instancias grupales, asesoramiento individual y articulación institucional. La metodología prioriza el diálogo, la construcción colectiva de estrategias y la recuperación de saberes situados. Esta perspectiva favorece procesos de empoderamiento, en tanto habilita la circulación de la palabra, la validación de experiencias y la construcción de estrategias compartidas.

La combinación de estas instancias permite abordar tanto dimensiones colectivas como situaciones particulares, favoreciendo intervenciones más integrales y ajustadas a las necesidades de las familias.

X.b. Fases de implementación

La implementación del dispositivo se organiza en tres fases secuenciales y articuladas, que permiten acompañar el proceso desde la identificación de demandas hasta su evaluación y proyección.

Fase 1: Diagnóstico participativo (Meses 1–2)

- Convocatoria a familias e instituciones.

- Encuentros iniciales para relevar demandas, expectativas y necesidades.
- Identificación conjunta de ejes prioritarios de trabajo.

Esta fase inicial resulta clave para garantizar la pertinencia del dispositivo, en tanto permite construir colectivamente los ejes de trabajo a partir de las experiencias y necesidades de las familias.

Fase 2: Implementación del dispositivo (Meses 3–10)

- Talleres grupales mensuales de orientación y acompañamiento.
- Encuentros de intercambio entre pares.
- Jornadas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa.
- Espacios de asesoramiento y orientación individual en situaciones específicas.
- Instancias de articulación con equipos escolares y profesionales del territorio.

La implementación se orienta a sostener espacios continuos de acompañamiento, promoviendo tanto el fortalecimiento individual como la construcción de redes entre familias e instituciones.

Fase 3: Evaluación y proyección (Meses 11–12)

- Espacios de evaluación participativa con familias y actores institucionales.
- Identificación de logros, dificultades y aprendizajes.
- Elaboración de propuestas de continuidad o replicabilidad territorial.

La evaluación final no se concibe como instancia de cierre, sino como insumo para la continuidad y adaptación del dispositivo a otros contextos.

X.b. Recursos requeridos

Para su implementación, el dispositivo requeriría:

Recursos humanos: equipo interdisciplinario conformado por profesionales de Trabajo Social, Educación Especial, Psicología y estudiantes avanzados.

Recursos materiales: materiales didácticos, soporte digital y papelería.

Espacios físicos: instituciones educativas o espacios comunitarios del territorio.

Recursos financieros: articulación con programas institucionales, extensión universitaria o financiamiento municipal.

La articulación de estos recursos permite proyectar una implementación factible, adaptable a distintos contextos institucionales y territoriales.

X.c. Evaluación del dispositivo

La evaluación se concibe como proceso continuo y participativo. En este sentido, la evaluación no se limita a la medición de resultados, sino que se orienta a comprender procesos, identificar transformaciones y recuperar la voz de los actores involucrados.

Las dimensiones a contemplar deberían estar asociadas a:

- Participación de las familias en las actividades.
- Percepción de fortalecimiento y apoyo.
- Mejora en la comunicación interinstitucional.
- Nivel de articulación logrado entre actores educativos y comunitarios.

Estas dimensiones permiten aproximarse al impacto del dispositivo tanto en el plano subjetivo como en las dinámicas institucionales y comunitarias.

X. d. Condiciones para la implementación del dispositivo

La implementación efectiva de dispositivos de esta especie requiere de una serie de condiciones institucionales, territoriales y profesionales que posibiliten su desarrollo sostenido en el tiempo.

En primer lugar, resulta fundamental contar con la disposición y apertura de las instituciones educativas involucradas, en tanto el dispositivo se propone como un espacio complementario que requiere articulación con las dinámicas escolares existentes. La construcción de acuerdos institucionales previos se presenta como una condición necesaria para su viabilidad.

En segundo lugar, la disponibilidad de recursos humanos constituye un aspecto central. La conformación de un equipo interdisciplinario con formación en Trabajo Social y en el campo de la discapacidad permitiría sostener el dispositivo desde una perspectiva integral, favoreciendo la lectura compleja de las situaciones abordadas.

Asimismo, las condiciones territoriales inciden de manera directa en la implementación. La accesibilidad a los espacios de encuentro, la cercanía con las instituciones participantes y la existencia de redes comunitarias activas pueden facilitar o dificultar la participación de las familias.

Por otra parte, la sostenibilidad del dispositivo requiere de algún tipo de respaldo institucional o financiamiento, ya sea a través de programas estatales, proyectos de extensión universitaria o articulaciones con organizaciones del territorio.

Finalmente, la participación de las familias se constituye como condición indispensable. Si bien el dispositivo se plantea desde una lógica voluntaria, su efectividad dependerá en gran medida del nivel de apropiación que logren construir los propios participantes.

Considerar estas condiciones permite no solo proyectar la implementación del dispositivo, sino también anticipar posibles obstáculos y pensar estrategias para su abordaje.

X. e. Rol del Trabajo Social dentro del Dispositivo

El Trabajo Social ocuparía un rol central en:

- La coordinación general del dispositivo.
- El diagnóstico situado de necesidades familiares e institucionales.
- La articulación entre universidad, escuelas y territorio.
- La promoción de un enfoque basado en derechos humanos y corresponsabilidad.
- La evaluación participativa y ajuste continuo de la intervención.

Estas funciones no se desarrollan de manera aislada, sino de forma articulada, configurando una intervención integral que busca incidir tanto en las trayectorias familiares como en las dinámicas institucionales.

En este sentido, tal como plantea Marilda Iamamoto, la intervención profesional en Trabajo Social implica articular conocimiento, acción y compromiso ético-político, reconociendo que toda práctica se inscribe en procesos sociales más amplios y en disputas por la ampliación de derechos (Iamamoto, 2003).

