



Dirección General de

Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación Especial

La Plata, 30 de Agosto de 2010.-

CIRCULAR TÉCNICA PARCIAL N º 3

OBJETO: Dar a conocer Documento acerca de las
"Trayectorias
Educativas de alumnos con Discapacidad Motora"

**A LOS SEÑORES ASESORES, INSPECTORES JEFES, INSPECTORES DE
ÁREA Y JEFES DE SECCIÓN TÉCNICA.**

**A LOS DIRECTORES, DOCENTES Y TECNICOS DE LAS ESCUELAS Y
SERVICIOS AGREGADOS DE LA CARACTERIZACION DE DISCAPACIDAD
MOTORA**

La Dirección de Educación Especial hace llegar aportes referidos a las "***Trayectorias educativas de alumnos con Discapacidad Motora***" en el marco de las configuraciones de apoyo y las propuestas curriculares que se desarrollan en la sede de la Escuela Especial y/o en proyectos de Integración en los diversos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

Esta Dirección incentiva la profundización de estos aportes y la interpelación de las prácticas educativas institucionales a fin de propiciar el análisis y la reflexión sobre las condiciones de enseñanza diseñadas para todos y cada uno de los alumnos y alumnas con discapacidad motora.

Atentamente.-

Profesora Marta Inés Vogliotti

Directora de Educación Especial

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Prof. Marta Inés Vogliotti

DIRECTORA

Prof. Laura Inés Laulhe

SUBDIRECTORA

ASESORES

Ana M. Cruz

Diego H. Mercante

Claudia M. Schadlein Baldoni

Cristina Fernández

Daniel G. Del Torto

JEFES DE SECCIÓN TÉCNICO DOCENTE

Alicia L. Raimondo

María E. Lapenda

Myrtha H. Chokler

Elsa H. Guiastrenne

Hilda Grippo

Gabriela S. Rusell

Alicia B. Calabrese

Juan C. Ranieri

O.T.

Roberto Liebhaber

Silvia Lucieri

Daniel O. Giganti

Gustavo Echegorri

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

MOTORA

1. Consideraciones generales

La importancia de fortalecer la organización institucional en Educación Especial implica dar cuenta de procesos de planeamiento y gestión curricular que definan criterios especializados para la atención educativa.

Por lo tanto, en este desarrollo, se explicitan algunos criterios generales respecto a las ***trayectorias educativas de alumnos con discapacidad motora*** cuya intención queda centralizada en la revisión y reformulación de las prácticas educativas como punto de partida para la innovación pedagógica .

La atención de la *discapacidad motora* contrajo en su devenir histórico formatos y modelos didácticos ligados a compensar o rehabilitar ausencias, deficiencias y/o limitaciones del "*sujeto discapacitado*", aspecto que demanda un proceso transformador que facilite otras miradas educadoras en el contexto del *paradigma curricular* de la Educación Especial y del *modelo social de discapacidad*.

Desde estas perspectivas, la caracterización motora tal vez quede más ligada -que otras discapacidades- a la concepción que sostiene dicho modelo social cuando refiere a la discapacidad como el *resultado de la interacción entre el sujeto y su contexto*, toda vez que para un *sujeto con discapacidad motora* no hay dudas que los entornos se vuelven discapacitantes, en términos de accesibilidad y limitaciones producidas por el ambiente.

Por consiguiente, estos aspectos definen puntos de partida para la reflexión educativa al momento de tomar decisiones sobre las *trayectorias educativas integrales de los alumnos con discapacidad motora*, tanto en la Sede de la Escuela Especial como en propuestas de Integración en los diversos Niveles de enseñanza obligatoria.

El presente documento procura, explicitar algunos indicadores de análisis con la finalidad de reflexionar sobre las prácticas transdisciplinarias en las instituciones que atienden la discapacidad motora.

1.1. La evaluación de alumnos con discapacidad motora en el marco de las Trayectorias Educativas

Las *trayectorias educativas de alumnos con Discapacidad Motora* suponen la organización de recorridos escolares que expliciten propuestas curricularmente diseñadas, siendo relevante concebir la *experiencia de vida de cada sujeto* como el núcleo central de la decisión transdisciplinaria.

