



FUNDACIÓN H. A.
BARCELÓ
FACULTAD DE MEDICINA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR/A DE LA CARRERA:

Dra. Gala Filippis

NOMBRE Y APELLIDO DEL AUTOR:

Milena Belen Gomez

TÍTULO DEL TRABAJO:

"Análisis del vínculo familia-escuela en el proceso de inclusión educativa: Un estudio de caso en la escuela N° 369 'Maestro Humberto Pereyra' de la provincia de La Rioja"

SEDE:

La Rioja

DIRECTOR/A DE TIF:

Lic. Silvina Laura Mazzeo

FECHA DE PRESENTACIÓN:

24/11/2025

Sede Buenos Aires
Av. Las Heras 1907
Tel./Fax: (011) 4800 0200
☎ (011) 1565193479

Sede La Rioja
Benjamín Matienzo 3177
Tel./Fax: (0380) 4422090 / 4438698
☎ (0380) 154811437

Sede Santo Tomé
Centeno 710
Tel./Fax: (03756) 421622
☎ (03756) 15401364



**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS
DE LA SALUD
FUNDACIÓN H. A. BARCELÓ**

PÁGINA DE APROBACIÓN

EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE INVESTIGACIÓN

Clasificación:.....

**DEFENSA ORAL DEL TRABAJO FINAL DE
INVESTIGACIÓN**

Clasificación:.....

TRIBUNAL EXAMINADOR

.....
.....

Sede Buenos Aires
Av. Las Heras 1907
Tel./Fax: (011) 4800 0200
☎ (011) 1565193479
informesba@barcelo.edu.ar

Sede La Rioja
Benjamin Matienzo 3177
Tel./Fax: (0380) 4422090
☎ (0380) 154811437
informeslr@barcelo.edu.ar

Sede Santo Tomé
Centeno 710
Tel./Fax: (03756) 421622
☎ (03756) 15401364
informesst@barcelo.edu.ar

Oficina Posadas
Félix de Azara y Córdoba,
local 12, galería "El Paseo"
Tel.: (0376) 4440521
posadas@barcelo.edu.ar

Agradecimientos

A mis padres, Antonio y Silvia, quienes son mi gran sostén. Gracias por confiar en mí, por su amor incondicional y por acompañarme en cada paso de mi vida. Su apoyo constante y sus palabras de aliento me motivaron a no rendirme y ser una mejor persona.

A mis hermanos, Carolina y Dante, por ser mi fuente de contención e inspiración cotidiana. A mis sobrinos Alexander y Sara, quienes con su ternura, curiosidad y espontaneidad despertaron en mí un profundo interés por comprender el desarrollo infantil y por seguir aprendiendo sobre su manera única de habitar la vida.

A mis amigas de la vida, Emilia y Fernanda, por estar siempre presentes, incluso a la distancia. Gracias por su escucha y contención en los momentos difíciles, por celebrar conmigo cada logro y por recordarme la importancia de disfrutar el camino.

A mis compañeras y amigas que me regaló la Universidad (Paula, Priscila, Cesia y Vanesa), por compartir conmigo largas horas de cursada, charlas interminables y juntadas post parciales que hicieron de este recorrido una experiencia enriquecedora, amena y profundamente significativa.

A mi directora de trabajo final, Lic. Silvina Mazzeo, por aceptar acompañarme en esta etapa final. Agradezco profundamente su orientación, su paciencia y por compartir sus saberes.

A Cristina Fernández, vicedirectora de la Escuela “Maestro Humberto Pereyra”, a los estudiantes y docentes de la institución, por abrirme las puertas, confiar en mi trabajo y permitirme conocer su realidad educativa. Gracias por brindarme la oportunidad de aprender de su compromiso, su calidez humana y su valiosa labor cotidiana.

Fuera de pautas predefinidas, familias y escuelas van buscando y encontrando sus propios modos de posicionarse ante niños y jóvenes. A veces con errores, a veces con pequeños logros, siempre con dudas, nuevos modos de crianza y cuidado van cobrando forma.

Isabelino Siede

Índice:

Introducción.....	5
Contextualización.....	6
Planteamiento del problema.....	7
Objeto de Estudio.....	8
Preguntas de investigación:.....	8
Justificación.....	8
Estado del Arte.....	10
Marco Teórico.....	13
1. Capítulo 1: La Discapacidad Intelectual.....	13
1.1. Un giro paradigmático necesario.....	13
1.2. Modelos que transforman miradas.....	14
2. Capítulo 2: Marcos Normativos.....	19
2.1. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	19
2.2. Ley Nacional N° 26.378.....	20
2.3. Ley Provincial N° 8678.....	20
3. Capítulo 3: Familia y discapacidad.....	21
3.1. La Familia como eje fundamental en los procesos de inclusión educativa.....	21
3.2. Impacto del diagnóstico en la dinámica familiar.....	28
4. Capítulo 4: Escuela, Diversidad e Inclusión.....	30
4.1. Conceptualización de la Educación Inclusiva.....	30
4.2. Breve recorrido sobre la Educación Inclusiva.....	31
4.3. Políticas educativas inclusivas.....	33
Objetivos:.....	39
Metodología.....	40
Unidad de Observación.....	41
Variables.....	41
Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	42
Procesamiento y análisis de datos.....	44
Capítulo 1: La Mirada Cuantitativa: Resultados de la Encuesta al Personal Educativo.....	44
Capítulo 2: Las Voces de los Actores Escolares.....	51
Capítulo 3: Las voces de las Familias.....	60
Capítulo 4: Lo esencial es invisible a los ojos: La perspectiva de los estudiantes sobre su inclusión.....	66
Conclusión.....	74
Referencias bibliográficas.....	78
Anexo.....	82

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como propósito cumplir con los requisitos finales establecidos por el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación H. A. Barceló para la adquisición del título de grado de Licenciatura en Psicología.

En el mismo se pretende analizar y dar a conocer los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos realizada en la Escuela N° 369 Maestro Humberto Pereyra, con el fin de identificar las estrategias implementadas para promover una inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual y su familia. Este estudio busca visibilizar las prácticas, desafíos y avances que se manifiestan en el ámbito escolar cuando la inclusión deja de ser un ideal teórico para convertirse en una realidad cotidiana.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce la inclusión como un proceso dado principalmente por la participación real y busca garantizarla al proponer diferentes prácticas. En particular, su Artículo 24 consagra el derecho a la educación inclusiva, estableciendo que ninguna persona con discapacidad puede ser excluida del sistema educativo común y que los Estados Parte deben garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, proporcionando los apoyos y ajustes necesarios para asegurar su participación plena y el desarrollo de sus habilidades.

En este marco, la presente investigación se enmarca en una perspectiva de derechos humanos y pretende contribuir a la reflexión sobre el modo en que las instituciones educativas responden —desde su organización, prácticas pedagógicas y vínculos con las familias— al desafío de construir una escuela inclusiva.

Contextualización

Para llevar a cabo la investigación propuesta, se recurrió a la Escuela N° 369 Maestro Humberto Pereyra, institución educativa de gestión pública estatal situada en la provincia de La Rioja. Ubicada sobre la calle Francisco Zelada, forma parte del entramado educativo urbano de la Capital provincial y ofrece un servicio esencial para las familias de la zona. La institución se dedica exclusivamente al nivel primario, constituyéndose en un espacio clave dentro de la primera etapa de la formación escolar de los niños. Su horario de funcionamiento, de lunes a viernes desde las 7:00 hasta las 18:00 horas, sugiere una estructura de doble turno (mañana y tarde), que permite atender una amplia matrícula de estudiantes.