Desde esta perspectiva, la intervención no se limita a la asistencia puntual, sino que se orienta a la construcción de redes, al fortalecimiento comunitario y a la ampliación de derechos en el campo de la inclusión educativa. De este modo, el Trabajo Social se posiciona como un actor clave en el diseño e implementación de dispositivos que aborden la complejidad de los procesos de inclusión escolar desde una mirada integral y situada.

X. f. Conclusión de la propuesta interventiva

El Dispositivo de Cui-dadanía, propuesto como una estrategia de fortalecimiento y acompañamiento a familias cuidadoras de niños, niñas y adolescentes en inclusión escolar, pretende incidir en la disminución de la sobrecarga subjetiva de las familias, a partir de la construcción de espacios grupales donde las experiencias puedan ser compartidas y resignificadas colectivamente. Asimismo, el dispositivo puede favorecer la mejora en la articulación interinstitucional, en tanto habilita instancias de encuentro y diálogo entre actores que habitualmente operan de manera fragmentada.

No obstante, resulta necesario explicitar los límites de la propuesta. El dispositivo no sustituye las responsabilidades estatales en materia de políticas públicas de inclusión ni resuelve por sí mismo las desigualdades estructurales que atraviesan a las familias. Las condiciones socioeconómicas, la disponibilidad de recursos institucionales y las definiciones políticas en materia educativa continúan siendo factores determinantes en la sostenibilidad de las trayectorias escolares.

En este sentido, el dispositivo se concibe como una herramienta situada, con potencial para generar transformaciones en el plano relacional e institucional, pero que requiere ser articulada con políticas más amplias que garanticen condiciones estructurales de inclusión.

De este modo, la propuesta se configura como un aporte abierto, susceptible de ser enriquecido y resignificado en distintos escenarios de intervención

Capítulo XI

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Developing Inclusive Schools: Implications for Leadership*. Londres: Routledge
- Ander-Egg, E. (1995). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Lumen
- Arias, A. & Danel, P. (2019). *Accesibilidad y educación inclusiva: desafíos para las políticas públicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales*. Santiago de Chile: CEPAL
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in school*. Bristol: Centre for studies on inclusive education
- Bourdieu, P. (1999). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós
- Carballada, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Cazzaniga, S. (2001). *Intervención profesional: el abordaje desde la singularidad*. En: *Trabajo Social y las nuevas configuraciones de lo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad (CONADIS). (2018). *Guía de accesibilidad e inclusión educativa*. Buenos Aires: CONADIS

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa
- Díaz, M., Gómez, A. & Miguez, P. (2023). Discapacidad y decolonialidad: aportes para una mirada crítica en américa Latina. Buenos Aires: CLACSO
- Faur, E. (2014). El cuidado infantil en el Siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Federación Argentina de Asociaciones Profesionales de Servicio Social (FAAPSS). (2012). Código de Ética profesional del Trabajo Social en la República Argentina. Buenos aires: FAAPSS
- Federici, S. (2012). Revolution at point zero: Housework, reproduction and feminist struggle. Oakland: PM Press
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. Buenos Aires: CLACSO
- Grupo de Trabajo Estudios Críticos de Discapacidad. (2009). Estudios críticos en discapacidad: debates latinoamericanos. Buenos Aires. CLACSO
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14 (3), 575-599
- Iamamoto, M. (2003). El Servicio Social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional. São Paulo: Cortez
- Jara Holliday, O. (2012). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. San José de Costa Rica: CEP Alforja
- Karsz, S. (2007). Problematizar el Trabajo social. Definiciones, figuras, clínica. Barcelona: Gedisa
- Kirschner, A. (2010). Políticas Sociales del Bicentenario: Un modelo nacional y popular. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social de la Nación
- Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacimiento. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.

- Ley N° 26.378. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Boletín oficial de la República Argentina
- Ley N° 26.657. (2010). Ley Nacional de Salud Mental. Boletín Oficial de la República Argentina, 3 de diciembre de 2010.
- López, M. & Zicavo, N. (2020). Familias y discapacidad: acompañamiento, vulnerabilidad y políticas públicas en el ámbito educativo. Revista de Trabajo Social Contemporáneo, 7 (1), 23-38
- Martínez-Guzmán, A. & Montenegro, M. (2014). La producción de narrativos como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: construyendo nuevos relatos. Quaderns de Psicologia, 16 (1), 111-125.
- Merklen, D. (2013). Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires: Gorla
- Meschini, P. (2018). La sistematización de experiencias en Trabajo Social: aportes para la formación profesional. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Murillo, S. (2012). Prácticas, saberes y subjetividades: el campo de la salud mental en la Argentina. Buenos Aires: Biblos
- Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos
- Nirenberg, N., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2003). Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós
- Oliver, M. (1990). The politics of disablement. London: Macmillan
- Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.) (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: O.N.U.
- Piovani, J. (2007). La metodología de las ciencias sociales. Buenos aires: CLACSO
- Piovani, J. (2008). La investigación social: metodologías, técnicas y análisis. Buenos Aires: Ediciones de la Flor

- Rubio, R. (2022). La crítica radical como tradición epistemológica fundante y estructurante del Trabajo Social Crítico: La Asistencia Social interrogada en la pandemia por COVID-19. *Temas Y Debates*, (43), 43–59.
<https://doi.org/10.35305/tyd.vi43.586>
- Sautu, R. (2006). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere
- Skliar, C. (2005). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Sosa, R. (2021). Covid-19 como obstáculo epistémico: Hacia una matriz de la cui-dadanía (o ecología de los cuidados). Notas en movimiento. *Temas Y Debates*, 117–126. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0.489>
- Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. Buenos Aires: Paidós