La idea de "*Trayectorias*" da dirección a las construcciones sobre dichos recorridos escolares, los cuales no necesariamente deben ser lineales, estructurados o estereotipados sino que habilitan que un espacio educativo sea pensado en función de las necesidades y motivaciones de cada alumno/a con discapacidad, en este caso motora.

A tal fin, la instancia de *evaluación del alumno/a con discapacidad motora* ofrece la oportunidad de ubicar al sujeto – y a su aprendizaje- como punto de partida, de forma tal que las decisiones acerca de su trayectoria den respuesta a sus necesidades subjetivas y sociales de acuerdo a la etapa del ciclo vital en la que se encuentra.

Evaluación que debe superar la instancia resolutoria de "*dónde y con quién*" ubicar al sujeto en la dinámica escolar, para convertirse en un instrumento que interpela a la Institución en la búsqueda de la mejor propuesta educativa que requiere el alumno, con vistas a dar respuestas a su aprendizaje, a su progresiva autonomía y a la mejora de las condiciones sobre su calidad de vida.

Algunos indicadores mínimos que facilitan el proceso de evaluación del alumno y la definición de su trayectoria educativa pueden enmarcarse en:

- De la Evaluación inicial:

Antecedentes médicos. Caracterización de la discapacidad. Intervenciones actuales en el área de la salud. Discapacidades asociadas. Contribuciones de la evaluación psicométrica contextualizada. Organización psicomotora: desplazamiento, comunicación, lenguaje, manipulación, control de esfínteres, control postural, ayudas y apoyos requeridos para la accesibilidad, etc.

- De la situación personal-socia-familiar:

Información acerca de los intereses, elecciones y motivaciones del sujeto. Actividades extraescolares. Modalidades y recursos de juego. Formas y

espacios de su interacción social. Habilidades adaptativas: para la comunicación, el cuidado personal, nivel de autonomía en su vida diaria dentro y fuera del hogar, habilidades sociales, etc. Configuraciones familiares: integrantes; dinámicas de organización; tiempos, modos de apoyo y espacios para el cuidado del alumno; etc.

- De la situación educativa:

Recorridos educativos y escolares previos. Incidencias del cuadro motor en el desarrollo del aprendizaje. Niveles de aprendizaje logrados en desarrollos curriculares anteriores. Capacidades funcionales: particularidad que adopta el aprendizaje del alumno, herramientas psicomotoras que dispone para aprender, formas que adquiere el acceso/apropiación del conocimiento, nivel y modalidad de alfabetización, características que adquiere el pensamiento lógico, acceso y uso de la información del medio natural y social; capacidades expresivas, creativas, artísticas, etc.

En suma, indicadores que los Equipos transdisciplinarios deberán indagar a fin de explicitar los aportes que cada una de las disciplinas realiza desde la *Psicopedagogía/ Psicología, Fonoaudiología, Kinesiología, Terapia Ocupacional, Medicina* (en caso de los equipos que cuentan con cargo de Médico) y propiamente dicha, la *educación especializada en Discapacidad Motora*.

La construcción transdisciplinaria es aquí sumamente relevante, toda vez que supone aquel momento donde las disciplinas transfieren sus saberes entre sí, con vistas a una mirada integral del sujeto con discapacidad, favoreciendo la toma de decisiones respecto de su trayectoria.

Ahora, la evaluación no queda reducida sólo a un proceso de admisión del alumno, sino que contrae otras responsabilidades en todo el Equipo Transdisciplinario que, a partir de un proceso de distribución de tareas definirá:

- Los instrumentos y modos que permitirán **valorar** la situación contextual del alumno en relación a su aprendizaje.
- La necesidad de **asesoramiento** a las familias.
- Las **orientaciones** que deberán realizarse al interior de la institución educativa –en caso de trayectorias en Sede-, o fuera –en caso de trayectorias en integración-, de forma tal que la explicitación de las *configuraciones de apoyo* den cuenta de un proceso integral y continuo.