Como premisa inicial, el compromiso institucional con la inclusión educativa se evidencia tanto en la conformación de su equipo educativo —integrado por el directivos y docentes que trabaja de manera articulada con los docentes de apoyo a la inclusión y el equipo de orientación escolar “Crecer Sanos”— como en su infraestructura accesible, la cual cuenta con una entrada adaptada para personas en sillas de ruedas, garantizando el derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Las observaciones del presente estudio se centraron en el primer ciclo del turno tarde, que comprende primero, segundo y tercer grado. En este contexto se llevó a cabo un estudio de caso focalizado en dos estudiantes, denominados en este informe como “Estudiante A” y “Estudiante B”, con el fin de preservar su identidad y garantizar la confidencialidad de la información recabada.

Planteamiento del problema

La educación inclusiva supone la eliminación de barreras actitudinales, pedagógicas y sociales que garanticen la participación plena de todos los estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). En este marco, la Declaración de Salamanca (1994, citado en Ministerio de Educación, 2019) destaca la importancia de fortalecer la relación entre familias y escuelas como pilar fundamental para la inclusión educativa.

El presente estudio tiene como propósito analizar cómo se desarrolla el vínculo entre la familia y la escuela en el proceso de inclusión educativa de un estudiante con discapacidad intelectual, a partir de un estudio de caso. Se busca comprender las percepciones y modelos, las modalidades de participación y estrategias institucionales que configuran dicha relación, incorporando además la perspectiva del propio estudiante.

En este contexto, se analiza la interacción entre dos variables claves: la familia y la escuela. En el caso de familias con un miembro con discapacidad, citando a Núñez, B. (2008), se enfrentan a una realidad compleja que impacta profundamente en su estructura y dinámica interna. Esta experiencia implica atravesar un estrés crónico debido a las múltiples demandas físicas, psíquicas y económicas que implica la situación, lo que requiere estrategias de afrontamiento y adaptación a lo largo del ciclo vital. La escuela, por su parte, desde el paradigma de derechos humanos, debe transformarse en un espacio que celebre la diversidad mediante estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje y la flexibilización curricular (p. 27, Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

La relevancia del estudio de la relación familia-escuela en contextos inclusivos radica en que, a pesar de los avances normativos, persisten barreras que dificultan esta vinculación. Las familias se ven limitadas en su participación por factores estructurales, actitudinales o comunicacionales, mientras que las escuelas enfrentan desafíos vinculados a la formación docente, la disponibilidad de recursos y la implementación de estrategias institucionales coherentes con los principios de la inclusión. A estas barreras, se suma la persistencia de modelos médicos hegemónicos/rehabilitadores que perpetúan

una mirada estigmatizante centrada en el déficit. Dichos enfoques reproducen lo que Skliar (2005) denomina “Lo Políticamente Correcto”, al disimular bajo un lenguaje aparentemente inclusivo la continuidad de prácticas normalizadoras. Esta lógica dificulta que los docentes se desprendan de esquemas binarios de normalidad y anormalidad. La internalización de estos paradigmas se manifiesta cuando las adaptaciones curriculares se limitan a reducir contenidos en lugar de diseñar apoyos contextualizados, o cuando la evaluación mide carencias en vez de potencialidades, reproduciendo así dinámicas de exclusión dentro del propio sistema educativo.

Desde este enfoque, se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

Objeto de Estudio

- Conocer las estrategias implementadas por la Escuela N° 369 Maestro Humberto Pereyra de la Provincia de La Rioja, en el ciclo 2025 para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual y su familia.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las formas de participación familiar en la institución educativa? ¿Qué factores facilitan u obstaculizan esta participación?
- ¿Qué tipo de capacitación/formación disponen y/o reciben los actores escolares (directivos, docentes y equipo técnico) para abordar la inclusión educativa en la escuela?
- ¿Cómo perciben la familia y la escuela su rol en el proceso inclusivo?
- ¿Cómo vivencia el estudiante con discapacidad intelectual su vínculo con la institución escolar y con su familia a lo largo de su trayectoria educativa?

Justificación

El tema de investigación propuesto surge de experiencias personales obtenidas durante las Prácticas Supervisadas I y II, donde se identificaron tensiones en las dinámicas institucionales, especialmente vinculadas a aquellas

miradas centradas en el diagnóstico, que lejos de favorecer la inclusión, tienden a obstaculizarla.

Se evidencia que aún persisten prácticas que reducen al estudiante a su condición diagnóstica, invisibilizando su singularidad y generando barreras tanto actitudinales como organizativas que dificultan su plena participación. El problema va más allá del aula, no solo impacta negativamente en la experiencia del estudiante, sino que también debilita la relación entre la familia y la escuela, limitando la posibilidad de construir estrategias pedagógicas conjuntas y efectivas. Esta situación invita a reflexionar críticamente: ¿Es la escuela inclusiva un ideal alcanzable o una utopía aún lejana?

Ante este escenario, surge el interés de analizar cómo se configura la relación entre la familia y la escuela, qué factores facilitan u obstaculizan el mismo, es por ello, que el estudio se desarrollará en la Escuela N° 369 Maestro Humberto Pereyra, institución educativa pública de gestión estatal ubicada en la Provincia de La Rioja.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación busca ofrecer una mirada localizada y reducida sobre la realidad educativa actual bajo el paradigma de la inclusión educativa. Para ello, se analizará desde un enfoque crítico, las prácticas y discursos que constituyen el vínculo entre la escuela y la familia, con el fin de identificar sus potencialidades y limitaciones en un contexto específico.

Estado del Arte

En este apartado se presentarán los antecedentes investigativos relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación. A continuación, se detallan los principales hallazgos y contribuciones encontradas:

A nivel internacional:

La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena por Villegas Otárola, M.; Simón Rueda, C. & Echeita Sarrionandia, G. (2014) se enfoca en un estudio cualitativo que explora las perspectivas de madres chilenas sobre la inclusión educativa de sus hijos con TEA en escuelas primarias. A través de entrevistas no estructuradas, los autores identifican que las madres valoran la inclusión como un derecho, pero destacan barreras como la falta de preparación docente, apoyos inadecuados y escasa participación familiar en decisiones escolares. Los resultados enfatizan que el bienestar emocional de los estudiantes prevalece sobre los logros académicos, y revelan la necesidad de políticas que fomenten culturas escolares inclusivas, coordinación entre profesionales y apoyos personalizados. Esta investigación aporta evidencia crítica sobre los desafíos de la inclusión educativa en Chile desde la perspectiva familiar, subrayando la urgencia de integrar las voces de las familias en el diseño de prácticas educativas más equitativas.

Por otra parte, el estudio *¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes* de Sandoval Mena, M; Simón Rueda, C & Echeita Sarrionandia, G. (2020) destaca la importancia de incorporar las voces del alumnado como estrategia clave para la mejora docente y la construcción de entornos educativos inclusivos. A través de dos proyectos europeos realizados en 33 centros de Educación Primaria y Secundaria, los autores demostraron que la participación activa de los estudiantes en la evaluación y diseño de prácticas pedagógicas contribuye a identificar barreras y fortalezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizando metodologías como cuestionarios, Fotoelicitación (método en el que se presentan a un grupo de estudiantes fotografías de distintas situaciones

escolares, acompañadas de preguntas como: “¿Qué crees que le pasa a este estudiante?”, “¿Qué situaciones similares reconoces en tu clase?”) y actividades de simulación, el estudio reveló que los estudiantes valoran metodologías diversificadas, explicaciones docentes claras y evaluaciones continuas. Los resultados subrayan la necesidad de transformar las culturas escolares hacia modelos más colaborativos, donde la voz del alumnado no solo sea escuchada, sino también integrada en la toma de decisiones, promoviendo así una educación inclusiva y equitativa. Este trabajo refuerza la relevancia de considerar las perspectivas estudiantiles como insumo esencial para la innovación educativa y la justicia social en las aulas.

