

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia

Trabajo Final Integrador

# Posibilidad de trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión en nivel primario

Trabajo realizado en el Distrito Escolar 18 de la Ciudad Autónoma  
de Buenos Aires

**Estudiante:** Laura Inés Fueguel

  
Laura Inés Fueguel  
Psicopedagoga

**Legajo:** 37608

**Director/es:** Carmen Sanchez

  
CARMEN GRACIELA SANCHEZ  
Lic. en Psicología  
M. P. 74284

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en  
Psicopedagogía

2025

**FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN  
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL  
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD**

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [ X ]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 22 de septiembre de 2025

Firma y aclaración del autor:

  
Laura Inés Fueguel  
Psicopedagoga

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Delimitación del objeto de estudio</b> .....	<b>7</b>
<b>Problema de Investigación</b> .....	<b>8</b>
<b>Objetivos</b> .....	<b>10</b>
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
<b>Supuesto básico de investigación</b> .....	<b>11</b>
<b>Fundamentación</b> .....	<b>11</b>
<b>Estado del arte</b> .....	<b>12</b>
<b>Marco teórico</b> .....	<b>18</b>
Concepción histórica de la discapacidad.....	19
Integración e Inclusión.....	20
Barreras para el aprendizaje.....	25
Interdisciplina.....	27
Dispositivos de inclusión en Ciudad de Buenos Aires (C.A.B.A.).....	30
Normativa.....	32
A nivel nacional.....	33
A nivel jurisdiccional - C.A.B.A.....	34
Inclusión plena.....	36
<b>Metodología</b> .....	<b>38</b>
Diseño.....	38
Instrumento de recolección de datos.....	39
Procedimiento.....	40
<b>Resultados</b> .....	<b>41</b>
<b>Discusión</b> .....	<b>51</b>
<b>Conclusión</b> .....	<b>58</b>
<b>Aportes y contribuciones de la investigación</b> .....	<b>60</b>
<b>Limitaciones de la investigación</b> .....	<b>61</b>
<b>Propuestas de intervención</b> .....	<b>62</b>
<b>Anexo</b> .....	<b>73</b>
Anexo 1: consentimiento informado.....	73
Anexo 2: consentimientos informados firmados por los entrevistados.....	74
Anexo 3: protocolo de entrevista semiestructurada.....	74
Anexo 4: desgrabación de entrevistas realizadas.....	75
Anexo 5: Plano del Distrito Escolar N° 18.....	76

## **Posibilidad de trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión en nivel primario**

*Trabajo realizado en el Distrito Escolar 18 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

*Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.*

*—Pero, ¿cuál es la piedra que sostiene el puente? Pregunta Kublai Kan.*

*—El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella —responde Marco—,  
sino por la línea del arco que ellas forman.*

*Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:*

*—¿Por qué me hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.*

*Marco Polo responde:*

*—Sin piedras no hay arco.*

*(Italo Calvino, Las ciudades invisibles.)*

### **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia. A mi madre y a mi hermana que siempre confiaron en mis posibilidades y me alientan para que siga adelante.

A Nahuel, compañero y cable a tierra necesario para mantener el norte en momentos de impaciencia y desespero.

A las colegas docentes y profesionales de equipos que prestaron su valioso tiempo y buena energía dando testimonio fundamental para llevar a cabo este trabajo.

Agradezco a mi directora, Carmen Sanchez, quien acompañó y guió el proceso de elaboración realizando aportes necesarios para darle forma a la investigación.

A mis compañeras de cursada de la Licenciatura, Andrea, Rocío y María Eugenia, con quienes compartimos tres cuatrimestres de estudio y apoyo mutuo en momentos de entregas, exámenes, cansancio, adversidades en nuestras vidas personales y también alegrías.

Como docente y psicopedagoga me considero una apasionada de la educación. Creo en la inclusión educativa, creo en los docentes que día a día brindan todo y más, confiando en aquellos niños y niñas que requieren de acompañamientos o dispositivos que les permitan habitar la escuela sin que se convierta en un desafío imposible.

### **Resumen**

La siguiente investigación busca indagar, entre los actores que conforman dispositivos de inclusión de las escuelas primarias del Distrito Escolar (en adelante D.E.) 18 de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante C.A.B.A.), las posibilidades reales de implementación de un trabajo interdisciplinario.

Mediante un enfoque de tipo cualitativo, se indagó, a través de entrevistas semi estructuradas, a docentes, maestros de apoyo a la inclusión (en adelante, MAI), maestros de apoyo pedagógico (en adelante, MAPED), coordinadores de los dispositivos de inclusión de Escuelas Especiales y miembros de conducción de Escuelas Primarias Comunes. Las preguntas realizadas permitieron recabar información acerca de las representaciones que tienen los actores involucrados en los dispositivos de inclusión acerca de las posibilidades reales de implementación de un trabajo interdisciplinario en dichos dispositivos. A su vez, se consultó acerca de las distintas instancias que se presentan en el trabajo cotidiano e influyen como facilitadores y obstáculos para poder llevar a cabo un eficaz trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión.

Si bien los resultados permitieron corroborar el supuesto básico que guía la investigación, a partir del cual se afirma que el trabajo interdisciplinario es fundamental para lograr una adecuada inclusión de los estudiantes que requieren de apoyos complementarios en sus trayectorias escolares, se evidenció que, en la práctica, los recursos con los que cuentan las escuelas muchas veces son insuficientes, lo que se convierte en un obstáculo cotidiano para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario eficaz.

### **Palabras clave**

educación inclusiva - discapacidad - escuela primaria - escuela especial - ayuda educativa - Normativa

## **Introducción**

El presente trabajo busca indagar acerca de las posibilidades concretas de realizar un intercambio interdisciplinario en los dispositivos de inclusión escolar en escuelas comunes estatales del D.E. 18 de la C.A.B.A.

La investigación parte de un análisis cualitativo mediante la indagación, a través de entrevistas semiestructuradas, a diferentes profesionales que intervienen en los dispositivos de inclusión de dichas escuelas.

A continuación, se describen brevemente los contenidos de los distintos apartados que componen el trabajo.

El primero de ellos es la introducción, en la que se delimita el objeto de estudio, se realiza el planteo del problema de investigación incluyendo los objetivos generales y específicos. A su vez, se plantea el supuesto básico que guía el trabajo de investigación. Finalmente, se presenta la fundamentación, a partir de la cual se expresa la importancia que tiene el trabajo para el ámbito de la Psicopedagogía.

En el siguiente apartado, Estado del Arte, se describen las características de diez trabajos realizados en los últimos cinco años que se vinculan, por su temática y objetivos, con la presente investigación. En este apartado se detalla la temática, el método utilizado y los principales resultados obtenidos.

A continuación, en el apartado Marco Teórico, se consignan una serie de conceptos que sirven como entramado a las variables y a las temáticas abordadas a lo largo del trabajo. Estos conceptos sirven como una teoría disciplinar acerca del tema de investigación y plantean una posición teórica desde la que se elabora la tesis.

En el apartado de Método se plantea el organigrama seguido para realizar el trabajo. En este apartado se consigna el diseño utilizado para realizar la investigación, se detalla

quiénes son los participantes de la muestra, se indica el procedimiento a realizar para la investigación y el instrumento utilizado para la recolección de datos y su análisis.

Una vez realizado el trabajo de campo y recolectado los datos, se procede a realizar el análisis de los mismos a fin de consignar los resultados y ponerlos en discusión con el marco teórico consignado en la investigación. El análisis de los resultados, sumados a la discusión, permiten arribar a una conclusión que permite corroborar o refutar el supuesto básico que guía la investigación.

Por último, se enumeran los aportes y contribuciones que brinda la presente investigación al ámbito de la psicopedagogía. Se expresan las limitaciones que tuvo la investigación al momento de llevarse a cabo y se enumeran una serie de propuestas de intervención a futuro.

### **Delimitación del objeto de estudio**

La inclusión escolar es un tema, si bien relativamente reciente, de interés y de trabajo continuo dentro del ámbito de la educación y la psicopedagogía.

Con la sanción de la Ley 26.061 en el año 2005, se establecen los principios que priorizan la protección integral de niños y niñas. Esta ley otorga rango constitucional a La Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Organización de Naciones Unidas (en adelante, ONU) en noviembre de 1989. En su artículo 15, especifica que

Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna. (Ley 26.061, 2005. Art. 15)

Estos principios fueron incorporados a la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2006, la cual en su artículo 11 inciso e propone: "Garantizar la inclusión

educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.” (Ley 26.206, 2006: Art. 11, inc. e.) y en conjunto con la implementación en el año 2008 de la Ley 26.378, la cual incorpora a la legislación nacional los acuerdos establecidos en el año 2006 en la Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, se establece como obligatoria la educación inclusiva en la República Argentina. A partir de allí, comenzó en el país un proceso por el cual distintas instituciones educativas llamadas “comunes”, públicas y privadas incorporaron a su matrícula estudiantes que, con anterioridad a estas disposiciones, debían completar sus estudios en los establecimientos denominados de “Educación Especial”.

Para llevar adelante la inclusión de dichos estudiantes, se crearon una serie de dispositivos dependientes del sistema educativo especial en conjunto con profesionales externos que se incorporaron a las aulas de las escuelas comunes con el fin de lograr la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE).

A lo largo del trabajo, se busca analizar las posibilidades prácticas de la implementación del trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión de las escuelas comunes del D.E. 18 de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Problema de Investigación**

Esta investigación parte del concepto de discapacidad desde el punto de vista del Modelo Social. Este modelo, siguiendo a Palacios (2008), plantea que las causas de la discapacidad tienen origen social, es decir, las personas no sufren discapacidades, sino que son las barreras que impone el entorno las que dificultan la inclusión. Por otra parte, considera que las personas con deficiencias o capacidades diferentes tienen mucho para aportar a la sociedad y es la inclusión la forma de promover que exista igualdad de oportunidades para todas las personas sin discriminación.

Desde el punto de vista de este modelo, la inclusión está vinculada a los obstáculos que el medio presenta a las personas con necesidades educativas especiales y no al déficit

que las personas portan. Según lo expresan Ainscow y Booth, la inclusión de las alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas comunes debe centrarse en la eliminación de las “barreras que limitan el aprendizaje y participación de todo el alumnado” (Ainscow y Booth, 2000, p.6). Para poder tener en cuenta estas barreras, es necesario poner el foco en que todas las personas tienen distintas formas de aprender.

Con el fin de derribar las barreras que dificultan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, el Gobierno de la Ciudad cuenta con dispositivos de inclusión. El funcionamiento de estos dispositivos consiste en la participación de profesionales externos, ya sea por parte de las Escuelas de Educación Especial o de Escuelas Integrales Interdisciplinarias, que acompañan las trayectorias escolares de dichos estudiantes. En los procesos de inclusión escolar intervienen distintos actores que participan desde diferentes lugares, pero con un objetivo común, que es incluir a un sujeto en el ámbito escolar. Las dificultades mencionadas, como plantea Nanni (2019) se deben a las escasas posibilidades de comunicación y trabajo conjunto entre los distintos actores que intervienen en los procesos de inclusión.

En palabras de Dubrovsky (2019) “la educación inclusiva, sólo puede ser verdaderamente así, si se construye desde un espacio de trabajo colaborativo.” (Dubrovsky, 2019, p.14). En todo proyecto de inclusión, el trabajo debe ser interdisciplinario entre los distintos actores que intervienen en la educación de las personas con discapacidad. Estos son: escuela, familia, Equipo de Orientación Escolar, integrantes de los dispositivos de inclusión que, desde la modalidad de educación especial, intervienen en escuelas comunes, distintos profesionales que intervienen en las terapias de rehabilitación de los alumnos con necesidades educativas especiales (psicólogo, psicopedagogo, psicomotricista, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, musicoterapeuta, etc.), Acompañante Profesional No Docente (en adelante, APND)<sup>1</sup>, entre otros.

---

<sup>1</sup> Durante la elaboración del presente trabajo se implementó una nueva normativa que dejó sin efecto la que nombraba al acompañante externo como APND. Los alcances del presente trabajo no permiten analizar la puesta en funcionamiento de la nueva normativa, por lo que la figura de APND se tomará como referencia de acompañamiento personal de estudiantes con NEE.

A lo largo de la investigación se buscará contar con los testimonios de los diferentes actores profesionales, poniendo el foco en aquellos profesionales que trabajan en el marco del sistema educativo de C.A.B.A., para comprender y explicar cuáles son las instancias a partir de las cuales se puede o no lograr un trabajo interdisciplinario para lograr la inclusión de los estudiantes que requieran de un dispositivo para tal fin.

A partir de lo expuesto, surgen las siguientes preguntas como problemas de investigación: ¿Cuáles son las posibilidades de un trabajo interdisciplinario entre los distintos actores que intervienen en los procesos de inclusión escolar de los estudiantes de las escuelas primarias del D.E. 18 de la C.A.B.A.?

¿Cuáles son las instancias de trabajo interdisciplinario que disponen los distintos actores involucrados en los procesos de inclusión escolar en las escuelas comunes del D.E. 18 de la C.A.B.A.?

La normativa en cuanto a inclusión educativa ¿contempla la importancia y la necesidad de un trabajo interdisciplinario entre los distintos actores que intervienen en los dispositivos de inclusión?

Los actores que participan en los dispositivos de inclusión ¿conocen la normativa vigente y la llevan a cabo?

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

- Analizar los alcances y posibilidades del trabajo interdisciplinario entre los distintos actores que intervienen en los dispositivos de inclusión para estudiantes con dificultades de aprendizaje en escuelas comunes estatales del D.E. 18 de la C.A.B.A.

### ***Objetivos específicos***

- Explorar las representaciones que tienen los actores intervinientes acerca de las posibilidades de implementar un trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión escolar en escuelas estatales del D.E. 18 de la C.A.B.A.
- Diferenciar cuáles son los roles que cumplen los actores intervinientes en los distintos dispositivos de inclusión con los que cuenta la C.A.B.A. en la actualidad.
- Identificar el nivel de conocimiento que poseen los diferentes actores intervinientes en dispositivos de inclusión de la normativa vigente relacionada con la inclusión educativa en escuelas primarias de C.A.B.A.
- Indagar acerca de los factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de prácticas interdisciplinarias efectivas en los dispositivos de inclusión.

### **Supuesto básico de investigación**

En esta investigación se parte del supuesto de que el trabajo interdisciplinario entre los distintos actores que intervienen en los dispositivos de inclusión de las escuelas primarias es fundamental para lograr una adecuada inclusión de los estudiantes que requieren de apoyos complementarios en su trayectoria escolar.

### **Fundamentación**

Esta investigación resulta relevante para el ámbito de la Psicopedagogía ya que la disciplina toma un rol central en las prácticas de inclusión escolar.

La participación se da desde los Equipos de Orientación Escolar (EOE), que están conformados por equipos interdisciplinarios compuestos por profesionales entre los que se encuentran psicopedagogos, psicólogos y trabajadores sociales. Estos equipos intervienen desde el sistema educativo oficial y articulan sus intervenciones desde la mirada de la escuela, la familia y los profesionales externos que participan de las terapias que realizan los alumnos con NEE. Dentro de los profesionales mencionados, se debe contemplar el rol de los psicopedagogos clínicos que comparten espacios extra escolares con los estudiantes. En las instituciones educativas participan acompañantes externos, en muchos

casos, el rol de APND dentro de la institución educativa es desempeñado por un psicopedagogo.

Por otra parte, los dispositivos de inclusión del Gobierno de la Ciudad cuentan con la participación de docentes provenientes del sistema de Educación Especial. Estos dispositivos son coordinados por psicopedagogos pertenecientes a los Equipos Interdisciplinarios de las escuelas especiales.

Por todo lo mencionado anteriormente, se considera de relevancia poder determinar cuáles son los alcances y posibilidades de lograr un trabajo interdisciplinario entre los distintos actores involucrados en dispositivos de inclusión educativa.

Esta investigación resulta viable, ya que se pudo operacionalizar la recolección de datos mediante entrevistas a los actores involucrados en dispositivos de inclusión. Los resultados obtenidos se pusieron en discusión con respecto a los objetivos de estudio propuestos.