Por otro lado, resulta importante destacar que la admisión de alumnos en las escuelas especiales de la caracterización, deberá considerar que la atención se realiza a alumnos que presenten ***necesidades educativas derivadas de una discapacidad*** –en este caso Motora- dando cuenta de la especificidad y misión de la Educación Especial como Modalidad del Sistema Educativo. Ello significará entonces -para los equipos transdisciplinarios- precisar *cuándo* la discapacidad motora requiere una atención especializada o solamente un asesoramiento técnico que facilite el proceso educativo del alumno.

Asimismo y en relación a las configuraciones de apoyo, cabe expresar que el objetivo central de todo **apoyo**, es hacer posible **su desaparición**, en términos de menor dependencia y mayor autonomía –aspecto encuadrado en las posibilidades de cada sujeto con discapacidad-.

2. Trayectorias educativas en la Escuela-Sede

2.1. Organización y desarrollo curricular

La organización curricular, se enmarca en las prescripciones de los Diseños de cada uno de los Niveles de enseñanza obligatoria, implicando para la institución educativa, la construcción de una *propuesta* que dé cuenta de los modos, estrategias metodológicas y/o secuencias que adquirirá la acción educativa y el desarrollo curricular propiamente dicho. Por tanto, será preciso que, desde la gestión de los Equipos Directivos se expliciten los tiempos y espacios de construcción de esa propuesta a fin de dar coherencia didáctica y pedagógica a cada una de las trayectorias escolares.

Si bien está claro que cada alumno demanda la elaboración de una propuesta individual, ello no significa el desmedro del aprendizaje social, dado que la interacción con los otros fortalece lo vincular, la integración, la participación y la autonomía como principio de la construcción ciudadana. Por ello cada equipo escolar deberá precisar las formas y condiciones de la enseñanza para que los alumnos aprendan desde su individualidad en un contexto grupal.

Este aspecto que supondrá considerar que si los *apoyos* sólo son individuales, la acción queda más ligada a un modelo clínico que a una mirada social de la discapacidad, donde esos apoyos implican al aula, a la escuela, a la familia, a la comunidad y a otras instituciones del Estado.

Las modalidades de organización didáctica adquieren una diversidad de formas de planeamiento que requieren de decisiones y acuerdos institucionales que faciliten la coherencia curricular. A tal efecto, son pertinentes para la planificación y la actividad grupal:

- **Unidad Didáctica:** Forma de organización que tiene como finalidad conocer un recorte significativo del ambiente, el cual se vuelve objeto de indagación
- **Proyecto:** Modo de organización didáctica que se desarrolla a partir de una problemática que permite la construcción de respuestas a interrogantes, infiriéndose la resolución de dicho problema o la elaboración de un producto específico.
- **Secuencia didáctica:** Serie articulada de actividades organizadas para desarrollar determinados contenidos por medio de situaciones didácticas vinculadas entre sí.

De acuerdo a lo sostenido, cada institución -a partir del liderazgo y la gestión curricular de los equipos directivos- tiene la tarea de construir su *propuesta curricular* (según las prescripciones de los diseños de cada nivel) siendo estos los marcos que sostendrán cada *trayectoria educativa integral*, dando cuenta de aquellas *condiciones de enseñanza* que potenciarán el aprendizaje de cada alumno/a con discapacidad motora.

Los modelos ligados a *enfoques ecológicos*¹ aportan otras miradas acerca del sujeto y el contexto como respuesta a sus necesidades actuales pero en proyección al devenir de su vida adulta. Desde estos modelos, el ambiente cotidiano del alumno, la escuela, la familia, el hogar, la comunidad, el medio cultural y social, dan contexto a la situación educativa facilitando la organización de la enseñanza como respuesta a dichas necesidades.

Sus habilidades, su comunicación, su ambiente, sus interacciones -entre otros aspectos- constituyen el marco que habilita la construcción de espacios educativos a transitar por los alumnos, considerando que la experiencia de vida de cada sujeto sumado al desarrollo curricular se vuelven puntos de partida para pensar la escuela como un escenario interactivo y socializador.