A nivel nacional:

El trabajo titulado *Vínculos y relaciones entre la escuela y la familia en el nivel primario del Instituto Pizzurno de enseñanza integral* de Rubin, P. R. (2019), realizado en la provincia de Buenos Aires, Argentina, analiza desde una perspectiva sistémica los conflictos y dinámicas que atraviesan la relación entre la familia y la escuela en un contexto de profundas transformaciones sociales. La autora identifica factores claves como la diversificación de estructuras familiares (monoparentales, ensambladas), la pérdida de autoridad adulta, la desconfianza mutua entre padres y docentes, y el impacto de la tecnología en la comunicación.

A través de un enfoque cualitativo, basado en observaciones y entrevistas a docentes, el estudio revela que la simetización de roles (adultos que se adolescentizan y niños que asumen roles de igualdad) y la ausencia de límites claros generan tensiones que dificultan el proceso educativo. Rubin concluye que, ante la imposibilidad de que familia y escuela suplan sus funciones recíprocas, es necesario reconstruir vínculos basados en una comunicación asertiva, el respeto a la autoridad no autoritaria y una corresponsabilidad educativa. Esta investigación ofrece evidencia valiosa sobre los desafíos contemporáneos en la articulación entre ambos ámbitos, destacando la necesidad de intervenciones que promuevan espacios de diálogo y acuerdos compartidos.

El estudio titulado *Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva: Investigaciones sobre perspectivas y experiencias*, compilado por Borzi, S. L.; Sánchez Vazquez, M. J. & Talou, C. L. (2019), corresponde a una investigación realizada durante quince años en niños y niñas de nivel inicial y primario de escuelas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Su propósito principal fue explorar las representaciones y concepciones de niños, docentes y profesionales sobre la inclusión educativa de menores con discapacidades. A través de entrevistas semiestructuradas y análisis cualitativos, el estudio revela que las actitudes hacia la discapacidad continúan fuertemente influenciadas por modelos tradicionales centrados en el déficit, lo cual obstaculiza una inclusión efectiva. Entre los principales hallazgos, se destacan la escasa formación docente en estrategias inclusivas, la falta de tratamiento sistemático del tema en las instituciones escolares y la necesidad de políticas educativas que promuevan la equidad. Esta investigación aporta evidencia significativa sobre las barreras actitudinales y estructurales en la educación inclusiva, y subraya la importancia de transformar las prácticas pedagógicas y los marcos normativos para garantizar los derechos de los niños y niñas con discapacidad. Sus resultados refuerzan la necesidad de abordar la inclusión desde un enfoque holístico, centrado en los derechos humanos.

A nivel provincial:

El trabajo de investigación de Cardozo Quiroga, M. J. (2019), titulado *Diálogo entre saberes: la interdisciplina al servicio de la integración escolar*, desarrollado en la Escuela Especial N° 371 “María Madre del Buen Camino” de la provincia de La Rioja, se abordan las estrategias e intervenciones del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar en la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad integrados en escuelas de modalidad común.

Desde un enfoque cualitativo, la autora indaga el modo en que la interdisciplina se articula para sostener la enseñanza y el aprendizaje, destacando el papel del psicólogo en el ámbito educativo y la importancia de la familia como sostén del desarrollo del estudiante. Su estudio evidencia que la inclusión requiere una mirada compleja que trascienda lo asistencial y rehabilitador, para situar al sujeto con discapacidad como protagonista de su educación y miembro activo de la comunidad escolar.

Marco Teórico

1. Capítulo 1: La Discapacidad Intelectual

1.1. Un giro paradigmático necesario

Desde la perspectiva de Alonso Verdugo:

Los avances en el campo de la discapacidad intelectual suceden con mucha rapidez, lo que obliga a replantearse la concepción de la misma para generar conocimientos nuevos y actualizados que permitan mejorar la vida de las personas con esas características (Verdugo, 2010, p. 7).

En su artículo *Los últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual* (Verdugo, 2010), el autor destaca que utilizar la terminología de “discapacidad intelectual” permite eliminar la expresión de “retraso mental”, lo cual implica un giro paradigmático, que transita desde un modelo tradicional que enfatiza la discapacidad como un rasgo de la persona hacia enfoque multidimensional, donde la discapacidad emerge de la interacción entre la persona con discapacidad y el contexto en el cual está.

A nivel internacional, términos como “deficiencia mental” o “retraso mental” fueron predominantes. Sin embargo, en la actualidad se privilegia el término de “discapacidad intelectual”, por diversas razones. En primer lugar, porque refleja el constructo socioecológico de la discapacidad. En segundo lugar, este nuevo enfoque se alinea con las prácticas profesionales contemporáneas, que priorizan las conductas funcionales y factores contextuales. Asimismo, la denominación “discapacidad intelectual” proporciona una base lógica para el diseño de apoyos individualizados, al sustentarse en un marco de referencia ecológico-social. Finalmente, se considera una expresión menos ofensiva y más respetuosa hacia las personas con esa discapacidad.

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) proporciona en 2002 una definición del término, remarcando que el “retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades

prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”. (Luckasson y cols., 2002, p. 8)

Posteriormente, La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo define “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 22 años” (Schalock, 2010, p.1)

Este cambio paradigmático permite abandonar el sistema de clasificación basado en los niveles de inteligencia (leve, moderado, grave y profundo), para adoptar un modelo centrado en la intensidad de apoyos que requiere cada persona con discapacidad intelectual. Es decir, ya no se prioriza la medición del Coeficiente Intelectual (CI), sino que a través del “Modelo Multidimensional del funcionamiento humano” se evaluarán las necesidades específicas de apoyo para potenciar el desarrollo integral del individuo. Al respecto, Verdugo sostiene que:

Los apoyos son los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual (...). Ejemplo de ellos son los sistemas organizativos, incentivos, apoyos cognitivos, instrumentos, ambiente físico, habilidades/conocimiento y habilidad inherente. (Verdugo, 2010, p. 17)

1.2. Modelos que transforman miradas

En las últimas décadas, la manera de entender la discapacidad ha experimentado una transformación radical mediante modelos teóricos que fueron replanteando los fundamentos tradicionales. Es necesario distinguir entre aquellos modelos conceptuales que se centran en las limitaciones individuales y las perspectivas que enfatizan la interacción con barreras sociales, analizando su impacto en el diseño de políticas públicas, el quehacer profesional y la experiencia vital de las personas con discapacidad.

Agustina Palacios (2008) en su obra *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* analiza críticamente la

evolución de los modelos teóricos. La autora identifica tres enfoques principales:

El Modelo de Prescindencia:

Este modelo parte de dos supuestos fundamentales:

En primer lugar, se atribuye el origen de la discapacidad a causas religiosas. Su presencia es consecuencia de un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe.

En segundo lugar, se considera que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad. Se le percibe como un ser improductivo y una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad.

Dentro de este modelo establece que coexisten dos submodelos, que responden a las distintas formas de abordar la supuesta “innecesaridad” de las personas con discapacidad:

El submodelo eugenésico: En la antigüedad, particularmente en las culturas griegas y romanas, se optaba por aplicar políticas eugenésicas como una forma de “solución”. En estas sociedades, los niños nacidos con alguna discapacidad eran víctimas de infanticidio. Por ejemplo, en Esparta los niños considerados “defectuosos” eran arrojados desde el Monte Taigeto, bajo la creencia que no debían formar parte de la sociedad.

El submodelo de marginación: Este enfoque fue característico de la Edad Media, donde el tratamiento social hacia las personas con discapacidad consistía principalmente en la marginación. Estas personas eran agrupadas con pobres y mendigos, y eran considerados como sujetos sin valor. La exclusión se consideraba la mejor solución y respuesta social, ya que permitía apartarlos del grupo comunitario, generando mayor tranquilidad.