### **Estado del arte**

En la actualidad, son numerosas las actualizaciones realizadas en materia de inclusión educativa. Entre los estudios más recientes y relevantes acerca del tema, podemos encontrar los siguientes trabajos:

En primer lugar, el trabajo de Falco (2020) tiene en cuenta el punto de vista de los docentes en relación a la inclusión educativa, el título es *Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A.* La autora realiza una investigación mediante una metodología cualitativa y recoge, a partir de entrevistas semiestructuradas, el testimonio de ocho docentes que se desempeñan en escuelas estatales de la C.A.B.A.

A partir de la investigación realizada concluye que, si bien los docentes muestran una actitud favorable al momento de encontrarse frente a estudiantes que requieran algún dispositivo de inclusión, la formación inicial de dichos docentes y la falta de información en

cuanto a la normativa vigente es escasa y faltan herramientas para poder llevar a cabo estos dispositivos o prácticas inclusivas. Los docentes mencionan aspectos deficitarios como la falta de recursos materiales y la escasa comunicación existente entre los equipos docentes y los Equipos de Orientación Escolar.

Siguiendo con la línea de análisis de las representaciones docentes en relación a la inclusión, la investigación realizada por Ludojoski (2023), cuyo título es *La representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad*, tiene el fin de analizar las representaciones sociales y el rol de los docentes en las prácticas inclusivas en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo consistió en una investigación de tipo cualitativo. A partir de entrevistas semiestructuradas a nueve docentes, la autora pudo llegar a la conclusión de que los docentes consultados coinciden en que, a pesar de que aún existen prejuicios relacionados con la educación inclusiva y que la formación docente es escasa en la materia, la escuela común es el mejor lugar para que los niños con NEE realicen sus estudios primarios, siempre poniendo el foco en la singularidad de cada uno.

Otra investigación que analiza las representaciones acerca de la inclusión educativa fue realizada por Villalba (2024). Bajo el título: *“Representaciones sociales sobre inclusión educativa: su influencia en las prácticas pedagógicas”*, la autora busca analizar la influencia de estas percepciones en las prácticas pedagógicas tanto de los docentes de grado como de los docentes de apoyo a la inclusión. La metodología utilizada para la realización del trabajo parte de un estudio empírico cualitativo, llevado a cabo mediante cuestionarios digitalizados anónimos a docentes de grado y docentes de apoyo a la inclusión del nivel primario de dos instituciones privadas de la ciudad de Posadas, Misiones.

La autora concluye que las representaciones que tienen los docentes de grado y los docentes de apoyo a la inclusión funcionan como facilitadores u obstáculos al momento de poner en práctica dispositivos de inclusión. Como principal obstáculo al momento de planificar prácticas de inclusión, se demostró que la mayoría de las docentes entrevistadas

tienen una visión medicalizada de la discapacidad, lo cual pone al déficit en un lugar central y reproduce una mirada rehabilitadora hacia los estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad. Este tipo de perspectiva provoca que los contenidos sean adaptados o recortados en lugar de pensar en propuestas diversificadas que tengan en cuenta la heterogeneidad de la población escolar y los diversos modos y estilos de aprendizaje. En este sentido, la autora sostiene la importancia del rol de las maestras de apoyo a la inclusión y las psicopedagogas que tienen la función de trabajar en conjunto con las docentes a fin de lograr mejores prácticas inclusivas que tengan en cuenta, al momento de planificar sus clases y espacios de enseñanza, la diversidad del alumnado con el que cuentan.

Si bien el trabajo que realiza Alvarez (2021), titulado *Implicancias de intervenciones psicopedagógicas en los procesos de Inclusión escolar de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual en el nivel primario de una institución educativa de la ciudad de General Roca*, no corresponde al mismo sector geográfico elegido para la realización de esta investigación, es pertinente tenerlo en cuenta ya que analiza las implicancias pedagógicas en los procesos de inclusión escolar de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual en el nivel primario. La metodología utilizada es de tipo cualitativa, de estudio de casos. Mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, se recogen distintos testimonios de actores involucrados en los dispositivos de inclusión. La autora concluye que el trabajo interdisciplinario entre los distintos actores que intervienen en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad es clave para poder llevar a cabo prácticas inclusivas. Por otro lado, se evidencia que las prácticas inclusivas tienen un carácter global, por lo que exceden el concepto de discapacidad.

Teniendo en cuenta las intervenciones realizadas en dispositivos de inclusión educativa, Villalon Olivares (2023) llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa titulada *“La importancia de los ajustes razonables para la inclusión educativa y la experticia de los docentes a cargo de la inclusión de los estudiantes con déficit intelectual en la escuela primaria de enseñanza común”*. La autora realiza un trabajo de observación de caso en

escuelas de Mendoza para analizar los ajustes razonables realizados al currículo de un grupo de estudiantes con déficit intelectual que asisten a una escuela primaria común.

La hipótesis que guía la investigación tiene que ver con la idoneidad de los profesionales que llevan a cabo los ajustes razonables en los contenidos curriculares para lograr la inclusión de estudiantes con déficit intelectual.

A partir de las observaciones realizadas, la autora concluye que, si bien los dispositivos de inclusión en esta escuela contaban con recursos necesarios para su implementación, en algunos casos no se desarrollaban de manera adecuada ya que no eran llevados a cabo por personal idóneo y se presentaban obstáculos en cuanto a la implementación de las normativas vigentes por desconocimiento por parte de algunos de los actores involucrados en la tarea docente.

Por su parte, Simari Bertagno (2021) realiza una investigación cuyo título es *El desafío de la Inclusión educativa Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva, Una mirada desde los docentes y la familia. El diseño de investigación* utilizado es de tipo mixto, ya que retoma elementos del tipo cualitativo y cuantitativo para indagar acerca de los factores que se consideran como facilitadores u obstaculizan la inclusión en una escuela privada de Mendoza. Se recabó información mediante cuestionarios a docentes y una muestra de 29 familias de estudiantes con discapacidad de dicha escuela. Los resultados obtenidos reflejan que, si bien tanto docentes como familias comparten la postura de que la educación inclusiva tiene el objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizaje y progreso a los alumnos incluídos, aún no están dadas las condiciones en las escuelas y en la sociedad para que se pueda dar la inclusión plena. El hecho de que algunas familias aún enfrentan dificultades para poder acceder a escuelas comunes, evidencia que existen barreras que dificultan la aceptación de estudiantes con NEE en dichas instituciones.

En una línea similar de estudio, Fontana (2024) presenta una investigación titulada: *“Equidad e inclusión: Análisis de aspectos que potencian u obstaculizan la equidad educativa en la escuela. Reflexión sobre la conjugación del binomio familia-escuela”*. La

autora buscó analizar cuáles son las implicancias que facilitan u obstaculizan la equidad educativa en la escuela. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas a familiares, docentes y miembros del equipo psicopedagógico de una comunidad educativa del D.E. 16 de C.A.B.A. A partir de esta investigación, la autora concluye que la capacitación docente y la existencia de recursos adecuados son fundamentales para que el proceso de inclusión sea efectivo. Por otra parte, se hace hincapié en la necesidad de poder pensar a cada niño o niña en su singularidad. Para ello se propone la posibilidad de repensar las propuestas pedagógicas con el objetivo de que las mismas apunten a que cada alumno se potencie para desarrollar el máximo de sus posibilidades. Estas propuestas deben focalizarse en la remoción de las barreras existentes o anticipándose a las que puedan presentarse. Otro de los aspectos relevantes tiene que ver con el contexto social, histórico y cultural en que se encuentra la escuela y pone en un lugar central el rol del sistema educativo y del estado, principal responsable de dar respuestas a las necesidades de los alumnos, de los docentes y las instituciones educativas para que puedan generarse igualdad de oportunidades.

Siguiendo la misma temática pero desde el punto de vista de la inclusión educativa en escuela secundaria, la investigación llevada a cabo por Minoli, Messina y Polín (2021), fue llevada a cabo mediante un análisis de tipo cualitativo a partir del estudio de un caso en una escuela media de la Ciudad de Buenos Aires. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas y encuestas a docentes de dicha escuela. En el trabajo titulado *“Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, C.A.B.A.”*, las autoras buscaron detectar las barreras y los facilitadores que se presentan al momento de realizar ajustes e implementar estrategias inclusivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del nivel secundario. Las autoras llegaron a la conclusión de que los facilitadores para el logro de una educación inclusiva están vinculados con la voluntad de los docentes para poder utilizar diversas estrategias. Dentro de las barreras existentes se mencionó: la falta de capacitación docente en relación a la discapacidad y la inclusión, falta de conocimiento

de la normativa vigente en relación a las prácticas inclusivas y la necesidad de contar con mayor cantidad de carga horaria y falta de recursos humanos por parte de los profesionales y espacios que acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidad, lo que perjudica el correcto acompañamiento de dichas trayectorias.

En su trabajo final para la Licenciatura en Dirección y Supervisión Educativa, titulado *“Impacto de los procesos de inclusión educativa en los equipos directivos y docentes en escuelas de nivel primario de gestión privada del Gran Mendoza en el año 2023”*, Enrici (2024), se propone investigar a partir de una metodología mixta, cuál es el impacto de las prácticas de inclusión educativa en directivos y docentes de escuelas primarias privadas de Mendoza. El estudio empírico cualitativo se deduce a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos y, el análisis cuantitativo se configura a partir del análisis de las actas realizadas por los distintos actores intervinientes en dispositivos de inclusión de escuelas primarias privadas de Mendoza. A partir del trabajo realizado, la autora pudo concluir que, si bien en la mayoría de los casos analizados se implementan dispositivos de inclusión, aún hay muchos aspectos a mejorar en la forma en la que estos dispositivos se llevan a cabo. Por un lado, recalca el compromiso de la comunidad educativa para la implementación de los dispositivos, pero destaca que muchas de las prácticas se dan de manera improvisada y heterogénea según la escuela ya que no existe una normativa clara ni recursos disponibles para que la inclusión se dé de manera eficaz. Por otra parte, la autora hace hincapié en la dificultad que se les presenta a las instituciones educativas en relación al vínculo con las familias de los estudiantes que requieren de la implementación de dispositivos de inclusión ya que las mismas, en algunos casos, presentan resistencias al momento de reconocer estas necesidades o dificultades.

Finalmente, una investigación que resulta de relevancia es la que realiza Bernardez (2024), en la que, mediante un diseño de análisis de tipo empírico con enfoque descriptivo, busca precisar las percepciones de los miembros docentes y psicopedagogos del Equipo de Orientación Escolar de escuelas primarias de Necochea, encargados de garantizar la

inclusión educativa en dichas instituciones. A su vez, la investigación indaga acerca de la corresponsabilidad en la confección de Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) para estudiantes con NEE. La autora parte del supuesto básico que, si bien el trabajo conjunto entre Maestros de Grado (MG), Maestros de Inclusión (MAI) y Psicopedagogos (PSP) de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) es fundamental, en la práctica se presentan barreras para que este trabajo pueda darse de manera satisfactoria. La autora pudo concluir que, si bien el trabajo interdisciplinario y conjunto es necesario para lograr prácticas inclusivas, en las representaciones docentes existen barreras que dificultan que pueda llevarse a cabo. Dentro de las barreras que mencionan los docentes encuestados se encuentran: falta de formación y capacitación docente en el profesorado en relación a discapacidad y prácticas inclusivas, insuficientes herramientas de trabajo para generar prácticas inclusivas en las aulas, falta de tiempo para un trabajo conjunto y comunicación entre los MG y los profesionales que cumplen distintos roles en las prácticas inclusivas tales como los MAI y los PSP de los EOE.

### **Marco teórico**

A lo largo del presente trabajo se retoman concepciones relacionadas con el tema de la inclusión educativa y el trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión, tomando como referencia los escritos de autores especializados en temáticas vinculadas a la educación y la psicopedagogía que han estudiado el ámbito hasta el momento.

Cabe destacar que, para circunscribir la investigación a un ámbito abarcable al momento de realizar el trabajo de campo, se limitó a recoger testimonios de miembros de dispositivos de inclusión en el D.E. 18 de C.A.B.A. Este distrito, que se ubica en la frontera centro-oeste de la ciudad, abarca los barrios de: Versalles, Monte Castro, Vélez Sarsfield y Villa Luro.<sup>2</sup> Los límites del distrito están comprendidos por las calles: Av. Rivadavia, hacia el sur; Mercedes y Bahía Blanca, hacia el este; San Blas, Baigorria y Nogoyá hacia el norte y Víctor Hugo y Av. Gral. Paz hacia el oeste. En su sitio web, la supervisión del D.E. (s/f)

---

<sup>2</sup> Se adjunta plano en Anexo 5.

enumera un total de 20 escuelas primarias comunes, 16 de jornada completa y 4 de jornada simple.<sup>3</sup>

### **Concepción histórica de la discapacidad**

A lo largo de la historia, la conceptualización y tratamiento de las personas con discapacidad fue cambiando en relación a los modelos o paradigmas vigentes. En su trabajo, Palacios (2008) realiza un estudio y una descripción de los distintos paradigmas que tuvieron lugar a lo largo de la historia para poder definir la discapacidad. La autora habla de tres momentos.

El primero, que se puede denominar como modelo de *prescindencia*, ubica a la discapacidad desde una etiología de tipo religiosa. Siguiendo este paradigma, las personas con discapacidad son consideradas y tratadas como innecesarias para la sociedad y son apartadas o eliminadas. La discapacidad, según este modelo, está vinculada a la deformación por castigos divinos y se trata a estas personas como diabólicas. Dentro de este modelo, la autora diferencia el submodelo eugenésico, practicado en la antigüedad y el submodelo de marginación o segregación predominante durante la Edad Media.

El submodelo eugenésico se destaca por la idea de que las personas con discapacidad no tienen una utilidad, por lo que no merecen vivir. Lo conveniente es buscar la forma de eliminarlas. Dentro de este modelo estaba contemplado y aceptado el infanticidio.

El submodelo de marginación o segregación, tiene como característica principal la exclusión. Si bien este modelo no incluye la eliminación de las personas con discapacidad mediante el infanticidio, el hecho de no ocuparse de manera adecuada de las personas con necesidades especiales, provoca que las mismas no puedan contar con una calidad de vida que les permita sobrevivir. De una u otra manera, las personas con discapacidad en el modelo de prescindencia son eliminadas.

---

<sup>3</sup> Recuperado de: <https://supervisionde18.wixsite.com/primaria/escuelas>

Con el advenimiento de la modernidad y consolidándose a comienzos del siglo XX, a partir de la finalización de la Primera Guerra Mundial, el modelo predominante en relación a la discapacidad es el de *rehabilitación*. Los avances científicos en medicina y ciencias naturales, permiten la posibilidad de explicar las causas de la discapacidad vinculadas a cuestiones orgánicas y validadas por la ciencia. En esta instancia, se incorporan los conceptos de diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Según este modelo, es la persona con discapacidad quien deberá adecuarse al medio para poder “formar parte” de una manera utilitaria. El hecho de poder explicar la discapacidad desde el punto de vista científico, otorga la posibilidad de modificar esa condición para la ciencia. La persona con discapacidad es la que porta la enfermedad y, desde políticas asistencialistas, se brindan las condiciones médicas para “curarla” y, así, poder insertarla en la sociedad.

El tercer modelo y paradigma actual de la discapacidad, es el modelo *social*. Según este modelo, la discapacidad no es intrínseca de la persona sino que son las barreras o impedimentos que impone el entorno los que provocan las diferencias. Al considerarse que las causas de la discapacidad son producidas por la sociedad, es el entorno el que tiene que adaptarse a fin de poder generar políticas inclusivas para las personas con necesidades especiales. Lo que se persigue, según este modelo, es poder recalcar las posibilidades y no remarcar las dificultades. Este paradigma está basado en los derechos humanos y las posibilidades equitativas para todas las personas, sin importar sus capacidades individuales.

### **Integración e Inclusión**

Para poder comprender la inclusión y su diferencia del paradigma de la integración, es necesario situarse desde el punto de vista del modelo social de la discapacidad.