¹ Desarrollado en lineamientos y documentos de la *Dirección de Educación Especial*

2.2. El valor didáctico del “Cuerpo”: del alumno y del docente

Cuerpo y discapacidad, mantienen una relación tal, que requiere un análisis particular toda vez que desde modelos históricos, aparecieron formatos de “deficiencia”, “anormalidad”, “malformación”, que definieron y pensaron a un “discapacitado” cuyo cuerpo lo terminó signando como <*sujeto fracturado*>.

Por otro lado y corriéndose de reducciones empiristas, el cuerpo no es sólo una cabeza que piensa sino un <*todo*> que expresa, siente, comunica y que porta un lenguaje particular que da cuenta de la integralidad de cada individuo. Sin pretender profundizar aquí la cuestión, el ámbito de la corporeidad requiere una mirada didáctica que también aloje otras posibilidades de concebir a dichos cuerpos como instrumentos de enseñanza y de aprendizaje.

El cuerpo, lo corpóreo, la expresión corporal –o cual sea la manera más acertada de enunciarlo- no es un ámbito exclusivo de la Educación Física o de la Kinesiología –en el caso de las escuelas de la caracterización motora-, o al menos no debiera serlo. Y aquí también aparece la oportunidad de deconstruir formas históricas de la Educación Especial recuperando ese “cuerpo” como medio de enseñanza y como instrumento que –también- construya subjetividad y alteridad.

Por eso, será necesario animarse a pensar que el cuerpo de cada alumno/a con discapacidad motora: dice muchas cosas y calla muchas otras; crece y se desarrolla -o no-; Se mueve y se desplaza -o no-; es un cuerpo sexuado y entonces siente placer, dolor, deseo, goce, como todo y cualquier sujeto.

Aspectos nada mínimos, ni menores cuando la referencia a un sujeto con discapacidad y a su trayectoria lo implican decisivamente, porque ante todo, es su experiencia de vida, es su propio cuerpo el que transita y vivencia cada paso y cada momento del accionar educativo.

Por consiguiente, dar lugar a ese *cuerpo* como punto de partida del aprendizaje reclama *otro cuerpo*, como parte de la situación de enseñanza...

Tal vez muchos rituales de la Educación Especial hayan ido alejando la necesidad de poner a jugar lo corporal, tanto del alumno como del docente. Producir un cambio didáctico que facilite el pasaje de lo estático a lo dinámico

de la enseñanza es una decisión que cada educador pone en acto al momento de organizar y planificar el desarrollo curricular. Por lo tanto, ofrecer situaciones de juego, de elección de objetos, de exploración de materiales, de indagación del movimiento (etc.) requiere la incorporación de prácticas que aporten otras actividades para aprender.

No sólo se aprende en la posición de sentado (si el cuadro motor lo posibilita), por más que la *silla de ruedas y/o silla adaptada*, tengan las mejores especificaciones técnicas. Formato de aprendizaje ligado al histórico “*pupitre*” cuyo diseño fuera creado en la modernidad para el control de los cuerpos y el disciplinamiento de los individuos.

No hay dudas que el sujeto con discapacidad motora debiera tener la oportunidad de liberarse –aunque sea por un momento tan sólo– para indagar y explorar el espacio, el movimiento y sobre todo, su cuerpo. Pero para generar otras formas de aprender se requieren otras condiciones de enseñar y entonces se necesita la “decisión de otro”, de un otro-docente que decida volverse <APOYO> entre ese sujeto y su entorno para hacerlo –al fin– menos discapacitante...

El cuerpo se vuelve entonces, un ámbito más para las decisiones educativas en la escuela...