El Modelo Rehabilitador

En contraste con el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador surge en el siglo XX, en el contexto de la Modernidad, y se fundamenta en dos premisas principales:

Por un lado, se abandona la explicación religiosa de la discapacidad y se adopta una visión científica. Ya no se habla de Dios o el Diablo, lo divino o lo maligno, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad, y comienza a ser analizada bajo criterios clínicos y biológicos. En 1982 la Ley de Integración Social de Minusválidos propone una definición de personas con discapacidad o minusválidos según la ley: “se entiende por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales”.

Por otro lado, las personas con discapacidad dejan ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad. Se reconoce que pueden tener algo que aportar, aunque sea en la medida en que sean “rehabilitadas o normalizadas”. Es decir, se considera que una persona con discapacidad puede volverse “rentable o útil para la sociedad”, siempre y cuando logre asimilarse a los demás, válidos y capaces, en la mayor medida de lo posible.

Este modelo pone el foco en la recuperación de la persona, dentro de la medida de lo posible, y la educación especial adquiere un rol central como herramienta de rehabilitación. También se instaura el fenómeno de la institucionalización, con el objetivo de intervenir y “corregir” las deficiencias a través de centros especializados y programas de tratamiento.

Las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, que se centra en los déficits de las personas y concibe que tienen menos valor que el resto de las personas consideradas válidas o capaces. Se recurre a políticas de seguridad social y empleo protegido como medios para garantizar su subsistencia.

A partir de este modelo comienza a gestarse una nueva forma de abordar la discapacidad desde una perspectiva social y cultural, especialmente tras la Primera Guerra Mundial. En este contexto, miles de soldados quedaron

con secuelas físicas permanentes, impulsando un interés por la rehabilitación de personas con discapacidad.

No obstante, este modelo conserva similitudes con el modelo de prescindencia, ya que continúa considerando la discapacidad como una deficiencia que debe ser corregida o erradicada, se ofrece a la persona ser integrada sólo en la medida que se rehabilite, disimule u oculte su diferencia y se asemeje a los demás. La asistencia pública y el empleo adaptado se convierten en herramientas claves para intentar “reinsertar” al individuo dentro de los márgenes de normalidad establecidos por la sociedad, ya que su objetivo no es la igualdad, sino lo idéntico.

El Modelo Social:

Este modelo surge en la década de 1960 en Estados Unidos, como resultado de los movimientos impulsados por las propias personas con discapacidad, quienes comenzaron a organizarse y exigir cambios políticos y sociales. Este modelo nace como una respuesta crítica a los enfoques anteriores, y se basa en dos presupuestos fundamentales:

Una de las bases fundamentales de este modelo es que las causas de la discapacidad no son de origen religiosas ni exclusivamente científicas, sino que son esencialmente sociales. El problema no reside en las limitaciones individuales, sino en las barreras que impone la sociedad, así como no brindando los servicios apropiados ni garantizando que sus necesidades sean contempladas dentro de la organización social. A partir de esta perspectiva, se establece una clara distinción entre *deficiencia* y *discapacidad*; la deficiencia alude a una pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo; mientras que la discapacidad se entiende como desventaja o restricción de actividad, causada por una organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.

Otro de los pilares esenciales del modelo es la afirmación de que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad o su contribución será la misma que el resto de las personas sin discapacidad. Este

enfoque promueve la inclusión y aceptación de la diferencia, eliminando todo tipo de discriminación.

Estas premisas generan profundas repercusiones políticas, ya que, si se reconoce que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones deben dirigirse a la sociedad. Se busca promover la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, garantizando una accesibilidad universal y fomentar una cultura que valore la diferencia. El objetivo es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades, favoreciendo una participación plena de todas las personas.

Por último, es fundamental incluir el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA) dentro del conjunto de modelos diferenciados por Agustina Palacios. Este Modelo fue desarrollado por Verdugo Alonso, Schalock y Gómez Sánchez (2021) en su artículo *El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos para ellos*. En dicho trabajo, los autores articulan dos enfoques fundamentales en el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo (DID): el paradigma de la calidad de vida y el modelo de apoyos, los cuales evolucionaron en forma paralela durante más de dos décadas hasta integrarse en un enfoque común.

Calidad de vida es un concepto global con evidencia científica de décadas, centrado en la persona, que proporciona información sobre lo que es importante en su vida y cuáles deben ser los resultados a conseguir, mientras que los apoyos se centran en cómo lograr esos resultados, son las estrategias y tácticas eficaces mediante las cuales se puede asegurar el éxito. (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021, p. 10)

El MOCA integra tres catalizadores esenciales que promueven cambios positivos en la vida de las personas:

1. Las “conexiones” que una persona o familia tiene con otras personas, las redes sociales y la tecnología brindan oportunidades para mejorar el bienestar y la calidad de vida.

2. Las “interacciones” que resultan de estas conexiones proporcionan los sistemas de apoyo que facilitan el funcionamiento, interés y bienestar personal.

3. Las “condiciones facilitadoras” que son básicas para las conexiones e interacciones, se basan en el principio de desarrollo de oportunidades y provisión de apoyos basados en valores.

A diferencia de los modelos tradicionales que se enfocaban en las limitaciones individuales, el MOCA representa un cambio de paradigma. Su enfoque está orientado hacia la inclusión, la autodeterminación y la provisión de apoyos personalizados en entornos comunitarios. Además, se encuentra en consonancia con los principios establecidos por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), lo que lo convierte en un marco actualizado y relevante para políticas y prácticas profesionales contemporáneas.

2. Capítulo 2: Marcos Normativos

2.1. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad representa un acuerdo al que llegaron los países de todo el mundo para garantizar que las personas con discapacidad reciban el mismo trato que las personas sin discapacidad. Esta convención fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

Dado que el propósito del presente trabajo es analizar la educación inclusiva, a continuación, se presentarán los artículos de la Convención que abordan específicamente esta temática (Pineda, 2008).

El propósito de la presente Convención, como lo expresa el Artículo 1, es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

Además, define a las personas con discapacidad como: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales,

intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

En el ámbito educativo, el Artículo 24 subraya el derecho a una educación inclusiva, donde se asegure la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en entornos comunes. Asimismo, el Artículo 7 resalta la necesidad de escuchar las voces de los niños y niñas con discapacidad, y de actuar siempre en función de su interés superior.

2.2. Ley Nacional N° 26.378

A Nivel Nacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adquirió fuerza en Argentina mediante de Ley Nacional N° 26.378, sancionada el 21 de mayo de 2008. Esta norma constituye un hito fundamental en el reconocimiento y garantía de los derechos de las personas con discapacidad, al incorporar al ordenamiento jurídico argentino el tratado internacional.

En su Artículo 1° establece:

“Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, el día 13 de diciembre de 2006. Ambos instrumentos jurídicos forman parte del presente como 'Anexo 1' y 'Anexo 2' respectivamente.”

2.3. Ley Provincial N° 8678

La Provincia de La Rioja, en consonancia con los marcos nacionales e internacionales, establece a través de la Ley de Educación Provincial N° 8.678, en su capítulo IX sobre la Educación Especial:

Artículo 50°.- La Educación Especial es la modalidad educativa que se desarrolla en diferentes niveles y modalidades del sistema obligatorio y ámbitos de la Educación No Formal. La modalidad requiere estar constituida por personal especializado, materiales específicos, técnicas y estrategias educativas adecuadas a las necesidades educativas especiales. La

modalidad está destinada a personas con discapacidades permanentes o temporales, y a quienes requieren apoyos específicos.

En línea con la Ley Nacional de Educación, su objetivo es garantizar la igualdad, inclusión y justicia social, promoviendo el desarrollo personal y la participación activa de las personas con discapacidad (Art. 53). Asimismo, se destaca la importancia de la detección temprana, las adaptaciones curriculares y el acompañamiento a las familias.

El Ministerio de Educación, a través de sistemas de apoyo, impulsa procesos de integración escolar mediante equipos interdisciplinarios, estrategias de intervención pedagógica y la generación de canales de comunicación y apoyo permanente a las familias (Art. 55).