Sosa (2009) explica que, según el modelo social, la palabra discapacidad hace referencia a ciertas limitaciones que están dadas por el desarrollo humano, pero el foco no se pone en las deficiencias físicas, mentales o emocionales de las personas, sino por el contexto o la comunidad a la cual el sujeto con discapacidad pertenece. Entonces, son los factores socio-ambientales los que determinan, en algunos casos, no sólo el aumento de una deficiencia en un individuo, sino también el que se instale una discapacidad y la posibilidad o no de ser incluido en un entorno.

Casal y Lofeudo (2010) analizan las posibilidades de participación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en escuelas comunes y la necesidad de diferenciar los términos de integración e inclusión. Mientras que el Modelo de integración está centrado en el alumno que tiene un déficit o dificultad. Para poder integrarse al aula, la escuela deberá realizar las adaptaciones necesarias. En este modelo, los alumnos con NEE son vistos como portadores de una “desviación de la normalidad” y es la escuela la que acepta estas diferencias y las tolera para que el alumno forme parte del grupo.

El modelo de inclusión, en cambio, cambia el punto de vista centrándose en las barreras como límites a la inclusión. Se trata de minimizar dichas barreras y aumentar los apoyos. En palabras de Casal y Lofeudo (2010), se trata de entender lo “otro” y lo “diferente” como un concepto relativo y pensar a la diferencia como una posibilidad para poder intervenir con el objetivo de mejorar las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

Como plantea Acuña (2017), desde el punto de vista del paradigma social de discapacidad, se entiende a la inclusión desde la perspectiva social, mientras que la integración parte de la individualidad. Para pensar en una verdadera inclusión, lo que se tiene que modificar son las prácticas que se llevan a cabo para que esta se cumpla. En muchas instituciones educativas se sigue manteniendo el paradigma de la integración, vinculado a la rehabilitación y, en muchas otras, el de la segregación o marginación, considerando que la mejor manera de educar a los estudiantes con discapacidad es “fuera del aula”. Para lograr que los dispositivos de inclusión cumplan la función para la que están

creados, es necesario posicionarse partiendo de las diferencias de los estudiantes que componen las aulas. Estas deben ser el motor para la creación de prácticas innovadoras que lleven a la inclusión y a la posibilidad de que todos los estudiantes accedan a los contenidos escolares.

Para poder pensar las aulas en las que se desarrollan los dispositivos de inclusión, hay que considerar un concepto definido por Anijovich y Mora (2010) que es el de *aulas heterogéneas*. Las autoras describen a las aulas como espacios conformados por alumnos diferentes que poseen múltiples perspectivas. Asocian el tipo de composición de los grupos con el concepto de diversidad y la necesidad de poder reconocer y valorar las diferencias pudiendo incluirlas en el trabajo que se realiza día a día en las aulas. En este trabajo, las autoras hacen hincapié en las distintas maneras de aprender que tienen todas las personas y la importancia de poder considerar estas diferencias al momento de planificar y organizar las clases. Por otra parte, es relevante recalcar que no siempre lo que se enseña repercute directamente en el aprendizaje de todos los alumnos por igual, por lo que el aprendizaje depende de cada modo personal de apropiarse del conocimiento.

El modelo de inclusión tiene como finalidad la detección de las barreras que se presentan como límites a la adquisición de aprendizajes. A partir del diseño de propuestas que incluyan a todos los estudiantes, teniendo en cuenta las formas singulares de aprender, se busca minimizar dichas barreras y aumentar los apoyos. Para las autoras, la posibilidad de reconocer las diferencias, es la mejor forma de incluir a todos, buscando no dejar a nadie por fuera.

Cabe destacar que, a partir de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994) se inicia un proceso político que se reafirma en el año 2008, cuando nuestro país adopta a partir de la Ley 26.378 la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 2006. Del artículo 2° de dicha Ley, se desprenden conceptos que sirven de guía para comprender y llevar a la práctica el modelo de inclusión y la posibilidad de pensar y diagramar diversas opciones de planificar y

brindar clases teniendo en cuenta las distintas maneras de aprendizaje que coexisten en las aulas. Uno es el Diseño Universal del Aprendizaje (D.U.A.), que consiste en el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Por otra parte, para poder pensar en la totalidad de los estudiantes que asisten a la escuela y propiciar posibilidades para todos, es necesario tener en cuenta el concepto de ajustes razonables, que son:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.(Ley N°26.378, 2008, Artículo 2)

Este artículo pone especial énfasis en la comunicación y el lenguaje. La comunicación como una posibilidad de incluir lenguajes tanto orales como Lengua de Señas y otros lenguajes no verbales. Se piensa en la comunicación incluyendo distintas formas de transmisión tales como la utilización del sistema Braille o los sistemas auditivos para facilitar el acceso a la información y la comunicación para personas no videntes.

La inclusión en el sistema educativo de nuestro país forma parte de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006. A su vez, a partir de la sanción de la Resolución 311, aprobada por el Consejo Federal de Educación en el año 2016, se establecieron las bases para propiciar condiciones que garanticen la educación inclusiva y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020), presentó un informe en el que se realizó una investigación acerca del estado de situación de la implementación de dicha resolución. La resolución fue aprobada en diciembre de 2016 por el Consejo Federal de Educación (CFE) y dentro de las especificaciones que incluye, resuelve que el estado debe propiciar las condiciones que garanticen la inclusión escolar al interior del sistema

educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad. Cuenta con cuatro anexos que especifican las condiciones de implementación de una política educativa inclusiva. Los puntos principales establecen que la matriculación es un derecho, lo que implica que todos los niños con discapacidad tienen derecho a ser inscriptos en educación común (art. 19); escuchar la voz del estudiante con discapacidad y dar participación a su familia como obligación, lo que implica que se debe informar, comunicar, escuchar y dar espacios de participación al estudiante con discapacidad y a su familia; identificar barreras en el entorno como principio y como método, lo que implica poder detectar y buscar la manera de derribar los obstáculos que la institución educativa pueda interponer en la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes con discapacidad. Este punto implica que el posicionamiento del Estado Argentino en temas vinculados a discapacidad corresponden al modelo social de discapacidad. Otro de los puntos que se destacan es el derecho de las familias a elegir la institución educativa de su preferencia. En el artículo 20 se especifica que a partir del asesoramiento de equipos especializados, la familia podrá ejercer el derecho de elegir la institución educativa que le parezca pertinente y adecuada. La normativa, además, precisa el rol de la modalidad especial para la inclusión en escuelas comunes, estableciendo que las mismas tendrán un rol de apoyo y acompañamiento, brindando orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios. Para una mejor organización del trabajo articulado de escuela común y especial, en los artículos 13 y 14 se explica cuál debe ser la forma de trabajo conjunto entre los equipos enfatizando el concepto de corresponsabilidad educativa. En el artículo 17 se establece que las escuelas contarán con la posibilidad de recibir los apoyos necesarios por parte de la modalidad especial y del nivel, lo que implica contar con propuestas específicas de enseñanza, con una propuesta de inclusión, con un proyecto pedagógico individual (PPI), que será elaborado teniendo en cuenta las necesidades singulares de cada estudiante. En relación a la certificación de los estudios y el pasaje de niveles de los estudiantes con discapacidad, indica que debe suceder de la misma forma que con los estudiantes sin discapacidad y se establece la edad

para el comienzo de la primaria a los seis años. Respecto del pasaje de primaria a secundaria, establece que todos los estudiantes con discapacidad que certificaron el nivel primario, aunque hayan contado con elaboración de PPI, podrán ingresar al nivel secundario. En cuanto a la promoción, acreditación y certificación, se especifica que aquellos estudiantes que hayan sido evaluados y hayan aprobado los contenidos conforme a su PPI, podrán acreditar los saberes adquiridos.

El análisis realizado por UNICEF en el año 2020, concluye que, la resolución en sí misma no es suficiente hacia la inclusión en las escuelas a nivel nacional. A partir del estudio realizado, se desprende que es necesaria una transformación del sistema educativo a nivel general. Se evidenció que existe mucha resistencia por parte de los actores involucrados para la implementación de prácticas inclusivas y la puesta en funcionamiento de los lineamientos que guían la resolución. Por otra parte, una de las barreras que se detectaron al momento de aplicar la normativa fue la falta de capacitación por parte de los actores intervinientes en los distintos niveles del sistema educativo en relación al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y se desprende que esta falencia se da desde los planes de formación docente en el profesorado. Las mayores dificultades para la implementación se encuentran en el nivel medio o secundario, esto se debe a la complejidad propia de la modalidad y la cantidad de actores que participan, lo que evidencia las barreras en la inclusión de estudiantes con discapacidad en dicho nivel.

Se propone, como líneas de acción a futuro, la implementación de mayor capacitación en relación a las prácticas inclusivas y la implementación del DUA y la presencia de mayor cantidad de apoyos provenientes de Escuela Especial en las escuelas de nivel, a fin de favorecer las trayectorias de los estudiantes con discapacidad y de todo el alumnado en general.

### **Barreras para el aprendizaje**

El Índice de Inclusión redactado por Ainscow y Booth (2000) es una guía que sirve como apoyo a las escuelas para lograr prácticas inclusivas. Es a partir de este trabajo en el

que aparece el término “barreras para el aprendizaje” como sustitutivo de “alumnos con necesidades educativas especiales” (NEE). Para los autores, son las dificultades del entorno las que impiden un correcto aprendizaje y buscan centrar el objetivo de eliminar esas barreras y no centrarse en las dificultades que posee el alumno.

En este índice toma relevancia el término *inclusión* y se diferencia del de *integración*. Se considera inclusión a la eliminación por parte de la escuela y el contexto social de aquellas barreras que impiden o dificultan el aprendizaje. Siguiendo la línea explicitada en el apartado anterior, se sostiene que, para poder detectar las barreras y derribarlas, el contexto escolar debe poder incluir a la totalidad de los alumnos y no solamente a aquellos que tengan dificultades.

Las barreras que impiden la inclusión de estudiantes con NEE en el aula común pueden darse en diferentes formas o situaciones. Pueden ser edilicias, en los casos en los que haya alguna dificultad motriz, en forma de imposibilidad de comprender determinados textos por el formato en el que se presentan, o pueden tener que ver con la falta de predisposición por parte de algún docente a realizar ajustes razonables para lograr derribar aquellas barreras.

Ainscow (2017) propone cinco lecciones fundamentales para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, enfatizando la necesidad de una transformación profunda en la mentalidad, las prácticas y la estructura escolar. A partir de estas lecciones, el autor subraya que la evolución de las políticas y prácticas educativas hacia la inclusión requiere un cambio de paradigma. Este cambio implica dejar de ver la inclusión como una adición a la educación especial para entenderla como una “transformación del aula en escuela común para responder a la diversidad de todos los estudiantes, no solo a aquellos con discapacidad o NEE” (Ainscow, 2017, p. 40).

Para poder llevar a cabo este paradigma, es necesario poder dinamizar los recursos humanos disponibles en el aula para fomentar la participación y el aprendizaje. Además, sugiere que los profesores con experiencia puedan desarrollar enfoques didácticos que se adapten a las aulas heterogéneas y a la diversidad de formas de aprender de los alumnos.

Ainscow advierte, por otro lado, que el uso del apoyo pedagógico adicional, como el personal asistente, debe ser adecuadamente capacitado. Si bien estos apoyos pueden mejorar la atención, estudios sugieren que su impacto en los resultados es limitado y, en ocasiones, pueden reemplazar la interacción del alumno con el maestro del grado, “asignando a los estudiantes actividades diferentes que limitan su progreso” (Ainscow, 2017, p. 45). Se recomienda que los alumnos con mayores necesidades pasen más tiempo con sus profesores y que el personal de apoyo reciba formación específica.

Finalmente, se destaca del trabajo citado que, aunque las escuelas inclusivas pueden adoptar diversas formas, es importante que desde la escuela se valore positivamente la diversidad. Esto implica eliminar barreras entre grupos de alumnos y todos los actores que forman parte de la comunidad educativa. También se enfatiza la necesidad de un liderazgo comprometido con los valores de la inclusión y la “construcción de relaciones sólidas con familias y la comunidad”. (Ainscow, 2017, p. 46-47).

En cuanto a la normativa específica de inclusión, la Resolución CFE N° 311/16 incorpora este término, en el análisis de la implementación de dicha normativa realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020), se establece que el objetivo de esta normativa es “propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad” (p. 22) y menciona, como uno de sus puntos destacados, la identificación de las barreras como principio y como método, lo que implica la necesidad de detección de barreras institucionales que dificultan u obstaculizan el acceso al aprendizaje y la decisión política de trabajar de acuerdo con el modelo social de la discapacidad y de derechos humanos.

## **Interdisciplina**

Filidoro (2009) se refiere a la interdisciplina como una cuestión ética. La autora cita a Castorina, quien plantea que el trabajo interdisciplinario corresponde a una necesidad que surge del trabajo conjunto entre los distintos profesionales que abordan una situación

problemática. En este sentido, es el aporte de todos los integrantes y el trabajo en conjunto, el que beneficia las prácticas de intervención. Como se mencionó anteriormente, los dispositivos de inclusión provienen de distintos sectores y es fundamental que se puedan aunar criterios al momento de pensar las intervenciones a realizar.

En su trabajo, Muller (2001), diferencia la multidisciplina, la interdisciplina y la transdisciplina. Mientras que en la multidisciplina no hay interacción entre las distintas prácticas o teorías que intervienen en un asunto, en la interdisciplina existe cooperación e interacción real, lo que trae como consecuencia un enriquecimiento mutuo entre disciplinas. La transdisciplina, que es a lo que el trabajo en las escuelas debería apuntar, es definida como un sistema complejo que forma una totalidad organizada. Son las distintas disciplinas que intervienen en los procesos de inclusión o en tareas vinculadas a la educación las que permiten acceder a saberes superiores y totalizadores. La autora plantea que poder conocer los límites del saber, es lo que permitirá un trabajo conjunto y de retroalimentación.

Tomando como referencia el trabajo de Marchant (2009), el autor analiza el rol de la interdisciplinariedad entre la escuela común y la especial a fin de pensar posibilidades de lograr una verdadera inclusión educativa. En su trabajo concluye que es fundamental dejar de pensar a la discapacidad como un problema individual, sino que son las instituciones educativas y el sistema educativo en conjunto quienes tienen que buscar las maneras, a partir de un trabajo en conjunto, para lograr prácticas inclusivas. El autor habla del aprendizaje dialógico dentro de las instituciones educativas, estas deben comprometer a todos los integrantes que las componen a fin de lograr el objetivo común de generar prácticas inclusivas.

En relación al trabajo interdisciplinario, Stolkiner (2005) propone que los equipos que comparten saberes se encuentran con el desafío de poder pensar en conjunto un programa y establecer objetivos comunes. Para llegar a acuerdos y lograr un trabajo realmente interdisciplinario, es necesario establecer criterios ideológicos comunes. Poder definir la problemática a abordar y el tipo de vínculo que se generará entre el equipo que brinda asistencia y los beneficiarios de los dispositivos de inclusión. En un trabajo anterior,

Stolkiner (1999), menciona que los equipos de trabajo conjunto deben ser considerados como grupos que están formados por sujetos que desempeñan diferentes disciplinas. Cada uno de estos sujetos porta una historia vinculada a la práctica de su disciplina y está atravesado por ellas. Ese grupo, a su vez, tiene que ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo.

El desarrollo efectivo y la implementación de diferentes dispositivos y prácticas inclusivas, debe contar con la posibilidad de crear prácticas conjuntas. Ainscow (2004) habla de “comunidades de prácticas”, las cuales consisten en que un el conjunto de profesionales que trabajan de manera conjunta en un determinado contexto, puedan encontrar momentos compartidos para poder intercambiar saberes y experiencias sobre sus prácticas. Esto implica analizar y visibilizar, a partir de las voces de todos los actores, las barreras que impiden la plena inclusión con el objetivo de poder minimizarlas o eliminarlas; así como identificar diferentes modos de construir apoyos: con los recursos disponibles, con nuevos recursos, estableciendo redes e involucrando nuevos actores. Si bien en las escuelas existen distintos tipos de apoyos y de prácticas inclusivas, es fundamental poder evaluarlas para buscar la manera en la cual se conviertan en significativas para todos los alumnos que forman parte del sistema educativo.