2.3. Acerca de las prácticas institucionales

Con el objeto de indagar e interpelar las prácticas de los Equipos Transdisciplinarios, sumamos algunos interrogantes que puedan considerarse al momento de diseñar *Trayectorias Educativas de alumnos con Discapacidad Motora* en la Sede de las Escuelas de Educación Especial:

- *¿Qué supuestos o enfoques pedagógicos y didácticos fundamentan las prácticas docentes en la atención de alumnos con discapacidad motora?*
- *¿Cómo se organiza la dinámica transdisciplinaria en el marco de las prescripciones curriculares?*
- *¿Qué prácticas institucionales dan cuenta que se ha instalado el paradigma curricular de Educación Especial? ¿Cuáles no?*

- *¿Qué espacio tienen el progreso de la autonomía y la calidad de vida en las propuestas pedagógicas individuales y grupales en relación a los entornos de cada alumno?*
- *¿Cómo se profundizan didáctica y transdisciplinariamente los sistemas alternativos de comunicación y lenguaje para optimizar la interacción del sujeto con el entorno?*
- *¿Cuáles son las posibilidades del contexto para que la atención educativa de alumnos con discapacidad motora incluya nuevas tecnologías? (en virtud de la extensión de los apoyos a los ámbitos sociales y comunitarios)*
- *¿Qué variables se consideran para la organización y distribución grupal de los alumnos?*
- *¿Qué criterios se definen para la evaluación y promoción en cada ciclo? ¿Qué importancia tienen en esas definiciones los intereses etarios de los alumnos?*
- *¿Existe algún criterio institucional que diferencie las propuestas educativas de los alumnos más pequeños respecto de aquellas para alumnos adolescentes?*
- *¿Se plantea institucionalmente la redefinición de una propuesta integradora para un alumno/a de la Sede? (ya sea que su escolaridad haya transcurrido en educación especial o provenga de la escuela común) ¿O su inclusión en la escuela especial determina su permanencia en ella?*

3. Trayectorias Educativas en Proyectos de Integración

3.1. Criterios ordenadores de la Integración

La integración de alumnos y alumnas con discapacidad motora requiere la construcción permanente de estrategias que faciliten los procesos educativos y que den respuesta a cada necesidad educativa a partir de la propuesta de una trayectoria individual.

Las particularidades que adquiere la caracterización de la discapacidad motora, imposibilita generalizar estilos de intervención educativa ya que se requerirá de una construcción particular para cada alumno. Pero, por otro lado, también es necesario tomar distancia de aquellos supuestos que consideran que para un sujeto con discapacidad (cualquiera sea ella) las estrategias adoptan un "formato diferencial". ¿Qué quiere decir esto? Que las estrategias didácticas - por ejemplo para la alfabetización o para aprender operaciones matemáticas-, responden a iguales modelos disciplinares que para cualquier sujeto, evitando el

riesgo de ubicar a un alumno con discapacidad en un lugar de "extrañeza educativa".

Por lo tanto es preciso pensar que no son las estrategias las extrañas y diferenciadas, sino los modos (secuenciación, recursos y materiales de apoyo) que cada docente deberá especificar y elaborar para que un alumno con discapacidad motora –como todo sujeto- aprenda a partir de adecuadas condiciones de enseñanza.

Entonces, el punto de partida para establecer criterios ordenadores de los procesos integradores reside en la promoción de experiencias de aprendizajes para cada alumno en base a los recorridos curriculares de los niveles educativos en los cuales se realicen estas trayectorias.

Este apartado del documento pretende poner en análisis algunos aspectos implicados en la integración de alumnos con discapacidad motora, con la expectativa que hacia el interior de cada institución puedan interpelarse los procesos de organización y diseño de las propuestas integradoras.

Un aspecto importante en el ámbito de la atención educativa de la discapacidad –y de acuerdo a los modelos actuales- queda delineado en la idea de "*Configuraciones de Apoyo*".

Dichas configuraciones están constituidas por redes, relaciones, interacciones, etc., que acontecen entre sujetos, grupos e instituciones como marco para la organización de propuestas integradoras.

Especificando lo expresado, las *configuraciones de apoyo* dan marco a la atención educativa a partir de un conjunto de instancias ligadas a la *atención, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación*, entre otros aspectos. Estas configuraciones de apoyo parten de cada trayectoria y se ubican desde la experiencia vital del sujeto, sus necesidades, sus motivaciones de forma tal que permitan la toma de decisiones respecto a su aprendizaje en proyección a su integración educativa, social y laboral.