3. Capítulo 3: Familia y discapacidad

3.1. La Familia como eje fundamental en los procesos de inclusión educativa

En el marco de los procesos de inclusión educativa, la familia emerge como un actor clave, cuya participación influye directamente en el éxito de las trayectorias escolares. Sin embargo, como señala Blanca Núñez (2008) en su libro *Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, definir el concepto de familia resulta complejo debido a que la vida familiar está caracterizada por la diversidad.

Etimológicamente, el término familia proviene del latín “Famulus” que alude a “un conjunto de esclavos y criados que sirven a un señor”. Refleja su origen en la antigua roma, donde se consideraba a la figura paterna como el señor, amo de la casa. Núñez explica que:

El paterfamilia durante muchos siglos fue el encargado de administrar, controlar y distribuir todos los bienes de la familia. Era el dueño de su descendencia y disponía de ella a su antojo. El destino del hijo dependía de si recibía su reconocimiento, caso contrario era abandonado, tirado, ahogado en caso de haber nacido con alguna deficiencia o como resultado de un embarazo clandestino de una hija mujer o de una esclava, etc. (Núñez, 2008, p. 21).

Estas definiciones clásicas resultan restrictivas al no contemplar las variaciones familiares, perpetuando como norma hegemónica el modelo de la familia nuclear heterosexual, de raza blanca y clase media. Esta visión reduccionista ha llevado a estigmatizar como “desviadas” a aquellas familias que no se ajustan a este patrón, sobre todo a las familias con miembros con discapacidad.

Frente a esta limitación conceptual, resulta más adecuada la definición propuesta por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que concibe a la familia como:

El entorno donde por excelencia se debe dar el desarrollo integral de las personas, especialmente el de los niños. Pero la familia es mucho más que cuidado y apoyo mutuo; es el espacio donde realizamos nuestras más profundas experiencias humanas. Los más profundos sentimientos tienen fuente en la familia; lo mejor y lo peor tienen lugar en ella. (OPS, citado en Núñez, 2008, p.22).

Esta concepción enfatiza el carácter fundacional de los vínculos familiares en la constitución psíquica, resonando con la reflexión de Pichón Riviere acerca de que “no hay psiquismo fuera de vínculo” (Pichón Riviere, 1960, citado en Núñez, 2008, p. 24).

Freud (1895) postula el concepto de “desamparo originario” como condición primordial del sujeto humano, quien nace en un estado de absoluta dependencia, no es capaz de satisfacer sus necesidades básicas y poder sobrevivir. Esta incapacidad de satisfacer sus necesidades, como señala Pichón Riviere, se convierten en el motor que impulsa el vínculo con el otro, en consonancia con Freud establece que sin los vínculos con los otros sería inviable su supervivencia.

A partir de esta relación dialéctica de encuentro y reconocimiento, el sujeto incorpora esta dinámica relacional, es decir, las primeras experiencias de cuidado y contención, que darán origen a una estructura vincular interna donde se inscriben los lazos familiares.

Esta perspectiva nos permite comprender a la familia como un sistema dinámico cuyos vínculos intersubjetivos se transforman en el devenir del ciclo vital familiar, comenzando con el vínculo conyugal, el mismo inicia a partir del deseo de unirse con otro y armar un proyecto de pareja; con la llegada del primer hijo se introducirá el vínculo paternofilial, exigiendo reformulaciones y transformaciones en su relación y su vida cotidiana. La aparición de un segundo hijo da lugar al vínculo fraterno, donde la figura del “intruso” altera el equilibrio previo, generando tensiones y reajustes en la estructura familiar.

Estas transiciones constituyen crisis evolutivas, momentos críticos que demandan una reorganización del sistema para adaptarse a las nuevas configuraciones. Sin embargo, las familias también enfrentan crisis accidentales, como un diagnóstico de discapacidad, una pérdida económica o una muerte súbita, se tratan de eventos imprevistos que desafían su capacidad de adaptación.

La resolución de estas crisis depende de factores como los recursos personales (fortaleza emocional, experiencias previas), el apoyo social (redes afectivas, ayuda concreta) y la evaluación cognitiva de la situación (si es percibida como amenaza, desafío u oportunidad). Una resolución positiva implica reorganización, elaboración de duelos y desarrollo de nuevas estrategias de afrontamiento, mientras que una negativa puede derivar en desequilibrios o síntomas en sus miembros. Así, la salud familiar se pone a prueba en estos momentos críticos.

La calidad de vida familiar alcanza su máximo nivel de calidad cuando las necesidades básicas se satisfacen, sus miembros disfrutan de una convivencia armoniosa y pueden perseguir metas significativas. A partir de Verdugo:

La calidad de vida se entiende desde una perspectiva de la teoría de sistemas, de manera que los indicadores de calidad de vida de cada una de esas dimensiones citadas pueden referirse al microsistema (los ambientes sociales inmediatos), mesosistema (vecindario, comunidad y organizaciones que afectan al individuo), y macrosistema (patrones sociopolíticos y culturales generales). Y se plantea una perspectiva metodológica plural con la aplicación

de metodologías cuantitativas y cualitativas (Verdugo, 2001, citado en Núñez, 2008, p. 44).

Esta concepción dialoga con el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que entiende el desarrollo humano como producto de complejas interacciones entre sistemas. La familia como microsistema primario, se articula con otros contextos, siendo el vínculo familia-escuela en el mesosistema un eje crucial para el desarrollo infantil. Los exosistemas (como el trabajo) y macrosistemas (valores culturales) modulan estas dinámicas, conformando una red interdependiente donde cada subsistema se influyen recíprocamente. Esta perspectiva sistémica resulta valiosa para comprender las necesidades de familias con miembros con discapacidad, permitiendo analizar cómo los distintos niveles del ecosistema pueden potenciar y obstaculizar su calidad de vida.

Núñez dedica su capítulo II para hacer hincapié sobre *El ciclo vital de la familia con un hijo discapacidad*, establece que: “La familia se enfrenta al estrés de la cronicidad a lo largo del ciclo vital” (Núñez, 2008, p. 57). Esto se debe a que una transición de un ciclo a otro implica vérselas con la herida inicial del diagnóstico que cuesta elaborar y constantemente se reactualiza, cada etapa ofrecerá la posibilidad de resignificar la crisis inicial. Enumera las siguientes etapas:

Constitución del Vínculo de pareja. El advenimiento del primer embarazo

El embarazo implica una reestructuración de la dinámica vincular y cotidiana, donde la pareja debe construir un espacio psíquico para acoger al futuro hijo, mientras reelabora sus roles parentales y proyecta en él aspiraciones identitarias.

Durante la gestación emergen ansiedades sobre la salud fetal, a menudo mediadas por pruebas como la amniocentesis, y ante un diagnóstico de discapacidad, los padres enfrentan dilemas éticos, como la interrupción del embarazo, influidos por marcos legales y morales.

El nacimiento del hijo con discapacidad. El primer año de vida

Este proceso, que naturalmente demanda disponibilidad afectiva para sostener necesidades infantiles, como la lactancia que funciona como continuidad del vínculo extrauterino. Este momento evolutivo del ciclo vital familiar sufrirá un intenso impacto cuando el que nace es un niño con discapacidad, ya que la crisis evolutiva normal se sobre agrega la crisis accidental, con sus características de imprevisibilidad y disrupción (Núñez, 2008, p. 60). Es decir, la crisis accidental por el diagnóstico, ya sea inmediato o tardío, amplía la brecha entre el hijo idealizado y el real, aniquilando las expectativas y exigiendo un trabajo psíquico intenso para reelaborar el proyecto parental.