En el análisis realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia antes mencionado, UNICEF (2020), se utiliza el término corresponsabilidad para referirse al trabajo conjunto entre los distintos niveles y modalidades a fin de poder implementar prácticas educativas inclusivas. En este sentido, a partir de las responsabilidades compartidas, se espera que las distintas jurisdicciones puedan propiciar el apoyo y los respectivos acompañamientos de la Modalidad de Educación Especial de sus establecimientos educativos o servicios en las escuelas que lo requieran. Los actores involucrados deberán trabajar en la elaboración de lineamientos mínimos de intervención entre una modalidad y otra. Para generar un clima de trabajo propicio y realmente interdisciplinario, se vislumbra como necesario poder organizar protocolos básicos que permitan a los representantes de cada modalidad desempeñarse en conjunto conociendo,

respetando y potenciando las especificidades de cada uno. A su vez, se destaca la importancia de poder articular los saberes de ambas modalidades teniendo en cuenta la compleja realidad que se presenta en las aulas de las escuelas comunes.

### **Dispositivos de inclusión en Ciudad de Buenos Aires (C.A.B.A.)**

Las escuelas de la C.A.B.A. cuentan con diversos dispositivos de inclusión. Algunos de estos recursos, dependen del sistema de educación especial y fueron creados con el fin de poder asegurar el derecho a la educación y garantizar las trayectorias educativas de todos los estudiantes en el sistema educativo derribando las barreras que puedan presentarse entre los sujetos y el acceso al conocimiento. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, s.f.).

Los dispositivos de inclusión educativa, como mencionan Di Pietro et al. (2013), no están destinados únicamente a los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, sino que asesoran a los docentes en las escuelas comunes en la puesta en práctica de distintos ajustes razonables para poder acompañar trayectorias escolares de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales; “concepto que incluye tanto a los alumnos con discapacidades como, en general, a todos los que requieren de un acompañamiento particular para lograr una experiencia educativa satisfactoria en la escuela común.” (Di Pietro et al., 2013, p.198)

La aplicación de dichos dispositivos tiene como objetivo complementar el trabajo docente en escuelas comunes dependiendo de las barreras que hayan sido detectadas. En su trabajo, Di Pietro et al., (2013), los enumera y analiza el rol que cumple cada uno. Los dispositivos dependientes del sistema de educación especial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires son: el maestro/a de apoyo pedagógico (MAPED) y maestro/a de apoyo a la integración (MAI), quienes tienen la tarea de colaborar en la atención de los niños que “presentan en su desempeño, tanto cognitivo como social, cierta distancia en relación con los objetivos del nivel primario. Su trabajo consiste en acompañar el

aprendizaje de un grupo de niños, tanto dentro como fuera del aula.” (Di Pietro et al., 2013, p.202).

El maestro/a de apoyo psicológico (MAP) y maestro/a psicólogo/a orientador/a (MPO), se encargan de acompañar trayectorias de estudiantes y asesoran a docentes de alumnos que presentan algún tipo de trastorno emocional severo en el caso del MAP y, el MPO, orienta a las escuelas en situaciones de crisis emocionales. A diferencia del Maestro de Apoyo Pedagógico, que forma parte de una política de cobertura con mayores recursos, el MAI, el MPO y el MAP deben ser solicitados en casos particulares por las escuelas.

Teniendo en cuenta que en el año 2010 el proyecto era “sostenido por un equipo conformado por una coordinadora y un grupo de 21 docentes denominados Maestros de Apoyo Psicológico” (Di Pietro, 2013, P.204), se evidencia que, para la demanda cada vez más creciente en relación a necesidades vinculadas a problemáticas, el recurso es insuficiente.

Además de los recursos mencionados, desde el área de educación especial se brindan apoyos para aquellos estudiantes que requieren de asistencia motriz. El Asistente Celador para alumnos/as con Discapacidad Motora (ACDM) contribuye a garantizar la inclusión de los alumnos/as con discapacidad motora en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo. El desarrollo de su tarea consiste en favorecer la participación de los estudiantes en las actividades escolares; asimismo, asisten a los alumnos en las prácticas de higiene y alimentación. Su participación busca contribuir y promover la autonomía de los estudiantes. (Nanni, 2019).

En los casos en que haya estudiantes que lo requieran, se puede solicitar un Intérprete de Lengua de Señas de Argentina (ILSA). El objetivo de estos dispositivos es facilitar la transmisión y comunicación de los contenidos curriculares entre los estudiantes sordos hablantes de Lengua de Señas Argentina y las personas oyentes.

Por otro lado, existe un dispositivo que es individual y no depende del sistema educativo del Gobierno de la Ciudad, avalado por la reglamentación que tuvo vigencia hasta agosto de 2025. Según la Resolución 3034-MEGC-2013, los Acompañantes Profesionales

No Docentes (APND), quienes en ocasiones son psicopedagogos, tienen la función de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con NEE, tendientes a lograr que puedan incluirse en las aulas. Como planeta Nanni (2019), si bien la normativa enumera las funciones y obligaciones que tiene un APND, en las escuelas de C.A.B.A., este rol se desempeña de distintas formas, dependiendo de las necesidades del alumno y la manera en la que la institución educativa lo considere. Esta falta de claridad en cuanto a las características del rol, muchas veces funcionan como barrera para el logro de una práctica realmente inclusiva.

## **Normativa**

En los últimos años del siglo XX se sancionaron una serie de normativas y regulaciones que ponen el foco en la infancia, considerando a las niñas y los niños como sujetos de derecho. En el año 1989 se aprueba La Convención sobre los Derechos del Niño, la cual adquiere rango constitucional para la República Argentina a partir de la reforma constitucional en 1994. La Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en 2005 establece la aplicación obligatoria de la Convención. Esta ley establece los principios de protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes, ubicando al estado como el principal garante de su bienestar y estableciendo la corresponsabilidad entre el estado, la familia y la sociedad. De esta manera, la protección de los derechos de la niñez no es solo una tarea familiar, sino que requiere la implicación de todos los actores institucionales y sociales.

En el año 1994, a partir de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, más conocida como Declaración de Salamanca, se inicia un proceso que influyó en distintas políticas que favorecen la participación de estudiantes con NEE en escuelas comunes u ordinarias. La Declaración de Salamanca establece que las escuelas comunes deben albergar a las personas con NEE. Para lograr este objetivo y poder integrar a todos los estudiantes, se llevará a cabo una pedagogía centrada en el niño y que sea capaz de satisfacer sus necesidades. Asimismo,

sugiere que dichas escuelas pueden “proporcionar una educación efectiva para la mayoría de los niños, mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994).

Este camino se ratifica en el año 2008 con la sanción de la Ley 26.378, la cual adopta con carácter jurídico para la legislación nacional la “Convención de los Derechos de las personas con discapacidad” del año 2006. Esta ley establece y reconoce la igualdad de derechos para las personas con discapacidad, garantizando la educación inclusiva, el acceso al empleo, la salud y la accesibilidad universal.

Por otra parte, en el mismo año, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU publica la Observación General N° 9 que trata acerca de los derechos de las personas con discapacidad, en esta observación se establece y se invita a los estados parte a “garantizar que las personas, incluidos los niños, con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación general por motivos de discapacidad y que reciban el apoyo necesario dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva” (ONU, 2006, p.21)

En Argentina, la normativa vinculada a inclusión educativa se encuentra regulada y amparada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, la cual incorpora los preceptos expresados por la Convención de los Derechos del Niño, incorporados a la Ley 26.061 ya mencionada. Siguiendo el lineamiento de estas regulaciones y disposiciones, tanto a nivel nacional como jurisdiccional de cada distrito, se encuentran una serie de resoluciones que organizan las prácticas inclusivas en establecimientos educativos.

### ***A nivel nacional***

Entre las resoluciones del Consejo Federal de Educación, que es el organismo que define y coordina la política educativa a nivel nacional, se pueden mencionar las siguientes: La Resolución CFE N° 155/11 que dispone que se realice una evaluación de las barreras que se presentan para la participación, permanencia y egreso de los estudiantes con NEE en la escolaridad común;

La Resolución N° 174/12 CFE, privilegia la asistencia de los estudiantes al sistema de educación común y busca propiciar que las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad sean flexibles entre la escuela de educación especial y la de los niveles comunes, privilegiando la asistencia a la escuela común;

La Resolución CFE N° 311/16, mencionada en apartados anteriores, busca brindar las condiciones para la inclusión escolar de manera de regular el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con NEE.

### ***A nivel jurisdiccional - C.A.B.A.***

La Resolución N° 1.274 del año 2000 detalla los principios básicos de la Integración educativa y destaca que todos los estudiantes con discapacidad incluidos en escuela de modalidad común tienen los mismos derechos y obligaciones que el alumnado en general. Esta resolución también destaca que, se debe desarrollar “un sistema de trabajo interdisciplinario, interinstitucional y/o intersectorial” a fin de poder “respetar la singularidad de cada educando, la interacción con los otros, la búsqueda del consenso, generando estrategias y alternativas que privilegien el derecho de una educación de calidad para todos.” (Resolución 1.274/2000, Anexo I, punto G).

Para que los estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad puedan acceder a los saberes que se dictan en las escuelas primarias comunes, se confeccionó la Resolución N° 3.816 del año 2022, que consiste en la posibilidad de la escuela de confeccionar un Proyecto Pedagógico Individual (PPI). La planificación de este proyecto es responsabilidad del docente del grado y del equipo de conducción, aunque puede contar con el asesoramiento de los equipos de apoyo, docentes de apoyo y otros actores que intervengan en la trayectoria según corresponda. El PPI incluye la planificación, las adecuaciones curriculares y las características de la evaluación que se va a realizar. Para poner en práctica el PPI, la escuela debe informar a las familias quienes deben manifestar estar de acuerdo con la elaboración del mismo.

Existen, por otro lado, disposiciones y resoluciones que regulan la participación de los dispositivos de inclusión en escuelas comunes.

La disposición N° 32/39 del año 2009 regula la participación y funcionamiento de los distintos dispositivos de inclusión pertenecientes al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dentro de las disposiciones que establece, en su artículo 13 plantea la obligatoriedad de la realización de reuniones distritales mensuales entre las Supervisiones de Educación Primaria Común, Inicial, Especial (escalafón B y C si hubiera en el D.E.) y el EOE “con el objetivo de consensuar y articular acciones, realizar seguimientos y planificar proyectos con miras a la inclusión a nivel distrital”.- (Disposición N° 32/39, 2009, art. 13)

Por su parte, la Resolución N° 3.034 del año 2013, que tuvo vigencia durante la realización de esta investigación y fue derogada en el mes de agosto de 2025, regulaba el ingreso y el funcionamiento del APND en las escuelas comunes, habilitando una respuesta a la demanda por una educación inclusiva. Si bien la normativa detallaba las características que debía tener un profesional para desempeñarse como APND, no existía claridad en relación al modo de desempeñar su función, por lo que, como menciona Nanni (2019) en su trabajo, se observaban “formas muy diversas de concreción de este rol. Si bien sabemos que realizan un curso para poder ejercer esa función y también que tienen ciertas reglamentaciones, evidentemente no se encuentra delineada con claridad esta función.” (P.6). Cabe destacar que, dentro de esta resolución se especificaba que la responsabilidad de la incorporación del APND dentro de las escuelas corría por cuenta de las familias quienes debían tramitar los honorarios a través de la obra social o, en caso de no contar con una, costearlo de manera privada. Para poder solicitar APND, era obligatorio contar con Certificado Único de Discapacidad (en adelante, CUD), por lo que, generalmente, los estudiantes que no contaban con CUD y Obra Social se veían en desventaja al momento de poder disponer de un acompañante externo en la escuela.

## ***Inclusión plena***

En julio de 2025, en el transcurso de esta investigación, se puso en vigencia la Resolución N°860/2025, la cual establece que la educación inclusiva se instaura como eje transversal de la política educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Según lo que establece el Anexo I denominado “*Lineamientos para el abordaje de la Política de Educación Inclusiva*”, esta normativa busca asegurar trayectorias educativas completas y significativas, centrándose en los aprendizajes fundamentales y el bienestar integral de cada alumno.

Entre los docentes de las escuelas la resolución se conoce como “Inclusión Plena”, ya que según lo que postula, la escuela, para ser inclusiva, tiene que poder desarrollar prácticas educativas que

garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad. Esto supone que la escuela, como institución, asuma un enfoque de derechos, donde cada decisión pedagógica y organizativa se oriente a la equidad, a la eliminación de barreras para el aprendizaje, y el desarrollo del sentido de pertenencia y de la participación. (Res. 860/2025 Anexo I, p. 3)

Para poder poner en práctica esta política, se crea la “Coordinación General de Educación Inclusiva”, la cual tiene como objetivo principal asegurar que la educación inclusiva sea una realidad en todas las escuelas, tanto públicas como privadas. Para lograrlo, esta entidad se encarga de diseñar, promover, supervisar y coordinar todas las iniciativas relacionadas con la inclusión educativa.

Dentro de las funciones clave para una educación inclusiva efectiva, las responsabilidades de la coordinación abarcan diversos frentes tales como: garantizar el cumplimiento de la política de educación inclusiva, coordinar con otras áreas del Ministerio, monitorear y ajustar la implementación, unificar criterios y acciones, colaborando con

diversas direcciones (Gestión Estatal, Formación Docente, Gestión Privada, Equipos de Apoyo, Bienestar Socioemocional, y Educación Especial) para establecer criterios de trabajo unificados y coordinar acciones, brindar orientación y asesoramiento, establecer lineamientos para coordinaciones distritales, elaborar documentos de referencia, diseñar e implementar programas de formación para supervisores, directivos, docentes y equipos técnicos sobre educación inclusiva, integrar la inclusión en la formación docente inicial, incorporar tecnología, promover la concientización, fomentar el intercambio de experiencias, monitorear y evaluar con informes, colaborar en la evaluación de la calidad educativa, establecer redes de trabajo, trabajo conjunto con las familias, alianzas estratégicas con organismos externos, promover actualizaciones normativas: Impulsa las futuras modificaciones y normativas necesarias para asegurar la educación inclusiva en la Ciudad. (Res. 860/2025, Anexo II).

Junto con la resolución antes mencionada, se sancionó la Resolución 1001/MEDGC/25 que dejó sin efecto la Resolución N° 3034/2013 mencionada en el apartado anterior. A partir de la implementación de esta normativa, que consiste en la Reglamentación para el ingreso y desempeño del Acompañante para la Inclusión Escolar (AIE), el rol del APND quedó desplazado por una nueva nominación. Los cambios más significativos que se pueden desprender de la nueva normativa tienen que ver, además de la denominación del rol, con la posibilidad de contar con más de un AIE por grado o sala. La normativa anterior, Resolución 3034/2013, permitía un APND por sala o grado. La nueva normativa permite la presencia de hasta tres, y, en caso de ser necesario, se puede solicitar vía supervisión una excepción para incorporar más acompañantes. Otro cambio significativo es la autorización del ingreso a estudiantes que tengan aprobado el 70% de carreras afines a las necesidades y al perfil requerido por los alumnos con NEE. Tanto los estudiantes como los profesionales recibidos que desempeñen el rol de AIE, deberán cumplir con la aprobación del trayecto de formación dispuesto por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que tiene una vigencia de dos años. A estas modificaciones se suma la

posibilidad de que un AIE acompañe a dos alumnos en una misma sala o grado y la no obligatoriedad de contar con CUD para solicitar este dispositivo.

Los alcances de esta investigación no permiten analizar y evaluar la eficacia de la nueva normativa puesta en vigencia a partir de agosto de 2025 en las escuelas de C.A.B.A.

### **Metodología**

El proceso de investigación parte de un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Este tipo de diseño, según Hernández Sampieri et.al. (2014) busca entender los fenómenos y poder situarse desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y vinculándose con su entorno.