Estos aspectos requieren pensar que la integración de un alumno con discapacidad motora no sólo se enmarca en el aula –propiamente dicha- sino que se extiende en virtud de la búsqueda de otros apoyos para su accesibilidad al aprendizaje y a la participación social. Proyectar la progresiva autonomía y la disminución de la dependencia de los apoyos requiere la deconstrucción de

formatos integradores que pueden acarrear el desmedro de la independencia del alumno y de su transición a la vida adulta como meta final de todo proceso integrador.

Integrar a un alumno/a con discapacidad motora, dista de la decisión inicial de considerar su desplazamiento por la escuela para luego “sentarse a su lado” y ayudarlo a realizar la actividad del día. Como también toma distancia de un rol “*copista*” de las tareas que el alumno/a no pudo hacer por incidencia de su discapacidad (aspectos que se retomarán en apartado sobre el puesto del maestro integrador). Es necesario entonces, revisar las prácticas transdisciplinarias en la integración a fin de fortalecer los procesos y dar cuenta de innovaciones que rompan con prácticas rutinarias que ya no responden a los requerimientos actuales y que brinden aportes y apoyos que admitan que la discapacidad no sea exclusividad de la Educación Especial, sino de todo el Sistema Educativo.

Resultará decisiva la contextualización –al momento de planificar configuraciones de apoyo- de aquellos aspectos que respondan a *qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y hasta cuándo* desarrollar propuestas integradoras de alumnos con discapacidad motora, siendo oportuno considerar la definición de criterios y acuerdos en ***la organización de la propuesta de integración***, teniendo en cuenta:

Hacia el interior de la Escuela Especial:

- Las precisiones respecto de cuál ha de ser la *atención especializada* que requiere el alumno y por lo tanto cuáles serán los apoyos de Educación Especial.
- La optimización de los recursos humanos que garanticen la transdisciplina del proceso de integración (liderazgo del equipo directivo de Educación Especial y sus orientaciones sobre la distribución de tareas en el equipo docente y técnico-docente en relación a la evaluación y seguimiento del proyecto, los apoyos del Equipo a la tarea del maestro integrador, las co-responsabilidades, los criterios de supervisión, etc.)
- La proyección y especificación del progresivo retiro de los apoyos, en virtud de la independencia y autonomía del alumno (de acuerdo a las potencialidades y posibilidades individuales)
- Las decisiones respecto a las articulaciones con equipos de salud externos que tengan intervención con el alumno y en particular con “Asistentes Personales” en caso de existir esos recursos humanos de apoyo.

Hacia la interacción con los otros equipos institucionales intervinientes:

- La especificación de tiempos y espacios requeridos por la trayectoria educativa del alumno: en la Escuela del Nivel o en Escuela Especial.
- La frecuencia de los apoyos y las intervenciones brindadas por Educación Especial. (Tiempos y Espacios en un marco de flexibilidad estratégica)
- Los acuerdos para la provisión de apoyos (en las diversas áreas curriculares) y las orientaciones respecto al proceso integrador.
- La modalidad y tipos de apoyos que brindará el Nivel propiamente dicho, en base a las condiciones de enseñanza necesarias para ese alumno.
- Los niveles de intervención y responsabilidades de los equipos docentes: Directivos, Docentes, Técnicos Docentes.
- Los criterios para el seguimiento conjunto de las propuestas integradoras que incluyan "Asistentes Personales" y la consideración de su progresiva desaparición, si la situación de discapacidad del alumno lo permite.
- Acuerdos respecto al seguimiento, evaluación, acreditación y certificación del aprendizaje del alumno y del proceso integrador.
- Definiciones sobre los referentes institucionales que tomarán la responsabilidad de comunicación con las familias.
- Y principalmente, cómo la PALABRA DEL ALUMNO, será escuchada por todos los actores intervinientes, incluida su familia.