La elaboración del duelo por el hijo esperado y la construcción de nuevos significados en torno a la discapacidad resultan determinantes, influyen en todas las etapas posteriores del ciclo vital familiar, donde el riesgo de dinámicas disfuncionales aumenta cuando persiste la dificultad para integrar la diferencia entre lo imaginario y lo real.

La familia y el hijo con discapacidad desde el segundo año de vida hasta los cinco años

Entre los dos y cinco años la mayoría de los infantes producen adquisiciones tales como hábitos alimenticios, autonomía en la marcha, control y dominio de objetos del entorno, control de esfínteres, entre otros, que implica un proceso de separación e individuación del niño respecto de sus padres.

Esto no sucede así en un hijo con discapacidad, ya que no consiguen estas adquisiciones evolutivas en todas las áreas o lo logran en forma más lenta. Esto despierta en sus padres un torbellino de emociones: como el dolor ante la comparación, un sentimiento de culpa al poner límites a quien ya tiene tantas barreras, el miedo a sobreproteger, pero también a exigir demasiado.

El jardín de infantes es el primer puente hacia el mundo social, coloca a los padres en una encrucijada, preguntándose optar por un jardín de infantes común o especial. Blanca Núñez establece que es necesario no sólo sostener a estos niños, sino también la función paterna para que no se limiten a cumplir un rol de educadores y asuman otras funciones esenciales como la puesta de límites. En esta etapa el juego desde Winnicott:

Es una experiencia siempre creadora, es una forma básica de vida. Lo universal en el niño es el juego y corresponde a la salud, facilita el crecimiento y conduce a relaciones de grupo. No sólo hay que pensar y desear hacer cosas, en realidad hay que hacer cosas y el jugar es hacer (Winnicott, 1972, citado en Núñez, 2008, p. 68).

El juego queda relegado en la vida de los niños con discapacidad, debido a la urgencia de las terapias y ejercicios rehabilitadores. Paradójicamente, el juego le permitirá elaborar fantasías, conflictos y angustias que no tienen otra vía para ser expresados y comunicados, como así también, el juego con otros permite un aprendizaje de relaciones sociales.

La familia y el hijo en edad escolar, de seis a doce años:

La familia enfrenta nuevamente las limitaciones del hijo y sus efectos emocionales, exige a los padres adaptarse, tomar decisiones sobre tratamientos, profesionales y opciones educativas. La elección de la modalidad educativa adquiere relevancia y es más compleja, ya que surgen temores ante ambas alternativas: en la escolaridad común, preocupa la falta de atención especializada, la discriminación o desvalorización al compararse con sus pares; en la escuela especial, existe el miedo de un entorno poco estimulante, con sus limitadas interacciones sociales o modelos que no favorezcan su desarrollo.

Al carecer de experiencias previas que le sirvan de guía, los padres dependen del apoyo profesional para evaluar las condiciones pedagógicas, psicológicas y familiares antes de decidir. El déficit impacta nuevamente en las expectativas paternas y asumen roles terapéuticos o de docentes, sintiendo que los logros o fracasos académicos definen su eficacia parental.

Los niños se encuentran sobrecargados por tareas y tratamientos, ven reducidas sus oportunidades de socialización, incluso en escuelas comunes donde a menudo quedan excluidos de actividades recreativas.

La familia y la etapa de la adolescencia del hijo con discapacidad

Esta etapa representa una crisis tanto para el adolescente como para sus padres, caracterizada por un proceso de emancipación marcado por una

ambivalencia: el deseo de independencia y la necesidad de permanecer vinculados.

El adolescente alcanza la madurez sexual y rompe con las ligaduras infantiles, mientras que los padres enfrentan el fin de su rol como figuras idealizadas y deben aceptar el envejecimiento y la finitud.

En el caso de adolescentes con discapacidad, los conflictos se intensifican debido a la sobreprotección recibida, que limita su autonomía y refuerza temores hacia el mundo percibido como hostil. Los padres experimentan culpa por las estrategias terapéuticas o educativas ya que consideran que muchas metas no se cumplieron y la discapacidad sigue ahí, rompiendo la ilusión paterna de reparación total del daño. Núñez establece que:

En esta etapa se reactualiza la crisis que se produjo ante el diagnóstico. Vuelve a la escena la temática de la discapacidad en gran medida movilizada por las inquietudes del adolescente que hace una nueva toma de conciencia de su condición de discapacitado (Núñez, 2008, p. 75).

La familia en la etapa de la adultez del hijo con discapacidad

Cuando el hijo con discapacidad no alcanza la autonomía esperada, los padres tienden a incrementar sus responsabilidades, debido a que se encuentra con escasos servicios como oportunidades laborales y de apoyo social, lo cual lleva a las personas con discapacidad a permanecer en sus hogares aislados e inactivos una vez finalizada su etapa en instituciones infantiles o juveniles.

Esta situación se agrava con el envejecimiento de los padres, al enfrentar el declive físico y enfermedades, perciben que ya no podrán seguir asumiendo el cuidado. El futuro se convierte en una preocupación constante.

Se traslada la responsabilidad hacia los hermanos, quienes asumen un rol más activo en la vida de la persona con discapacidad. Es por ello que la autora destaca:

Toda familia con un hijo con discapacidad requiere hacer planificación para el futuro que incluya como paso inicial abrir a nivel familiar un espacio

para hablar y compartir dudas, incertidumbres, preocupaciones y temores en torno a lo que sucederá cuando los padres enfermen, envejezcan o ya no estén (Núñez, 2008, p. 76).

En síntesis, cada etapa vital que atraviesa la familia plantea necesidades particulares, como anteriormente se mencionaba en la primera etapa que las preocupaciones recaen sobre la atención educativa y posteriormente sobre la preparación y ubicación laboral, entre otras.

3.2. Impacto del diagnóstico en la dinámica familiar

El presente subtítulo se sustenta en el trabajo de Blanca Núñez, quien en su *Capítulo III: El momento del diagnóstico* (2008) analiza el impacto disruptivo que la confirmación de una discapacidad ejerce sobre la dinámica familiar. Su enfoque resulta fundamental, ya que no sólo describe las reacciones emocionales inmediatas de los padres, sino que también estructura el proceso de duelo familiar en fases claramente diferenciadas, vinculándolo con la construcción de una nueva identidad familiar.

Destaca que el diagnóstico de discapacidad en un hijo, ya sea durante el embarazo, al nacer o en etapas posteriores marca un punto de quiebre en la vida familiar. Las familias describen un antes y un después de este suceso, donde se rompen proyectos, expectativas y la dinámica cotidiana, generando incertidumbre y desequilibrio. Esta crisis la clasifica como accidental, debido a que es imprevista y disruptiva, la confirmación de la discapacidad desencadena un impacto emocional profundo, los padres suelen expresar: “Fue como un terremoto; es como si nos hubiera caído una bomba encima; se me vino el mundo abajo; es una bomba de Hiroshima” (Núñez, 2008, p. 85).

Esto se debe a que todo padre idealiza un hijo sano, a partir del diagnóstico se fractura esa imagen, confrontando a la familia con un duelo doble: por el hijo sano que no llegó y por la identidad familiar previa.

Freud (1917) en *Duelo y Melancolía* define el duelo como una reacción ante la pérdida de un objeto amado (sea una persona, un ideal o una expectativa), requiere un “trabajo psíquico” para aceptar la realidad. En este caso, el desafío es singular, debido a que hay un niño presente, pero con una diferencia que choca con el ideal parental. Núñez retoma las cuatro fases del

proceso de duelo que propone Bowlby (1976) destacando que su orden e intensidad tiende a variar:

Fase de embotamiento

Tras el diagnóstico, predomina el shock y la confusión. Los padres pueden mostrarse distantes, como “aturdidos”, incapaces de procesar la noticia. Además, pueden mostrar cierto desapego respecto al hijo, suelen expresar: “Es como si me hubieran dado un mazazo en la cabeza y estaba como aturdido” (Núñez, 2008, p. 87).

Fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida

Surge la resistencia a aceptar el diagnóstico. Los padres buscan segundas opciones o culpables, incluso recurriendo a salidas mágicas como curanderos o culpas irracionales. La desmentida opera como defensa ante el dolor. Núñez destaca que los padres en esta fase comienzan a expresar sentimientos de culpa. La discapacidad del hijo puede ser vivida a nivel de fantasía como un castigo por alguna mala acción: no haberse cuidado en el embarazo, haber fumado, haber tenido una actividad sexual demasiado frecuente, haber trabajado en exceso, etc.; muchas veces aparecen interpretaciones irracionales. Estos sentimientos de culpa suelen ser transferidos al obstetra, al pediatra y/o un pariente lejano con un antecedente de daño irrelevante, al cónyuge supuestamente portador del gen malo o causante de la deficiencia y, en fin, al mismo niño (Núñez, 2008, p. 89).

Fase de desesperanza y desorganización

Cuando la negación cede, aparece un sentimiento de que no se puede hacer nada y se cae en la depresión e impotencia. Los ideales se derrumban y algunos padres abandonan temporalmente su rol o se sumergen en la apatía.

Fase de reorganización

En caso de que el duelo siga un curso favorable se renunciará a la esperanza de recuperar al hijo perdido, atenuándose las reacciones emocionales previas. En esta fase la familia acepta al hijo real, “tal cual es”, integrando sus limitaciones. El niño deja de ser un “problema” para ocupar un

lugar genuino en la dinámica familiar, redistribuyendo roles y ajustando expectativas.

A modo de síntesis, Núñez enfatiza que este proceso de duelo no es lineal ni definitivo. Puede estancarse en una fase, omitir etapas o reactivarse en momentos claves del desarrollo, tal como la autora describe al abordar las dinámicas del ciclo vital en familias con un miembro con discapacidad.

4. Capítulo 4: Escuela, Diversidad e Inclusión

4.1. Conceptualización de la Educación Inclusiva

“Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (UNESCO, 2008, citado en Echeita, 2013, p. 102).

Gerardo Echeita (2013), en *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo ‘Voz y Quebranto’*, busca comunicar que la educación inclusiva trasciende los límites de la mera integración escolar y se configura como un proceso profundamente ético, político y transformador. Su propósito no es sólo incorporar a ciertos alumnos al sistema educativo, sino redefinir las estructuras escolares y culturales para que todos los estudiantes –sin distinción de origen, capacidad o condición– puedan aprender y participar en igualdad.

La educación inclusiva, según el Ministerio de Educación de Argentina (2019), es un enfoque que trasciende la mera integración de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes. Se fundamenta en el derecho humano a una educación de calidad para todos, eliminando barreras actitudinales, pedagógicas y arquitectónicas que limitan el aprendizaje y la participación. En el documento se cita a Booth y Ainscow (2002) quienes identifican que:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La

inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth y Ainscow, 2002, citado en Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p. 24).

4.2. Breve recorrido sobre la Educación Inclusiva

La historia de la discapacidad está íntimamente ligada a los modos en que las sociedades han comprendido y ubicado a las personas con discapacidad en distintos momentos históricos. Como lo expresa Silvia Dubrovsky (2005), “la discapacidad es un tema tan antiguo como la existencia misma del hombre en el mundo”. Destacando cómo las personas con discapacidad han sido históricamente marginadas, asistidas o tuteladas.

El recorrido hacia una educación inclusiva requiere comprender los diversos modelos que históricamente se han aplicado al tratar la discapacidad.

En los siglos XVII y XIX predominaba el enfoque médico-organicista, que asociaba la discapacidad con la enfermedad y justificaba la reclusión en hospitales e instituciones de caridad permaneciendo segregados sin poder acceder a cualquier tipo de educación. Posteriormente, en el siglo XX, las pruebas de inteligencia comenzaron a funcionar como nuevos dispositivos de exclusión, reproduciendo desigualdades y estigmatización.

Hacia la década de 1960, comenzaron a producirse cambios significativos, entendiendo a la discapacidad como un fenómeno social, y no exclusivamente individual. Predominando modelos de integración plena, visión que enfatiza la responsabilidad social en lugar del problema individual. Dubrovsky señala que:

Se ha transitado en la interpretación de la situación del sujeto con discapacidad desde una perspectiva centrada en el sujeto y su dificultad hacia una mirada fuertemente centrada en la responsabilidad social y de las instituciones (Dubrovsky, 2005, p. 1).

Un hito fundamental para que se desencadene este cambio de posición es a partir de la redacción de la declaración de los derechos del hombre (ONU, 1948), de los derechos del niño (1959), y posteriormente de los derechos del sujeto con discapacidad. La autora resalta que el principio fundamental consiste en ofrecer un ambiente educativo lo menos restrictivo posible, equilibrando el derecho a no ser discriminado con el derecho a recibir un tratamiento adecuado.

La escuela común, diseñada desde parámetros normalizadores, estableció implícitamente las bases de lo que sería considerado “anormal”. Frente a esta estructura, la escuela especial asumió el rol de “encargada de lo anormal”, construyendo “identidades especiales” en torno a la discapacidad y atribuyendo características estereotipadas a las personas con discapacidad, tales como: “los ciegos son así, los Down son cariñosos, etc.” (Dubrovsky, 2005, p. 3).

Considera que es necesario centrarnos en una conceptualización de la educación especial actual, donde todo alumno es parte de un único sistema educativo y no parte de un área/nivel en particular. Permite un enfoque centrado en el respeto a las diferencias y en la enseñanza para todos, afirmando que “enseñar a todos y todas” es la responsabilidad primordial de toda institución educativa.

Sin embargo, la inclusión no debe confundirse con la simple presencia física en el aula. Dubrovsky advierte sobre la homologación paradójica, término acuñado por Liliana Sinisi (1999), donde se asimilan discursos sobre diversidad sociocultural con la integración de niños con discapacidad, sin abordar las necesidades específicas de estos últimos. La autora enfatiza que “estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio ‘normal’” (Dubrovsky, 2005, p. 11).

Hoy, la perspectiva inclusiva postula que todo alumno forma parte de un único sistema educativo. Desde este punto de vista, la función primordial de toda institución educativa es la de enseñar a todos sus alumnos, promoviendo experiencias ricas que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades. Esto exige un cambio profundo en las concepciones tradicionales, evitando caer en

simplificaciones como el discurso de todos somos diferentes, que puede diluir las necesidades específicas de ciertos grupos en la generalidad de la diversidad.

Para avanzar hacia una verdadera inclusión, es esencial replantear las prácticas educativas. Como señala Dubrovsky, citando a Vigotsky (1997), los alumnos con discapacidad deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas flexibles y adaptadas, donde “la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto deben estar comprometidas” (Dubrovsky, 2005, p. 12).

En este recorrido, se vuelve imprescindible diferenciar inclusión de integración, y esta última, de la mera “colocación” de alumnos en aulas comunes. Como lo advierte Liliana Sinisi, citada por Dubrovsky, se corre el riesgo de “una concepción de diversidad en la que la perspectiva y la escala de valores de uno (nosotros) se apropia de las de aquellos que quedan fuera de ese colectivo (otros)”. La inclusión, en cambio, requiere transformar las condiciones en las que ocurre la enseñanza.

Finalmente, como sostiene Dubrovsky:

Cuando colocamos en el centro del análisis los procesos de enseñanza, educación común y especial tienen la oportunidad de establecer un diálogo, un intercambio, porque, finalmente, sólo hay un objetivo común: que todos y todas aprendan y desplieguen el máximo de su potencial más allá de las particulares restricciones (Dubrovsky, 2005, p. 14).