Un análisis de tipo cualitativo, según Strauss y Corbin (2002) consta de un proceso de interpretación de datos con el fin de poder organizarlos en un esquema explicativo teórico. Las fuentes de datos con los que cuenta un investigador para poder comprobar sus hipótesis y llegar a responder las preguntas de investigación pueden provenir de diferentes fuentes. Dichos autores mencionan que “los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo.” (Strauss y Corbin, 2002, p.20). En este caso, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, se buscará conocer y comprender las significaciones intersubjetivas acerca del trabajo interdisciplinario de los diferentes actores que intervienen en los dispositivos de inclusión de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Diseño**

El diseño utilizado para realizar la investigación es del tipo fenomenológico hermenéutico que, según Hernández Sampieri (2014) es un tipo de estudio que se basa en la interpretación y percepción de los individuos. Este método tiene el propósito de poder conocer, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, a fin de encontrar elementos comunes.

En este caso, y teniendo en cuenta que la muestra es de carácter heterogéneo, se busca comparar los puntos de vista de los profesionales intervinientes en los dispositivos de inclusión a fin de poder determinar las posibilidades de un trabajo interdisciplinario entre dichos actores.

## **Participantes**

Las características y objetivos del trabajo, requieren de una muestra heterogénea para poder recabar información acerca de las posibilidades reales de un trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión en las escuelas.

Teniendo en cuenta que se parte de un análisis de tipo cualitativo, la muestra consta de 14 participantes. Está conformada por docentes que cumplen el rol de MAI (maestros de apoyo a la inclusión), docentes que cumplen el rol de MAPED, docentes de escuelas primarias comunes, coordinadores de dispositivo MAI y MAPED, representantes de equipos de conducción de escuelas del distrito y miembros del EOE del D.E.18. Las participantes son del sexo femenino y tienen entre 30 y 50 años.

Entre abril y julio de 2025 se contactó a las participantes por teléfono y por mail. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, a través de la plataforma meet y por escrito.

## **Instrumento de recolección de datos**

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semi estructuradas, las cuales, según Hernández Sampieri (2014) tienen la característica de tener preguntas preparadas de manera anticipada, pero a la vez poder dejar un espacio de flexibilidad ante una situación sorpresiva o una respuesta que pueda necesitar incluir otra pregunta o cambiar el rumbo de la entrevista.

En una entrevista semiestructurada, como plantean Strauss y Corbin (2002), las preguntas realizadas de manera inicial deben ser consideradas provisorias o pueden

utilizarse a modo de guía, pero deben ser permeables a ser modificadas para incorporar nuevos datos que surjan de la entrevista o de la observación.

## **Procedimiento**

Entre los meses de mayo y julio de 2025, se ha contactado a los participantes de manera telefónica o mediante correo electrónico. Se informa acerca del procedimiento a realizar y se les da conocimiento acerca del Consentimiento Informado<sup>4</sup> que deberán firmar para autorizar la inclusión de sus testimonios en el presente trabajo de investigación. Según Losada (2014), el conocimiento de las características y los alcances de la investigación de la que están participando dichos voluntarios, brinda derechos a los participantes ya que los mismos deben conocer la posibilidad de terminar o interrumpir el proceso del que están participando en cualquier momento, a pesar de haber aceptado su participación.

Una vez coordinadas las condiciones de realización de las entrevistas y el acuerdo para la participación, la recolección de testimonios se realizó de diversas formas. En algunos casos se realizó una entrevista presencial de manera oral, en otras la entrevista fue realizada mediante la plataforma meet. Con tres de las personas entrevistadas no se pudo organizar un encuentro sincrónico, por lo que se enviaron las preguntas por escrito, se recibieron las respuestas y se realizaron aclaraciones en los casos en los que fuera necesario para incorporar información que no haya sido respondida de manera completa en primera instancia.

Se contó con medios analógicos y digitales de decodificación para el análisis de los datos obtenidos. Según Hernández Sampieri (2014), el análisis de datos cualitativos consiste en brindar una estructura a un conjunto de datos que se presentan de manera desestructurada, muchas veces es necesario volver al contexto para poder comprenderlos. Es por esta razón que, en el análisis cualitativo, el procesamiento de datos se realiza en paralelo a la recolección de datos.

---

<sup>4</sup> Se incluye en anexo.

## Resultados

Para la realización del presente trabajo se realizaron entrevistas semiestructuradas a 14 miembros participantes de dispositivos inclusión educativa de escuelas primarias comunes del D.E. 18 de C.A.B.A. Dentro de la muestra seleccionada, se solicitó la participación de maestras de grado (MG), maestras de apoyo a la inclusión (MAI), maestras de apoyo pedagógico (MAPED), miembros de Conducción de escuelas primarias, miembros de Conducción de escuela especial y referentes del Equipo de Orientación Escolar (EOE). A partir de las entrevistas se pudo determinar el punto de vista en cuanto a las posibilidades de llevar a cabo un trabajo interdisciplinario entre los distintos miembros que llevan a la práctica los dispositivos de inclusión educativa por parte del Ministerio de Educación de C.A.B.A. Por otra parte, también se pudo recabar información acerca de las formas en la que este trabajo se lleva a la práctica y el grado de conocimiento que tiene cada uno de los miembros en relación a las normativas específicas en relación a la educación inclusiva. Otro de los aspectos que se pudo determinar en las entrevistas realizadas fueron los aspectos favorables o ventajas que tiene el trabajo interdisciplinario y, a su vez, los obstáculos y desafíos que se presentan al momento de llevar a cabo un trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión escolar.

De las respuestas obtenidas surgieron los siguientes resultados:

### ¿Cómo evalúa el trabajo interdisciplinario en su dispositivo de inclusión?

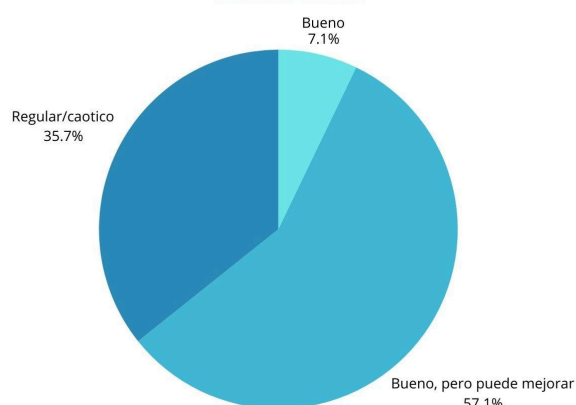


Gráfico 1: Evaluación del trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión educativa.

## **Representaciones de los actores intervinientes acerca de las posibilidades prácticas de la implementación del trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión escolar:**

A partir de las entrevistas realizadas se pudo determinar que los participantes en los dispositivos de inclusión tienen una visión ambigua sobre las posibilidades prácticas de poder llevar a cabo un eficaz trabajo interdisciplinario. Si bien reconocen su importancia, remarcan que existen muchas dificultades para que se produzca una implementación efectiva. La falta de tiempo y de recursos humanos aparecen como obstáculos y, en la mayoría de los casos, se destaca la "buena voluntad" de los actores intervinientes.

Las MAI y MAPED describen el trabajo interdisciplinario como *"articulando, activa y constante entre diferentes profesionales (...) para levantar diferentes barreras que obstaculizan los aprendizajes de los alumnos y alumnas"*, o como una *"lotería y depende qué te toca"*, enfatizando la inestabilidad de las *"reglas del juego"* y la *"rotación de personal"*. En algunos de los testimonios, al describir el trabajo en dispositivos de inclusión, se vislumbra la fragmentación existente en cada uno de los roles, lo que dificulta que pueda existir una verdadera comunicación y trabajo interdisciplinario: *"Es el trabajo compartido entre la docente de grado y la MAI. La MAI aporta desde su especificidad de la escuela especial. La docente articula con la conducción de la escuela. La conducción tiene que comunicarse con el EOE que trabaja con la familia."*, *"Varios profesionales educativos con sus herramientas y recursos para que todos los niños aprendan."*

Desde el punto de vista de las MG, el trabajo interdisciplinario *"depende mucho de voluntades"*, lo que genera una sensación de frustración al no ver cambios positivos con los mismos recursos. También plantean que, para que haya un buen trabajo interdisciplinario, es importante *"poder comunicarse, que haya buena comunicación. En realidad lo ideal sería entre los distintos apoyos o dispositivos que tienen los chicos."* Aunque reconocen que, *"Con el EOE la comunicación es vía informe. Rara vez hablan o vienen a la escuela a hablar"*

*con los docentes. En general las familias y el EOE se reúnen con la conducción. Lo mismo los profesionales de los equipos externos”*

En consonancia con lo planteado anteriormente, los representantes del EOE consideran que el trabajo es *"enriquecedor, si todos los que integran este trabajo interdisciplinario muestran compromiso en la tarea que están haciendo"*, pero, a su vez, lamentan que sea *"algo que depende de la buena predisposición de los actores"*. En general, se valora la articulación y el aporte de cada profesional, pero se reconoce que su concreción es compleja ya que depende de un sistema que cada vez tiene menos recursos y más demanda. En cuanto a la dinámica de trabajo, especifican que si bien se realizan reuniones con las familias y las escuelas, *"el tiempo es muy escaso. Me parece que tendría que estar como algo obligatorio el ateneo interdisciplinario para pensar entre todas las situaciones. No tendría que ser algo que de la buena predisposición de los actores"*.

La coordinación de MAI expresa que *"El trabajo interdisciplinario tiene que contar con la participación y el compromiso de cada uno de los miembros del equipo."* *"A veces no es posible hacer reuniones porque los tiempos son escasos, poder pensar cada caso en particular en conjunto enriquece la tarea."*, *"Pensar a los alumnos entre todos, articular entre todos los los equipos, que intervenimos. (...) Cada uno va a aportar desde su lugar donde nosotros aportaremos de lo que tiene que ver con levantar las barreras, el EOE trabajar con la familia y con salud, ver las terapias"*. En algunos casos, se destaca la dificultad en la comunicación y la falta de participación de alguno de los miembros intervinientes: *"hay una jerarquía, la vicedirectora que coordina, el equipo que podría ser una psicopedagoga, estas dos personas coordinan a los MAI, se supone que la conversación entre ellos tiene que ser fluida. (...) El EOE tiene que comunicarse con la conducción de la escuela y por supuesto, con las maestras que casi siempre es la pata que falta en la comunicación. A veces faltan otras también, pero la que más falta por lo menos que yo noto es la participación de las maestras."*

La conducción de la escuela primaria recalca la importancia del trabajo interdisciplinario, pero también reconoce las dificultades que se presentan: *"algo que está*

*muy movido por las voluntades. (...) siempre hay muchas trabas en esto del trabajo, mucha burocracia. Muchos formularios, fechas, tiempos escasos. Nos pasa mucho en la escuela, vienen las chicas del EOE y tienen que estar 5 minutos con una familia y 5 minutos con la otra porque tienen exceso de entrevistas y aunque pongan toda su buena predisposición no llegan a tiempo, porque tienen que ir a otra escuela.” o expresan que “Cuando hablamos de trabajo interdisciplinario, estamos hablando de que todas las partes se hagan responsables de la parte que le toca, que tiene que ver con la inclusión. Por eso cuando hablamos de «inclusión plena», todavía sigue siendo una utopía. Existen equipos externos que no logran articular con la escuela primaria por distintos motivos porque no dan abasto porque son un equipo de recursos humanos limitados.”*

**Diferentes roles que cumplen los actores intervinientes en los distintos dispositivos de inclusión:**

### **¿Cuáles son los roles que considera necesarios para un trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión?**

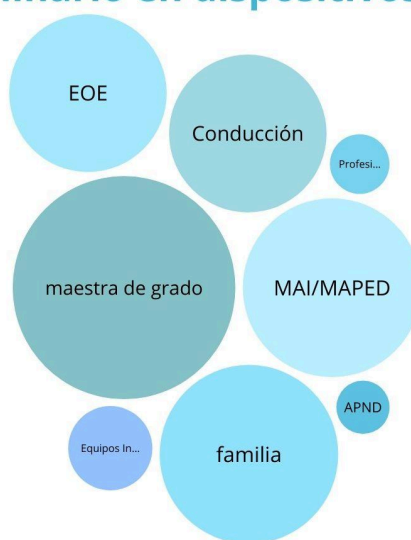


Gráfico 2: Roles necesarios para lograr un buen funcionamiento en el trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión.

Dentro de las respuestas obtenidas se destaca la importancia de la "docente de grado, MAI, Equipo de orientación escolar y las familias" siendo "corresponsables de una

*buena inclusión". También se presentó la posibilidad de realizar una analogía con una "mesa" que "tiene que tener las cuatro patas: el EOE, la familia, la conducción de la escuela, la escuela especial, el dispositivo MAI y los profesionales externos".*

En el caso de las MG, se repitió la falta de inclusión del EOE entre los roles importantes, señalan que *"no lo tenemos en cuenta porque no hay mucha participación del EOE en la escuela. Vienen muy poco" o "el EOE está desbordado con la cantidad de chicos que tenemos" y que la comunicación con ellos es "vía informe".*

Desde la escuela especial y el EOE se destacan los roles de los profesionales que componen los equipos interdisciplinarios como MAI, psicopedagoga, psicóloga, reeducadora vocal y la del EOE trabajadora social, psicopedagoga, psicóloga.

También se menciona el rol de la supervisión, destacando que, en ocasiones no se vislumbra la presencia de la supervisión para propiciar un buen trabajo interdisciplinario. Se considera que *"deberíamos favorecer la presencia de la supervisión y habilitar que todo esto suceda en esta articulación" o "No hablemos de la supervisión, mejor no la mencionamos. Está allá en otro continente directamente. Hablo de supervisión de inicial y de primaria. Ahí depende mucho de la buena predisposición."*

Se observa que, si bien hay una clara identificación de los roles que deben formar parte de los dispositivos por parte de los participantes, no existe una correcta articulación entre todos. En la práctica real, la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempos para la comunicación limita la posibilidad de llevar a cabo una práctica interdisciplinaria.

**Nivel de conocimiento que poseen los diferentes actores intervinientes en dispositivos de inclusión de la normativa vigente relacionada con la inclusión educativa:**

**¿Existen espacios o instancias dentro de la escuela/dispositivo para la difusión, el análisis o la reflexión sobre la normativa específicas sobre inclusión?**

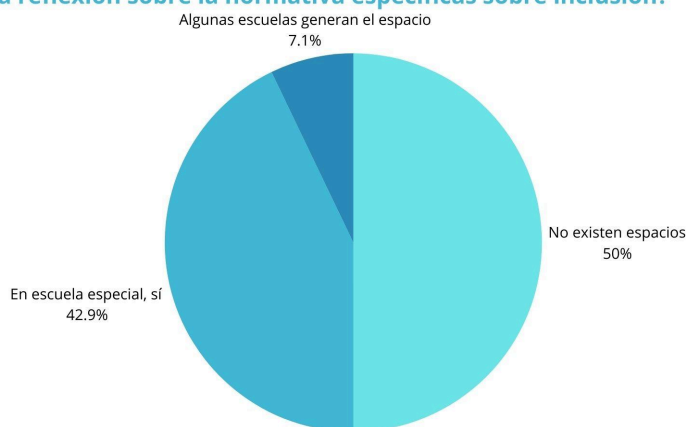


Gráfico 3: Existencia de espacios para abordaje de la normativa vinculada a inclusión educativa en los distintos espacios que participan en los dispositivos de inclusión.

Existe un claro déficit en el conocimiento y difusión de la normativa, especialmente para los docentes de escuela común.