Ahora, proyectada la integración, demandará de acciones y responsabilidades en relación a las configuraciones de apoyo, destacando:

ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA	Las valoraciones necesarias para tomar decisiones respecto a las modificaciones requeridas para las condiciones de la enseñanza y la situación de clase: la dinámica grupal y la participación del alumno integrado. Los contextos institucionales y áulicos: programación de las formas de participación del alumno en la escuela y en el aula, ubicación estratégica para el aprendizaje y la interacción, formas de desplazamiento y recorridos en el espacio escolar en virtud de la progresiva eliminación de barreras arquitectónicas (Relevamiento de los espacios para aportar modificaciones que faciliten accesibilidad y uso de los mismos). Evaluación sobre los recursos de apoyo que darán respuesta a las necesidades educativas del alumno. Consideraciones sobre el desarrollo curricular: provisiones didácticas en el marco de las necesidades educativas del alumno integrado, valoración de la respuesta necesaria y especializada frente los modos de aprendizaje, los recursos y las propuestas de aula.
---	--

ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN	Porta un carácter preventivo que potencia los acuerdos y las corresponsabilidades. Sostenimiento de los acuerdos y revisión del proceso integrador en el marco de cada trayectoria educativa. Asesoramiento e información al personal sobre formas o estilos de colaboración con el alumno, ampliando los agentes de apoyo en la institución. Orientaciones metodológicas facilitadoras del acceso al conocimiento y el aprendizaje. Coordinación de actividades conjuntas que favorezca el reconocimiento del maestro integrador en la dinámica institucional y grupal, como nexo de comunicación entre la Instituciones intervinientes. Especificación de instancias y modalidades de comunicación con la familia y entre los equipos. Información sobre instancias de <i>Educación no formal</i> en la comunidad (culturales, recreativas, deportivas) que favorezcan la participación del alumno integrado y su familia, facilitando las redes de comunicación. Orientaciones sobre espacios del contexto que propicien <Salidas Educativas> que optimicen el proceso de aprendizaje del alumno integrado y del resto del grupo, etc.
------------------------------------	--

PROVISIÓN DE RECURSOS	Diseño y producción de estrategias y recursos de apoyo: elaboración de materiales didácticos, adecuación de recursos para la accesibilidad al aprendizaje, formas que adopta el desempeño del alumno y su comunicación según las diversas áreas curriculares. La provisión de recursos para la concreción de experiencias ligadas a la producción y actividad cognitiva y creadora del alumno, de su capacidad expresiva, de su integración social, etc. Recursos específicos de equipamiento a partir de medios técnicos/tecnológicos para el aprendizaje, la comunicación y el desplazamiento del alumno, en el marco de las contribuciones inter y transdisciplinarias de los actores intervinientes.
-----------------------	---

3.2. Del Maestro Integrador de Discapacidad Motora

Especificar un ***puesto de trabajo*** requiere una suma de precisiones respecto a las expectativas sobre la labor desempeñada y por lo tanto contrae la necesidad de revisar las prácticas, los contextos educativos y los modelos/paradigmas en que se enmarcan ese conjunto de variables.

La Dirección de Educación Especial desde su misión como Nivel Central se encuentra redefiniendo condiciones y posiciones respecto a las *trayectorias educativas integrales* volviendo pues necesaria la construcción de prácticas docentes que respondan a las nuevas configuraciones escolares, sociales y culturales de la Provincia de Buenos Aires.

El *puesto de trabajo* del Maestro integrador en Discapacidad Motora, como se anticipó anteriormente, requiere deconstruir formas más tradicionales que se fueron conformando en otros paradigmas de la Educación Especial y que hoy reclaman otras definiciones.

Dando cuenta del análisis anterior respecto a las configuraciones de apoyo, será interesante profundizar reflexivamente las posibilidades de conformar modalidades de trabajo del maestro integrador desde estos marcos y en distancia a prácticas solamente dirigidas al alumno, a fin de ampliar el campo educativo al asesoramiento, orientación, atención, provisión de recursos, etc., que implicarán ese *proyecto de integración* y la *propuesta pedagógica individual* de cada alumno, en el contexto de esa Institución y de esa comunidad.