Las MAI y MAPED indican que, si bien se abordan las normativas en reuniones, *"muchas veces las normativas son generales y dejan demasiado margen a la interpretación, lo que genera tensiones o dudas en la implementación"*, también afirman que cumplir su rol a veces es complejo ya que *"las docentes de grado no tienen conocimiento de la normativa, entonces no saben bien si tenemos que estar en el aula, si tenemos que sacar a los chicos del aula o no, es difícil"*. *"Nadie conoce la normativa. Muchos piensan que la inclusión es hacer un PPI, y es mucho más que eso y hablar de inclusión con cada vez menos recursos y a costa del lomo de los maestros me parece terrible. No es solo bajar la normativa, hay que revolucionar la escuela si realmente queremos la inclusión. Las normativas están pensadas desde una mirada casi empresarial, abarcar más con menos recursos."* Hay muchas cosas que podrían ser más claras, sobre todo el rol de cada uno en la escuela. Eso es lo que más se presta a confusión."

Desde el punto de vista de las MG, lo expresado anteriormente tiene sustento ya que plantean que *"no hay mucha información y difusión de la normativa para docentes de escuela común"*. En uno de los casos, se ejemplifica con una vicedirectora que

*"supuestamente tiene que tener clarísima la normativa"* pero que le dio una indicación errónea. Otros entrevistados indican que *"no hay espacios de difusión y reflexión de la normativa"*, y se enteran de las cosas *"a medida que pasan o que existe alguna necesidad"*.

Desde el EOE enfatizan que *"la normativa nunca termina de ser clara ni accesible a todos"* y que los cambios son *"abruptos"*, sin tiempo ni espacios adecuados para su difusión y análisis.

En cuanto a la nueva normativa que se implementa en relación a inclusión, la Resolución 860/2025, se menciona la *"incertidumbre"* y la falta de respuestas claras sobre las responsabilidades, lo que demuestra un conocimiento superficial y parcial por parte de muchos actores. También se deduce cierta incredulidad de lo beneficiosa que pueda resultar, manifestando que *"la nueva normativa de inclusión plena es un delirio"* por ser *"irreal"*, *"Pensar la inclusión plena como la estamos teniendo, que es con los mismos recursos que hay, no se puede trabajar bien. Se está pretendiendo demasiado, es decir, hay mucha demanda y de situaciones graves."*, *"Ahora va a salir una nueva resolución y cuando salga, veremos qué pasa. Pero si tenemos que jugar con las mismas piezas que tenemos, con los mismos recursos que tenemos, pero mejor administrados, si es así veremos. Si no, si son los mismos más estirados, como que van poniéndole «agua a la masa» para que se agrande."*

**Factores que facilitan el desarrollo de prácticas interdisciplinarias efectivas en los dispositivos de inclusión:**

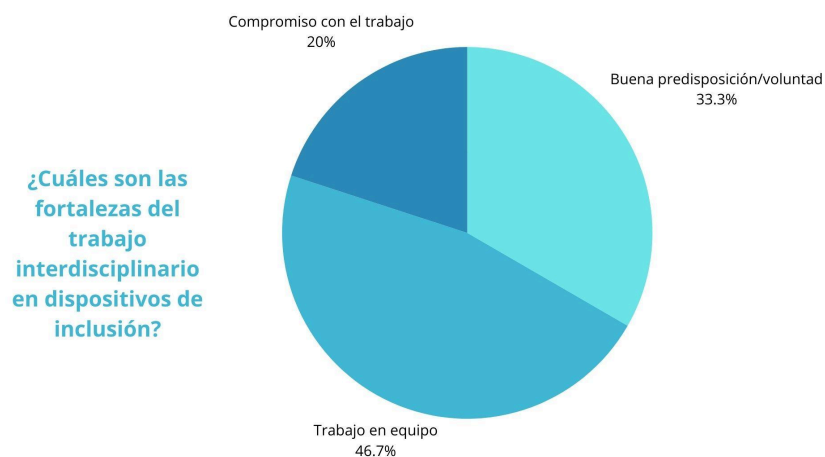


Gráfico 4: Facilitadores del trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión.

Las respuestas obtenidas coinciden en que los mayores facilitadores del trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión son la buena predisposición y el compromiso personal de los actores involucrados.

Se resalta la *"predisposición del equipo docente para escuchar y flexibilizar sus prácticas"*, lo que *"favorece una mirada integral del estudiante"*. Desde el rol de MAI y MAPED, destacan como *"fundamental el vínculo con la docente y articular un buen trabajo con los niños y niñas"*, permitiendo *"realizar los ajustes razonables necesarios"*. En algunos casos el punto de vista parte desde el desaliento: *"La verdad, es que me parece que se hace lo mejor que se puede con lo que hay."*

Las MG, por su parte, destacan que *"siempre el trabajo en equipo es muy enriquecedor"*, ya que *"siempre otra mirada viene bien"*. En cuanto a las herramientas que brinda el trabajo interdisciplinario, se explicita el hecho de *"poder trabajar con otro profesional"*, como la MAI o la MAPED, que *"tiene muchos recursos y puede compartir conocimientos"*, y por el hecho de provenir de educación especial, se vislumbra que *"están formadas o tienen mayor capacitación"*.

Desde el EOE se subraya la fortaleza de que los actores *"tenemos recorrido en las diferentes áreas de educación especial y de común"*, lo que aporta una *"multiplicidad de*

miradas". También mencionan la "posibilidad de comunicarnos con los distintos equipos" y la "buena voluntad y predisposición de todos los involucrados".

Desde la Coordinación del equipo MAI, consideran una fortaleza el "trabajo articulado, poder pensarlo entre todos", haciendo referencia a la colaboración entre diferentes equipos como MAI y MAPED dentro de la escuela. Por otra parte, se rescata "el compromiso y el trabajo de cada uno de los docentes."

La conducción de escuela primaria distingue el trabajo al interior de la escuela con el equipo docente y el que se da con los equipos externos. Consideran necesario poder "separar las fortalezas del trabajo interdisciplinario dentro de la escuela y el de afuera con los equipos externos. Dentro de la escuela, sin lugar a dudas, es la comunicación", "Los equipos externos a veces son recelosos y no permiten que participe el maestro en las reuniones", "Hay fortaleza cuando hay comunicación directa entre todas las partes."

### **Factores que obstaculizan el desarrollo de prácticas interdisciplinarias efectivas en los dispositivos de inclusión:**

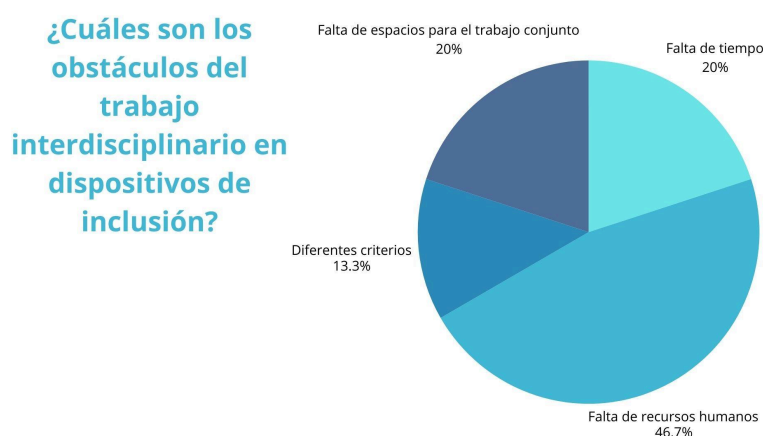


Gráfico 5: Obstáculos en el trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión.

La escasez de tiempo, la falta de recursos humanos y la inestabilidad del sistema son los principales obstáculos mencionados por las entrevistadas.

Desde el punto de vista de las MAI y MAPED se señala la *"falta de tiempos institucionales formales para la planificación conjunta"*, la *"rotación o inestabilidad del personal"* y la *"escasa articulación con otros organismos del sistema"*. Por otra parte, también se destaca la *"compleja dinámica de comunicación"* debido a la *"formalidad de los caminos y la burocracia"*, la falta de entendimiento con el docente de grado, con el que muchas veces no se pueden aunar criterios y pretenden que el MAI o MAPED *"saque al alumno del aula, lo que va a en contra de la inclusión"* o *"a veces los docentes no quieren que entremos al aula y eso dificulta el trabajo."* Otro de los obstáculos mencionados es la poca participación de las familias en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, la *"familia niega la situación"*. En relación a los cambios constantes en las normativas sin aviso, las MAI mencionan que muchas veces lo viven como un *"cambio constante de reglas del juego"*. Otro de los obstáculos que aparece es la decisión de mantener alumnos con discapacidad en escuela común sin tener en cuenta las posibilidades de los docentes y de los alumnos. Una MAPED destaca que *"hay casos muy complejos, con patologías importantes donde los docentes ponen mucho empeño pero aún así es muy difícil la inclusión."* En este sentido, se aclara que la inclusión es compleja ya que las demandas a los docentes son excesivas y, muchas veces no pueden cubrir las necesidades de los alumnos. *"Los docentes están agotados con la carga horaria y todos los compromisos de la escuela que no terminan de ordenarse y armar algo productivo con los niños que necesitan incluir y alojar."*

Desde el punto de vista de las MG, en algunos casos lamentan que en su escuela *"muchas veces estamos todo el día tratando de contener situaciones de alumnos que no pueden estar dentro del aula"* y que *"no se pueden hacer acuerdos"* por la *"distinta forma de manejar la situación"* de los profesionales, resultando en un *"como sí"*. También las barreras se dan por la *"falta de tiempo"* y la necesidad de *"más recursos humanos"*.

Los representantes del EOE entrevistados enfatizan la *"falta de recursos humanos"* y la incapacidad de abarcar la *"cantidad de pedidos de intervención"* con un número limitado de profesionales, señalando que la *"inclusión plena es un como sí"* si no se fortalece el EOE

con mayor cantidad de profesionales. *“La falta de profesionales está siendo desbordante. En nuestro equipo, en lo que va del año, recibimos 1700 pedidos de intervención para 14 personas.”*

Desde la coordinación de MAI también se menciona la *“excesiva demanda de intervención”* en las escuelas de nivel con *“muchos casos en un mismo grado”*. Por otra parte recalcan que existe falta de recursos ya que *“con la misma cantidad de docentes tenemos que cubrir mayor cantidad de escuelas y situaciones”* y la incertidumbre generada por los cambios normativos sin claridad en las responsabilidades, *“en muchas escuelas se desconoce cuál es el rol del MAPED, y se los utiliza como maestros volantes.”*

Las conducciones de las escuelas primarias plantean que *“tenemos varios obstáculos, uno es la falta de reuniones de comunicación presencial. Las agendas de cada institución son complicadas”*. También se expresa que, en muchas ocasiones la información no circula de la manera correcta. A partir de una situación en la que una alumna con discapacidad motriz y necesidad de contar con un celador llegaría a una escuela común, la directora manifiesta que *“vinieron las chicas de Especial a tantear si sabíamos que nos iban a pasar a esta nena. Y, en realidad, nos enteramos porque una ACDM es conocida, entonces pasó y nos contó. No hay una comunicación clara en muchos aspectos.”*

Por otro lado destacan que, en ocasiones los factores que influyen para no poder llevar a cabo un trabajo interdisciplinario tiene que ver con *“los propios que traen las familias. Cuando las familias se amparan en que tienen el derecho y la potestad de elegir la escuela que crea conveniente para su hijo o hija, se nos presenta una barrera porque desde la escuela podemos darnos cuenta incluso viendo un CUD, que necesitan otro dispositivo otra modalidad, pero si la familia no elige ese dispositivo, esa modalidad, nada podemos hacer y eso también es un obstáculo.”*

## **Discusión**

Con el objetivo de poder analizar los alcances y posibilidades prácticas de llevar a cabo un trabajo realmente interdisciplinario entre los distintos actores intervinientes en los

dispositivos de inclusión, se indagó a los entrevistados en relación a su percepción y conceptualización del trabajo interdisciplinario, las prácticas y dinámicas llevadas a cabo dentro del dispositivo, los roles intervinientes, el conocimiento y aplicación de las normativas específicas sobre inclusión, las posibilidades y fortalezas como también las dificultades y desafíos del trabajo que realizan. A su vez, se solicitó la realización de una evaluación general del funcionamiento y la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria en los dispositivos de inclusión. Por otra parte, se invitó a compartir sugerencias de propuestas que podrían mejorar el trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión a fin de poder elaborar en conjunto las propuestas de intervención que surgieran del debate.

El supuesto básico del que parte la investigación tiene que ver con que, para que exista una buena implementación de un dispositivo de inclusión, es necesario que haya un articulado trabajo interdisciplinario. En las entrevistas realizadas se vislumbra que, si bien el nivel de evaluación de los dispositivos por parte de los entrevistados es “bueno”, en la mayoría de los casos existe un “pero”. Muchas veces los actores intervinientes ponen su propio tiempo y recursos para que el sistema funcione. La mayoría de los entrevistados resaltaron el compromiso y buena voluntad de docentes y referentes de Equipos de Orientación para que el engranaje del dispositivo funcione.

Según el planteo de Ainscow (2017), las prácticas de inclusión en las aulas deben traer aparejada la posibilidad de poner en juego los distintos recursos humanos disponibles con el fin de derribar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Estos recursos humanos, que se perciben como escasos para la mayoría de los entrevistados, pueden llevar a cabo la tarea más allá de las dificultades gracias a las “voluntades” de cada uno de los responsables del funcionamiento de los distintos dispositivos de inclusión. Dentro de las respuestas recibidas en relación a la escasez de recursos humanos, destacamos las siguientes: *“Para la cantidad de intervenciones que tenemos que hacer desde el equipo orientación en mi distrito necesitaríamos más profesionales.”*, *“Nosotros empezamos el año pasado, por ejemplo, con 24 alumnos en febrero, en abril ya teníamos 46, en junio teníamos 76 casos se te se multiplican, pero no la cantidad de integrantes en los dispositivos.”*, *“ está*

*mal que en un aula donde hay 20 alumnos y 5 tienen trastornos de aprendizaje haya una sola maestra”, “Cada vez hay más demanda por parte de las escuelas en relación a los dispositivos de inclusión y los MAI no dan a basto. Con la misma cantidad de docentes tenemos que cubrir mayor cantidad de escuelas y situaciones.”*

A partir de la investigación realizada por Nanni (2019), en la que la autora realiza observación directa en aulas del nivel primario de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y busca indagar cómo se lleva a la práctica la normativa existente y de qué manera se hace efectiva la inclusión educativa, se concluye que si bien existen diversos dispositivos de inclusión que intervienen en las aulas de la escuela común, las condiciones debido a la falta de tiempo y recursos, no permiten un correcto trabajo interdisciplinario entre los participantes de dichos dispositivos.

En el mismo trabajo, se desprende que la normativa se encuentra fragmentada y, en muchos casos se superponen las regulaciones no quedando en claro de qué manera llevar a cabo el trabajo en las aulas. La autora evidencia en su trabajo que la formación que reciben los docentes de primaria común en temas vinculados a la educación inclusiva es insuficiente y no permite a los mismos poder desarrollar prácticas significativas.