Por ello, la definición del puesto de trabajo del maestro integrador supone pensarlo como sujeto docente que actúa diseñando, coordinando, interviniendo y tomando decisiones pedagógico/didácticas especializadas conjuntamente con el resto de los actores intervinientes, pero desde una posición central que enlaza y conecta lo interinstitucional y el trabajo en equipo, a fin de propiciar las condiciones de enseñanza necesarias para el aprendizaje del alumno y su participación escolar, considerando que deberá:

- *Representar a la Institución de Educación Especial en los diversos Niveles o Modalidades de la enseñanza, posicionándose desde los enfoques técnico-pedagógicos de la Dirección de Educación Especial en el marco de las políticas-educativas provinciales;*
- *Participar activamente de los procesos institucionales definiendo apoyos inter e intrainstitucionales que faciliten el proceso integrador;*
- *Orientar de manera integral los procesos institucionales y áulicos en relación a la integración de alumnos con discapacidad motora;*
- *Construir conjuntamente con los docentes de Nivel o Modalidad y el aporte de los actores intervinientes la propuesta pedagógica individual en el marco de la trayectoria educativa definida para cada alumno;*
- *Diseñar y elaborar los apoyos necesarios conjuntamente con los docentes del Nivel, de acuerdo a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad motora, en función de las propuestas curriculares:*
 - *Elaboración de los materiales didácticos;*
 - *Planificación de las provisiones didácticas curriculares (cuali-cuantitativas) según las necesidades del alumno y los diseños curriculares de cada Nivel;*
 - *Asesoramiento y orientación sobre las situaciones de enseñanza e intervención docentes requeridas;*
 - *Provisión de recursos adaptados facilitadores del aprendizaje, la comunicación y el desplazamiento del alumno (en base a las contribuciones inter/transdisciplinarias que faciliten decisiones sobre necesidades y posibilidades de equipamiento técnico/tecnológico o ayudas específicas);*
- *Participar conjuntamente con el resto de los equipos intervinientes en el seguimiento y la evaluación, aportando información sobre el estado de avance del aprendizaje del alumno en virtud de los procesos de enseñanza,*
- *Regular el progresivo retiro de los apoyos en aquellas áreas que permitan mayor autonomía del alumno. (En particular en el Nivel Secundario)*

Todos estos ámbitos del desempeño, sumados a las construcciones y recorridos institucionales darán cuenta de una labor integradora que no es rígida ni estática, sino dinámica y flexible, con miras al fortalecimiento de la actuación docente.

3.3. Acerca de la dinámica transdisciplinaria en los procesos integradores

Con el objeto de promover la reflexión en los Equipos docentes y la consecuente interpelación y mejora de las prácticas institucionales transdisciplinarias se plantean algunos interrogantes para el trabajo escolar:

- *¿Qué formas de organización institucional adquiere la dinámica transdisciplinaria? (En relación a los tiempos, espacios, planificación de trabajo en Equipo)*
- *¿Cómo se informan los aportes disciplinarios de cada miembro del equipo y cómo se distribuyen las áreas de trabajo para gestar la aparición de la transdisciplina?*
- *¿Qué instancias de evaluación y revisión de la dinámica transdisciplinaria se prevé desde la organización institucional?*
- *A fin de optimizar los recursos humanos: ¿Cómo se planifica la agenda transdisciplinaria?*
- *Finalizada la instancia inicial de un proyecto de integración ¿Cómo se definen las tareas del Equipo? ¿Qué otros actores participan en el desarrollo de la integración, además del maestro integrador? ¿La participación del resto de los actores se limita a reuniones de seguimiento y/o evaluación? ¿Qué apoyos se brindan desde lo psicopedagógico, psicológico, social, fonoaudiológico, etc.? ¿De qué forma se propone que las "configuraciones de apoyo" de una integración superen la atención individual del alumno? (En términos de ampliación de los apoyos a los entornos educativos y sociales)*
- *¿Cómo se planifica transdisciplinariamente la desaparición o retiro progresivo del apoyo? (según las posibilidades de cada alumno)*

La Dirección de Educación Especial, continua definiendo los posicionamientos pedagógicos y didácticos en torno a la atención educativa de los sujetos con discapacidad, de modo tal que éstos enmarquen la transformación de las prácticas institucionales y docentes.