En una línea similar a los resultados obtenidos por Nanni, los actores consultados en esta investigación expresaron, a nivel general, que la normativa no está claramente expresada y difundida por parte del Ministerio de Educación entre todos los miembros que forman parte de los dispositivos de inclusión. En este sentido, expresan que: *“No hay espacios. (...) Pero depende de la persona que te toque, porque la normativa no se explica ni se difunde. Mucho menos hay espacios para discutirla.”*, *“Hay muchos aspectos de las normativas que deberían ser más claros. Por ejemplo el rol del MAPED, en muchas escuelas no se sabe bien qué hace y cuál es su función. Ahora hay una nueva normativa que sale pronto... tampoco fue muy difundida o explicada.”*, *“Considero que la normativa necesita una relectura y escuchar la voz de los docentes, que son quienes están en las aulas en el día a día. Los que acompañan las trayectorias y se formaron para hacerlo.”*, *“No*

*hay muchos espacios para trabajar la normativa. Por ahí en especial más. En común no saben nada de la normativa.”*

La observación realizada por la ONU (2016) refleja que la educación inclusiva requiere de sistemas de apoyo y recursos para los maestros en todos los niveles de las instituciones educativas. Este sistema contempla la posibilidad de asociarse con instituciones cercanas, que es lo que ocurre en el caso de los dispositivos de inclusión. En este sentido, algunos de los participantes de las entrevistas realizadas, manifestaron que los distintos criterios y puntos de vista de los docentes provenientes de diferentes áreas enriquecen el trabajo interdisciplinario. Maestros de escuela común y directivos de escuelas primarias de nivel, expresaron que *“tenemos, por ejemplo, una MPO que viene una vez por semana. Que nos sirve de oreja a todo, porque todas las dudas se las pedimos a ella que nos las evacúe.”*; *“Lo bueno es poder compartir conocimientos con las compañeras. Porque lo bueno de las MAPED y las MAI, que vienen de especial, es que están formadas o tienen mayor capacitación. Tienen más estrategias, más recursos que pueden usar con los chicos y, me pueden orientar cómo trabajar con determinado chico.”*

De acuerdo a las respuestas obtenidas, la situación en los dispositivos de inclusión continúa sin poder resolverse si se toma como referencia el trabajo realizado por Di Pietro et.al. (2013). En su análisis del trabajo interdisciplinario entre educación primaria común y educación especial, las autoras plantean que, si bien la valoración por parte de docentes y directivos de escuelas comunes es positiva respecto del abordaje que brinda la escuela especial, los resultados no pueden depender de las decisiones tomadas por las conducciones escolares y la buena voluntad de los sujetos implicados. Para poder realizar una articulación que abogue por los derechos de todos los estudiantes con NEE, es fundamental contar con políticas educativas que favorezcan la participación plena de los estudiantes en las escuelas.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, es que los diferentes actores que participaron de las entrevistas semiestructuradas de esta investigación manifestaron que las posibilidades de un trabajo interdisciplinario es *“algo que está muy movido por las*

*voluntades. Me parece que cuando la voluntad de las dos partes supera, todo fluye mejor porque siempre hay muchas trabas en esto del trabajo, mucha burocracia”, “Esta laxitud es la que es un gran obstáculo, así que queda liberado a la buena voluntad en los actores.”, “Me parece que sigue dependiendo mucho de voluntades, y como maestra, también depende de la suerte del MAI que te toque. En general, se sigue dependiendo mucho de voluntades.”, “(...) le podemos poner buena voluntad y podemos comprometernos y pedir reuniones, pero me parece que esa es una tarea que le compete a los Ministerios. Solamente sí podemos lograr que las políticas públicas lleguen a los que tienen que llegar, es un desafío. Es un desafío que todavía, cuando hablamos de inclusión general, es una utopía, incluso cuando la Ley de Educación Nacional la nombra.”*

Stolkiner (2005) plantea que la interdisciplina no puede ser un fenómeno aislado, para que haya interdisciplina tiene que haber una *cooperación recurrente*, este concepto refiere a la necesidad de una colaboración continua y sostenida entre disciplinas para que el trabajo interdisciplinario sea efectivo. No se trata de una cooperación ocasional, sino de una actitud que implica un esfuerzo constante y sostenido. Esta continuidad es crucial para lograr un buen trabajo en equipo y superar los obstáculos que puedan surgir. La cooperación recurrente es fundamental para que el trabajo interdisciplinario pueda generar resultados significativos. De las entrevistas se desprende que la dificultad para crear este tipo de cooperación tiene que ver, por un lado, con la falta de recursos materiales y humanos que tiene el sistema educativo: *“está mal que en un aula donde hay 20 alumnos y 5 tienen trastornos de aprendizaje, haya una sola maestra. Eso ya está mal, si fuera posible en este grado hubiera una MAI como pareja pedagógica, sería ideal. Pero eso es imposible hoy en día.”* El clima que se vive en las escuelas y en las aulas tampoco favorece el trabajo interdisciplinario ya que, según expresa una coordinadora de dispositivos MAI; *“Hay mucho enojo por parte de los docentes y directivos, pero porque el sistema funciona mal y desconocen cuáles son los roles y alcances. No se tienen en cuenta las patologías, y hay muchos casos que no se pueden abordar en aulas atestadas.”*, *“La principal fortaleza es el compromiso y el trabajo de cada uno de los docentes. Estamos atravesando una situación*

*muy difícil en cuanto a los ajustes que se vienen realizando en educación especial y los docentes demuestran que sacan recursos de la galera para mejorar sus prácticas de inclusión. No soy muy optimista con la nueva normativa de inclusión plena. Últimamente tenemos muchos casos y no hay más recursos. Se hace todo muy cuesta arriba.” Otro de los factores que dificulta la cooperación recurrente se da por la falta de regularidad en la planta docente. Los docentes entrevistados mencionan como barrera para un buen funcionamiento de los dispositivos, “la falta de regularidad o continuidad en la intervención. Muchas veces hay rotación del personal y no se llega a generar un vínculo para poder generar un buen intercambio”; “es todo a suerte (...) a veces pareciera que hay un equipo comprometido, con seguimiento y pronto, cambió el año, cambiaron las personas y deja de funcionar.”*

En cuanto al funcionamiento de los dispositivos, si bien se recalca la buena voluntad de algunos docentes, también se expresa preocupación por el incorrecto abordaje de las prácticas que pretenden ser inclusivas y no lo logran ya que *“el sistema genera mucho sufrimiento infantil, genera mucho sufrimiento de los niños con necesidades especiales y a la vez impide a los otros niños que puedan aprender.”* Para algunos de los entrevistados, la falta de recursos provoca que se realice una inclusión masiva que no permite abordar correctamente las necesidades de las aulas heterogéneas, *“algunos niños que están en escuela de nivel deberían estar en la Escuela Integral Interdisciplinaria o en Escuela Especial según corresponda. Aprendiendo a su tiempo y disfrutando de la escuela, no sufriendola.”* Favella (2017) realiza un análisis de los factores que obstaculizan el trabajo en inclusión y expresa que, muchas veces, la escuela común pretende eliminar las diferencias profundizando el padecimiento de los alumnos. La autora plantea que en la escuela lo singular de cada estudiante se deja de lado, en pos de alcanzar los estándares esperados de educabilidad. Define a esta situación como un *“empobrecimiento libidinal de todos: niños y adultos”* (Favella, 2017, p.77). En este trabajo, la autora propone la posibilidad de ver a la escuela especial como un espacio de trabajo colaborativo con la escuela de nivel o escuela común. Se replantea el hecho de pensar que lo común debe ser inmodificable para

entender que la inclusión, en algunos casos, implica poder ubicar a los estudiantes en los espacios que les brinden trayectorias escolares significativas. Una manera de abordar esta situación, teniendo en cuenta a todos los actores que la habitan, es la implementación de dispositivos de trabajo entre varios actores del entramado escolar. Asquini y Nejamkis (2008) retoman el concepto de *práctica entre varios*. Esta práctica consiste en la posibilidad de buscar las condiciones que habiliten la creación de una atmósfera vivible para aquellos niños y niñas que necesitan ser mirados de manera tal que no queden vinculados a ninguna etiqueta, pero sí sujetos a un horizonte donde la educabilidad sea una posibilidad y no quede, parafraseando a Baquero (2001), *bajo sospecha*.

De las entrevistas realizadas surge que se observa sufrimiento en la escuela por parte de niños y adultos y falta de recursos para poder alojar a los estudiantes con patologías complejas: *“Creo que son parches que se ponen. Y sin tener en cuenta las subjetividades de los niños. Hay mucho sufrimiento en las escuelas. Y termina siendo una pelea de egos para ver quién tiene razón. Y los chicos en el medio”*. *“Los niños que están en escuela de nivel y deberían estar en la Escuela Integral Interdisciplinaria o en Escuela Especial según corresponda. Aprendiendo a su tiempo y disfrutando de la escuela, no sufriendola. Después los docentes agotados con la carga horaria y todos los compromisos de la escuela que no terminan de ordenarse y armar algo productivo con los niños que necesitan incluir y alojar. Son pocos los que lo hacen. Hay casos muy complejos, con patologías importantes donde los docentes ponen mucho empeño pero aun así es muy difícil la inclusión.”* *“Tenemos un montón de familias que están en contra de la inclusión, porque dicen: mi hijo se sienta al lado del pibe que le grita que le pega que le rompen las cosas. Entonces vos decís espera, eso vulnera derechos también. No se puede pensar la inclusión plena sin recursos”*.

Lo que se desprende de la investigación realizada y de los testimonios de los entrevistados es que, en muchos de los casos, la incertidumbre en relación al futuro de los dispositivos de inclusión es moneda corriente. La mayoría de los entrevistados plantea que, si bien la normativa podría ser más clara y hay desconocimiento del modo de llevarla a la

práctica, la nueva normativa es inaplicable ya que no contempla la ampliación de recursos materiales y humanos. Lo cual convierte a la práctica inclusiva en un “como sí”. *“Más que la normativa necesitamos más apoyos, más recursos o recursos efectivos, porque a veces hay y no, no están funcionando.”*, *“no se trata de más gente sino de tener mayores conocimientos”*, *“también que desde lo humano. Si tenés 4 chicos que se van del aula es complejo”*. *“La inclusión plena es un delirio, o sea, yo apuesto a la inclusión. En algunos casos, puede ser sumamente positiva y en otros la veo impracticable. Produce un efecto iatrogénico. Como que es tratar de ajustar algo que no.”* *“Pensar la inclusión plena como la estamos teniendo, que es con los mismos recursos que hay, no se puede sostener. Se está pretendiendo demasiado, es decir, hay mucha demanda y de situaciones graves.”* *No soy muy optimista con la nueva normativa de inclusión plena. Últimamente tenemos muchos casos y no hay más recursos. Se hace todo muy cuesta arriba...”*

### **Conclusión**

La presente investigación se propuso analizar los alcances y las posibilidades prácticas de un trabajo interdisciplinario efectivo en los dispositivos de inclusión educativa en escuelas primarias comunes del D.E. 18 de C.A.B.A. Partiendo del supuesto básico de que para que exista una verdadera inclusión es fundamental que exista un trabajo interdisciplinario, se recolectó el testimonio, a través de entrevistas semiestructuradas, de diversos actores clave (maestras de grado, maestras de apoyo a la inclusión, maestros de apoyo pedagógico, miembros de conducción y referentes de EOE) en dichos dispositivos. Las respuestas permitieron determinar una perspectiva compleja en relación a las posibilidades de llevar a cabo un correcto trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión.

Los resultados demuestran que existe un reconocimiento generalizado de la importancia del trabajo interdisciplinario para derribar las barreras al aprendizaje y lograr acompañamientos favorables en las trayectorias educativas de estudiantes con NEE en escuelas primarias comunes. Sin embargo, esta valoración se ve empañada por las

numerosas dificultades en su concreción. La escasez de tiempo y recursos humanos se presenta como los obstáculos más recurrentes, llevando a que la efectividad de la inclusión dependa en gran medida de la "buena voluntad" y el compromiso personal de los actores, una situación insostenible a largo plazo.

La poca claridad en el desempeño de los distintos roles dentro de los dispositivos, la burocracia, la falta de comunicación fluida entre los distintos niveles y actores (especialmente con el EOE y los equipos externos), y la poca participación de las familias también fueron señalados como barreras significativas.

Un aspecto identificado como obstáculo es la falta de conocimiento y la escasa difusión de la normativa vigente sobre inclusión, particularmente entre los docentes de escuela común. Los actores entrevistados describen a las normativas como "generales" o "irreales" (como la Resolución 860/2025). Este aspecto se suma a que los cambios se presentan de manera "abrupta" y sin espacios adecuados para su análisis lo que genera incertidumbre y dificulta la implementación de las normativas debido a que existen múltiples interpretaciones de las mismas entre los distintos actores involucrados.

Si bien se mencionaron factores facilitadores, estos fueron muy pocos y, generalmente, no vinculados a las propuestas de políticas públicas. Entre ellos se destaca la predisposición del equipo docente, la comunicación interna en la escuela, y la posibilidad de intercambiar entre una multiplicidad de miradas que aportan los profesionales de distintas áreas y trayectorias. La mayoría de los entrevistados destacó la importancia de la colaboración y el enriquecimiento mutuo cuando las condiciones lo permiten. De las respuestas se desprende que, en muchos casos, el éxito en el funcionamiento de los dispositivos depende de la buena voluntad de los responsables de llevarlos a cabo.

De los resultados obtenidos, se infiere que la inclusión efectiva requiere la dinamización de recursos humanos y una "cooperación recurrente", que va más allá de esfuerzos aislados. La investigación pone de manifiesto que, debido a la experiencia de los actores intervinientes, la forma en la que se diagramó la nueva normativa que pretende una "inclusión masiva", sin el soporte adecuado de recursos y la implementación de mejoras en

la formación docente, la inclusión escolar puede continuar funcionando en un *"como sí"*, generando sufrimiento tanto en los estudiantes con necesidades educativas especiales como en el resto de la comunidad educativa.

En síntesis, si bien los dispositivos de inclusión son valorados positivamente, se pudo evidenciar que el trabajo interdisciplinario no se da de manera efectiva para la mayor parte de los miembros integrantes. Los factores mencionados en mayor medida para explicar la imposibilidad de generar prácticas compartidas tiene que ver con la falta de recursos materiales y humanos. Por otra parte, existe una sensación por parte de los actores intervinientes de que las políticas públicas no posibilitan que la situación mejore. Por el contrario, la falta de recursos y la ineficiencia del sistema genera, en muchos casos, sufrimiento entre los niños, niñas y docentes a cargo, quienes deberían beneficiarse de la implementación de este tipo de dispositivos. La percepción de los entrevistados es que el sistema funciona gracias a la buena voluntad y predisposición de los miembros que lo componen, comprometiendo tiempo y recursos propios para lograr llevar a cabo la inclusión.

### **Aportes y contribuciones de la investigación**

A partir de la investigación realizada y los testimonios recogidos en entrevistas a distintos protagonistas que trabajan día a día en dispositivos de inclusión en escuelas primarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires, se pudo observar la importancia y relevancia que tiene el poder poner en tema de debate las posibilidades de un eficaz trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión educativa.

Más allá de las políticas públicas que modifican las normativas, si esas políticas no se acompañan con recursos materiales y humanos que enriquezcan las prácticas, el hecho de poder llevar a cabo prácticas inclusivas se hace difícil y termina dependiendo de las voluntades de los participantes.

Es de fundamental importancia poder poner en discusión la relevancia de un correcto trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión educativa ya que, como se

demonstró a lo largo del presente trabajo, si se trabaja en pos de un objetivo común, los resultados pueden ser positivos.

Este trabajo aporta al quehacer psicopedagógico, ya que la reflexión sobre las implicancias de la inclusión educativa y el trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión requiere realizar una revisión de la práctica cotidiana y la utilización adecuada de recursos humanos y materiales a fin de poder realizar prácticas que realmente sean inclusivas y no un “como sí”.

### **Limitaciones de la investigación**

Si bien la inclusión educativa es un tópico que se encuentra en el eje del debate en la actualidad, una de las limitaciones al momento de realizar el presente trabajo tuvo que ver con la dificultad para encontrar investigaciones recientes que sirvan como soporte al momento de exponer el estado de la cuestión. Si bien son innumerables las investigaciones en torno a diferentes aspectos de la inclusión educativa, la mayoría pertenece a otras jurisdicciones o, incluso, a otros países. Este hecho dificulta la posibilidad de poner en discusión la normativa específica en cuanto a inclusión y, además, presenta incompatibilidades en relación a los roles que se desempeñan en los distintos dispositivos.

Si bien la decisión de circunscribir la investigación a un solo distrito escolar se vincula a la necesidad de contar con una muestra acotada para poder establecer resultados y llegar a conclusiones, el hecho de delimitar el ámbito de investigación trajo como consecuencia la imposibilidad de conocer testimonios de profesionales de otros distritos y poder realizar una comparación en relación al trabajo interdisciplinario en los diferentes sectores de C.A.B.A.

Finalmente, pensada como limitación o posibilidad de investigación a futuro, la implementación de la Resolución 860/2025 publicada en el boletín oficial en julio de 2025 y puesta en vigencia en agosto del mismo año, produjo una visión fragmentada de las políticas públicas en relación a inclusión educativa ya que la investigación realizada para este trabajo dio cuenta de los prejuicios que esta política genera en los actores

intervinientes en los distintos dispositivos de inclusión, pero no se pudo evaluar la implementación de la misma.

### **Líneas de investigación futuras**

Como se menciona en el apartado anterior, en el transcurso de esta investigación y a partir de la implementación de la Resolución N°860/2025, se produjo una modificación en la normativa específica en relación a la política de inclusión en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien los tiempos no permitieron recabar información para poder evaluar la puesta en práctica de dicha normativa, es de nodal importancia continuar con líneas de investigación futuras que permitan analizar y determinar los avances o retrocesos en relación a las posibilidades de trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión de escuelas comunes a partir de la implementación de dicha normativa.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la visión general por parte de los entrevistados acerca de la nueva normativa se manifestó como negativa, será relevante poder determinar si las modificaciones pudieron cumplir con las expectativas de mayores recursos humanos y materiales para mejorar las condiciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias comunes.

Queda pendiente, a futuro, poder realizar un trabajo más abarcativo que incluya diferentes regiones de C.A.B.A. a fin de poder realizar una investigación de tipo comparativa acerca de la dinámica de trabajo en los dispositivos de inclusión en los distintos D.E. de C.A.B.A.

### **Propuestas de intervención**

A pesar de que es un tema que se presenta como prioridad para el sistema educativo actual y forma parte de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 desde el año 2006, la inclusión educativa sigue representando grandes desafíos para todos los actores

institucionales que llevan a la práctica dispositivos de inclusión. Especialmente para los docentes, obligándolos a reflexionar sobre algunos supuestos y a replantear su propia práctica.

Con el desarrollo de esta investigación se buscó determinar las posibilidades prácticas de llevar a cabo un eficaz trabajo interdisciplinario entre los diferentes actores que participan de los distintos dispositivos de inclusión en las escuelas primarias comunes del distrito 18 de C.A.B.A.

Teniendo en cuenta la perspectiva de cada uno de los participantes, se buscó indagar el conocimiento que tienen de la normativa vigente, más allá de que al momento de realizar la investigación la misma sufrió modificaciones y es ajena la posibilidad de evaluar el funcionamiento de la misma.

A partir de estas reflexiones, se plantean los siguientes lineamientos para una propuesta de intervención:

**1) Generar espacios de trabajo conjunto para pensar estrategias.** Desde los equipos interdisciplinarios de las escuelas especiales en conjunto con los Equipos de Orientación Escolar, diagramar espacios de reflexión conjunta para pensar las prácticas inclusivas en la escuela común. Proponer “ateneos” frecuentes y obligatorios que permitan compartir experiencias y recursos, a fin de mejorar las dinámicas de participación y realización de adecuaciones curriculares y ajustes razonables en las intervenciones.

**2) Garantizar la capacitación permanente y en servicio.** De esta manera los docentes podrán contar con tiempo, recursos y oportunidades de formación que les permitan profundizar sobre problemáticas educativas actuales relacionadas con la atención a la diversidad. A su vez, es necesario que puedan contar con una sólida formación acerca de la normativa vigente a fin de poder ponerla en práctica de manera efectiva.

**3) Mejorar las condiciones laborales de los Equipos de Orientación para potenciar su labor.** Los profesionales que se desempeñan en los equipos escolares son piezas

fundamentales para llevar adelante una verdadera educación inclusiva. Es imprescindible que puedan contar con más disponibilidad horaria y mayores recursos humanos para poder dar respuesta a las inquietudes de los docentes y directivos, acompañar su trabajo diario y el de los niños y familias que requieran acompañamiento. Esta posibilidad, además, permitirá un intercambio más fluido con las escuelas y los docentes que trabajan día a día en las aulas.

**4) Fortalecer la formación docente sobre inclusión desde el profesorado.** Si bien la nueva normativa incluye este apartado, es una deuda pendiente en el profesorado docente una sólida formación vinculada a la educación inclusiva y que permita otorgar herramientas sólidas para poder abordar el trabajo en las aulas heterogéneas a fin de poder dar respuesta a las NEE de los estudiantes.

**5) Proveer de recursos a las instituciones de gestión estatal.** Tanto los recursos humanos como los recursos materiales no pueden faltar en las escuelas para llevar a cabo una real inclusión. Las modificaciones en las normativas deben estar acompañadas de la implementación de recursos humanos y materiales necesarios. El Estado debe velar porque todas las instituciones cuenten con profesionales idóneos, para llevar adelante una educación inclusiva. Además de los recursos humanos, es importante poder contar con una infraestructura y los materiales didácticos adecuados a fin de poder brindar herramientas a los docentes al momento de planificar y llevar a cabo prácticas inclusivas. Del mismo modo, abastecer a las escuelas con recursos tecnológicos que permitan brindarle a los docentes la posibilidad de realizar ajustes razonables en las situaciones que sea necesario.

## Referencias

Acuña, I. (2017) *Integración vs inclusión. Impacto en la construcción identitaria de niños y niñas con discapacidad*. X JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia,

Extensión y Ejercicio Profesional. Facultad de Trabajo Social UNLP. La Plata, Buenos Aires.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.

Álvarez, M. (2021) *Implicancias de intervenciones psicopedagógicas en los procesos de Inclusión escolar de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual en el nivel primario de una institución educativa de la ciudad de General Roca*.

[Tesina. Universidad de Flores]

<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/b901e80a-da04-4fd5-94fc-cdcd97052ea8>

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique educación.

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2008). ¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?, en Zelmanovich, P. (Coord.). *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. (PP. 29-31). Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación). Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* IV(9), 71-85.

[https://www.researchgate.net/publication/328199034\\_La\\_educabilidad\\_bajo\\_sospecha](https://www.researchgate.net/publication/328199034_La_educabilidad_bajo_sospecha)

Bernardez, C. (2024). *La corresponsabilidad docente y el quehacer psicopedagógico en la inclusión educativa para el nivel primario en Necochea, provincia de Buenos Aires. Las voces participantes de la educación inclusiva*. [TFI. UFLO] Repositorio

Institucional UFLO.

<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/ed97b9ff-2f27-4b6b-b33b-a36a02c6d0e1>

Casal, V. y Lofeudo, S. (2010). Inclusión escolar y educación especial: ¿un encuentro posible?. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Casal, V. (2018). La educación inclusiva. Políticas, discursos, saberes y prácticas. *Revista Ruedes, Red Universitaria de Educación Especial*, (8) 147-177

Di Pietro, S., Pitton, E., Medela, P., Tófaló, A. (2013). Aportes y desafíos de la educación especial en la escuela común. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa. *Revista de Educación*. 4 (6) 195- 214. Universidad Nacional de Mar del Plata.

[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/760/777](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/760/777)

Disposición N° 32/39 de 2009 [Dirección General de Educación de Gestión Estatal].

*Por la cual se aprueban los procedimientos para hacer posible la inclusión de niños y jóvenes en escuela común*. 30 de abril de 2009

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/09/08/dacee0eaec06a4c6f3f58481958e5a9ad7a9349a.pdf>

Dubrovsky, S. (2019). Prólogo En T. Vinacur y J. M. Bustos (Comp.). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. (pp.13-22). Biblioteca del Congreso de la Nación.

<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-losni%C3%B1os.pdf>

- Enrici, A. (2024). *Impacto de los procesos de inclusión educativa en los equipos directivos y docentes en escuelas de nivel primario de gestión privada del Gran Mendoza en el año 2023*. [Trabajo Final de Licenciatura. UCA] Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/19873>
- Falco, P. V. (2020). *Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A.* [Tesina. Universidad de Flores] Repositorio Institucional UFLO <https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/18c5c705-3038-45d9-9f5b-fba6823f2844>
- Favella, O. (2017). Trayectorias escolares integrales. En Filidoro, N. et al. (comps.) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. FFyL, UBA (pp. 75-83). FILO:UBA
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Ed. Biblos.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2020). La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación. <https://www.unicef.org/argentina/media/9236/file/La%20resoluci%C3%B3n%20311-16%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Fontana, P.V. (2024). *Análisis de aspectos que potencian u obstaculizan la equidad educativa en la escuela. Reflexión sobre la conjugación del binomio familia-escuela*. [TFI. UFLO] Repositorio Institucional UFLO. <https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/6239b0d1-9e41-4c1b-aba9-3093ab59c9da>
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014) *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores.
- Ley N° 26.061. (2005, 28 de septiembre) *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Congreso de la Nación. Boletín oficial N° 30767. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

Ley N° 26.206 (2006, 27 de diciembre). *Ley de Educación Nacional*. Congreso de la Nación Argentina. Boletín oficial N° 31062.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley N° 26.378. (2008, 21 de mayo). *Ley que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo*. Congreso de la Nación Argentina. Boletín oficial N° 31422

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B. y Ceberio, M. R. (Comps.) *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Ludjowski, M.C. (2023). *La representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad* [TFI. Universidad de Flores] Repositorio Institucional UFLO.

<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/27548a0a-8c8a-4e21-9641-cd040723506c>

Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 15-25.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art1.pdf>.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s.f.). *Inclusión educativa*

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/inclusion-educativa>

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s.f.). *Normativa*.

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/normativas>

- Minoli, M.; Messina, M. y Polín, A. (2021). *Educación Inclusiva : barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA*. Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades.  
<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1767>
- Müller, M. (2001). *Aprender para ser*. Bonum.
- Nanni, S. I. (2019). La inclusión educativa en escuelas de C.A.B.A. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- ONU (2006) *Observación General N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad - CRC/C/GC/9*. Comité de los Derechos del Niño.
- ONU (2016) *Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva – CRPD/C/GC/4*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Resolución 155 de 2011 [Consejo Federal de Educación]. *Por la cual se aprueba el documento de la Modalidad Educación Especial. 13 de octubre de 2011*.  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf>
- Resolución 174 de 2012 [Consejo Federal de Educación]. *Por la cual se aprueba el documento denominado Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. 13 de junio de 2012*.  
<https://boletinoficialpdf.buenosaires.gob.ar/util/imagen.php?idn=232661&idf=1>
- Resolución 311 de 2016 [ Consejo Federal de Educación]. *Por la cual se aprueba el documento de Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes*

*con discapacidad*. 15 de diciembre de 2016.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-i-res-311-cfe-58add7b4b3340.pdf>

Resolución 860 de 2025 [Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires]. *Por la cual se aprueba la Política de Educación Inclusiva para la educación obligatoria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. 16 de julio de 2025.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/802891>

Resolución 1001 de 2025 [Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires]. *Por la cual se aprueba la Reglamentación para el ingreso y desempeño del Acompañante para la Inclusión Escolar (AIE) en escuelas de gestión estatal y gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. 18 de agosto de 2025.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/807900>

Resolución 1274 de 2000 [Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires]. *Por la cual se instituyen los principios básicos de la inclusión educativa para todos los establecimientos educativos dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. 31 de julio de 2000.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/09/08/45d5943728741007a0ce090c2d2fb0c48c542445.pdf>

Resolución 3034 de 2013 [Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires]. *Por la cual se aprueba el reglamento para el desempeño de los Acompañantes Profesionales No Docentes, APND*. 10 de septiembre de 2013.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/229377>

Resolución 3816 de 2022 [Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires]. *Por la cual se aprueban los lineamientos para la implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para los niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de gestión estatal y privada*. 17 de agosto de 2022.

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-ME-DGC-3816-22-ANX.pdf>

- Simari Bertagno, M.V. (2021). *“El desafío de la Inclusión educativa” Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia* [Trabajo final de Licenciatura. Universidad Católica Argentina] Repositorio Institucional UCA.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la EF y el Deporte*, (9), 57-82
- Stolkiner, A. (1999, abril). La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Campo Psi-Revista de Información especializada* 3 (10),  
<https://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm#stolkiner>
- Stolkiner, A. (2005, Octubre). *Interdisciplina y Salud Mental*. Conferencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Salud Mental - I Jornadas Provinciales de Psicología Salud Mental y Mundialización: Estrategias Posibles en la Argentina de hoy, Posadas.
- Strauss, A. y Corbin, J.(2002). *Base de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Contus.
- Supervisión D.E. 18. (s/f). *Escuelas D.E. 18*.  
<https://supervisionde18.wixsite.com/primaria/escuelas>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).
- Villalba, M.E. (2024). *Representaciones sociales sobre inclusión educativa: su influencia en las prácticas pedagógicas*. [Trabajo Final Integrador. Universidad de Flores] Repositorio Institucional UFLO.  
<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/c474a2f7-0cd4-41b0-b725-b6ad108dfce3/full>

Villalon Olivares, K.A. (2023). *La importancia de los ajustes razonables para la inclusión educativa y la experticia de los docentes a cargo de la inclusión de los estudiantes con déficit intelectual en la escuela primaria de enseñanza común.*

[Trabajo Final Integrador. Universidad Católica Argentina] Repositorio Institucional

UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16810>

## Anexo

### Anexo 1: consentimiento informado

#### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO, desean conocer las representaciones de los integrantes de dispositivos de inclusión de la Ciudad de Buenos Aires acerca del trabajo interdisciplinario. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el Trabajo interdisciplinario en dispositivos de inclusión en escuelas primarias del D.E. 18 de C.A.B.A.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar) (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

**Firma:**

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración:**

**Aclaración:**

**DNI:**

**DNI:**

**Fecha:**

**Protocolo N°:**

## **Anexo 2: consentimientos informados firmados por los entrevistados**

 **Consentimientos informados.pdf**

## **Anexo 3: protocolo de entrevista semiestructurada**

Entrevista Semiestructurada sobre el Alcances y posibilidades del trabajo Interdisciplinario en Dispositivos de Inclusión en Escuelas Primarias del Distrito Escolar 18 de C.A.B.A.

Guía de Preguntas:

### **Percepción y Conceptualización del Trabajo Interdisciplinario:**

- 1) Desde tu rol, ¿cómo definirías el trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión educativa?
- 2) ¿Qué disciplinas o roles considerarás que son fundamentales para un trabajo interdisciplinario efectivo en la inclusión? ¿Por qué?

### **Prácticas y Dinámicas del Trabajo Interdisciplinario:**

- 3) En tu experiencia, ¿cómo se lleva a cabo el trabajo interdisciplinario en tu escuela/dispositivo de inclusión? ¿Podrías describir alguna situación concreta?
- 4) ¿Cómo se comparten la información y las estrategias entre los miembros del equipo que intervienen en los dispositivos de inclusión? ¿Qué herramientas o canales utilizan?

### **Posibilidades y Fortalezas del Trabajo Interdisciplinario:**

- 5) ¿Qué aspectos del trabajo interdisciplinario en tu escuela/dispositivo de inclusión consideras que funcionan bien o son fortalezas? ¿Por qué?

#### **Dificultades y Desafíos del Trabajo Interdisciplinario:**

- 6) ¿Cuáles consideras que son los principales obstáculos o dificultades para lograr un trabajo interdisciplinario efectivo en los dispositivos de inclusión?

#### **Conocimiento y Aplicación de Normativas de Inclusión Educativa:**

- 7) ¿Existen espacios o instancias dentro de la escuela/dispositivo para la difusión, el análisis o la reflexión sobre las normativas de inclusión? ¿Participas de ellos?
- 8) ¿En tu opinión, existen aspectos de las normativas que podrían ser más claros o que deberían modificarse para favorecer un trabajo interdisciplinario más efectivo? ¿Cuáles?


#### **Sugerencias y Propuestas para Mejorar el Trabajo Interdisciplinario:**

- 9) Desde tu experiencia, ¿Qué tipo de apoyos o recursos consideras que serían necesarios para facilitar una mejor articulación entre los diferentes profesionales?

#### **Reflexiones Finales:**

- 10) ¿Hay algún otro aspecto que consideres importante destacar sobre el trabajo interdisciplinario en los dispositivos de inclusión?
- 11) ¿Cómo evaluas, en general, el nivel de trabajo interdisciplinario que se logra en tu escuela/dispositivo de inclusión en relación con los alumnos incluidos?

#### **Anexo 4: desgrabación de entrevistas realizadas**

 Desgrabación entrevistas .pdf

# Anexo 5: Plano del Distrito Escolar N° 18