4.3. Políticas educativas inclusivas

La resolución 311/16 fue aprobada por el Consejo Federal de Educación en el año 2016, estableció las bases para una educación inclusiva a partir de propiciar condiciones para la inclusión escolar al anterior sistema educativo y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad. Asimismo, busca su promoción, acreditación, certificación y titulación. (Cartoceti, Martorello & Schiavi, 2020, p. 8)

En el Anexo I sobre la *Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad* se destaca como lineamiento general:

Artículo 1°. El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso de que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades.

También propone una Orientación de las trayectorias obligatorias, estableciendo:

Artículo 7°. La orientación de la trayectoria escolar obligatoria de los/as niños/as con discapacidad comienza en el Nivel Inicial.

Artículo 8°. Las jurisdicciones deben garantizar los dispositivos que faciliten el trabajo conjunto de los niveles con la Modalidad de Educación Especial y con las otras modalidades.

Artículo 9°. La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.

Artículo 13°. Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión.

Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que intervengan, que a continuación se detallan:

- Equipos interdisciplinarios jurisdiccionales según normativa jurisdiccional.
- Equipos inter y transdisciplinarios institucionales según normativa jurisdiccional.
- Supervisores, directivos y docentes.

Artículo 14°. Estos actores, a partir de un trabajo conjunto con la familia y dando lugar a la palabra de el/la estudiante con discapacidad, pondrán en

conocimiento las decisiones respecto de las trayectorias escolares, generarán acuerdos y les informarán periódicamente de la evolución y evaluación del proceso educativo, promoviendo la participación activa de las familias en dicho proceso educativo. Se generarán instancias de interacción y complementariedad con los profesionales externos al Sistema Educativo que realicen acompañamientos a la persona con discapacidad, los cuales se rigen por las normativas vigentes a nivel nacional y jurisdiccional. Dicho aporte no implicará condicionamiento a la decisión por parte de la institución educativa de desarrollar tal o cual acción o estrategia educativa, sino que tiene el carácter meramente orientativo o consultivo.

Artículo 15°. En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.

Artículo 16°. A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva.

Artículo 17°. En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales; también contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. Estas propuestas podrán recibirlas en la institución en la que cursan su escolaridad o en otro espacio educativo; además de contar con una

propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad. Como así también se posibilita contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin de que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro.

Asimismo, se consideran los niveles educativos, dado que este trabajo se centrará en la educación primaria. A continuación, se citarán los artículos correspondientes a dicho nivel.

Artículo 23°. El ingreso de los/as estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, es a los 6 años de edad en el Nivel Primario, tal como lo establecen la Ley de Educación Nacional y la Resolución No 174 del CFE.

Promoción

Artículo 24°. Deberán considerarse los siguientes criterios a efectos de garantizar la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad reconocer el conjunto de saberes adquiridos en el tramo escolar cursado acorde a la propuesta curricular, las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos previstos para el estudiante; evaluar entre los equipos educativos intervinientes e informar a la familia y el/la estudiante, a partir de la generación de acuerdos, las distintas variables involucradas en la propuesta escolar

(contexto, propuestas de enseñanza, configuraciones de apoyo implementadas y posibles de implementar, interacción entre pares, edad, entre otras posibles); además de considerar el régimen de promoción acompañada y/o asistida de las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación” (Res. CFE No 174, Arts. 24 y 25).

Acreditación

Artículo 25°. La trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario deberá ser documentada mediante un instrumento formal de evaluación del grado/año/ciclo correspondiente, en igualdad de condiciones y sin discriminación.

Artículo 26°. La escuela donde desarrolla su trayectoria escolar acreditará los saberes adquiridos.

Artículo 27°. Los/as estudiantes con discapacidad que hayan contado con un PPI contarán con calificaciones en su boletín, que se regirán por la presente Resolución. El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el PPI, el cual da cuenta de su trayectoria educativa.

Certificación

Artículo 28°. El PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del Nivel, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa

Artículo 29°. El Nivel y la Modalidad de Educación Especial, en caso que haya intervenido a requerimiento del Nivel, tendrán la corresponsabilidad de documentar el desarrollo de las capacidades, los saberes específicos, las competencias adquiridas y recomendaciones de modalidad para la continuidad educativa, para asegurar el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes con discapacidad, a través de un “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas”, de acuerdo al modelo que figura en el Anexo IV.

Artículo 30°. Se otorgará el certificado de educación primaria a todos/as aquellos/as estudiantes con discapacidad, cualquiera sea la Modalidad u opción pedagógica a la que asisten, al igual que al resto de la población escolar, tal como lo plantea la Res. CFE No 18/07. El certificado será otorgado por la institución educativa en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado su último año.

Artículo 31°. Este certificado habilitará a continuar la trayectoria en el Sistema Educativo, en escuelas del Nivel Secundario. Estarán disponibles, además, las siguientes alternativas: escuelas de Educación Secundaria en sus distintas opciones y modalidades, escuelas de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, escuelas o centros de Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad.

Objetivos:**Objetivo General:**

- Analizar las estrategias implementadas por la Escuela N° 369 “Maestro Humberto Pereyra” para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y su familia.

Objetivos Específicos:

- Describir las modalidades de participación de la familia en la escuela.
- Identificar los tipos de capacitación/formación que poseen y/o reciben los actores escolares (directivos, docentes y equipo técnico) para abordar la inclusión educativa.
- Analizar las percepciones de la escuela (docentes, equipo técnico y directivos) y la familia sobre su rol en el proceso de inclusión educativa.
- Explorar la perspectiva del estudiante sobre su inclusión educativa, considerando su vínculo con los actores escolares (docentes, equipo técnico y directivos) y su familia como sistema (padres, hermanos, abuelos, entre otros).

Metodología

El presente trabajo se enmarca en un estudio de caso centrado en el análisis del vínculo familia-escuela en el contexto de un proceso de inclusión educativa. Se adopta un diseño metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), dentro del cual el tipo de investigación será descriptivo. Predomina el enfoque cualitativo, entendiendo que “la realidad se conoce por una captación holística, ya que los fenómenos no son la suma de sus partes, sino totalidades que poseen su propia lógica de estructuración” (Yuni, J. A. & Urbano, C. A., 2006, p. 13). El diseño cualitativo está orientado a comprender en profundidad las percepciones, experiencias y estrategias relacionales entre la familia, la escuela y el estudiante con discapacidad intelectual.

No obstante, se incorpora complementariamente un enfoque cuantitativo: “El conocimiento de la realidad es posible porque los fenómenos pueden ser sometidos a diversos procesos de medición en base a sistemas universales de medida (...)” (Yuni, J. A. & Urbano, C. A., 2006, p. 13). Se busca describir la frecuencia y tipos de participación familiar, así como las estrategias institucionales para promover la inclusión, incluyendo recursos disponibles y la formación docente.

La investigación es de tipo descriptivo, ya que se pretende caracterizar el fenómeno de la inclusión educativa en un contexto específico, proporcionando una visión integral de las variables que intervienen en dicho proceso. En el tomo II de las *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación* (Yuni & Urbano, 2006) los autores afirman que la investigación descriptiva tiene el objetivo de caracterizar los rasgos generales del fenómeno en cuestión sin contrastar hipótesis, sino detallando su naturaleza a través de atributos. Se enmarca dentro de los estudios descriptivos, donde las variables y su relación teórica ya están definidas, permitiendo analizar el fenómeno en base en ellas. Su propósito es delimitar las particularidades de una situación concreta que no se dispone de datos previos.

Unidad de Observación

Se tomaron como unidades de análisis a los actores escolares (docentes, directivos y equipo técnico), la familia y los estudiantes de la Escuela N° 369 “Maestro Humberto Pereyra” de la provincia de La Rioja, en el ciclo 2025.

Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
- Escuela	Estrategias de inclusión. Capacitación y Formación docente. Percepciones acerca de la inclusión. Recursos y adaptaciones.	Discurso oral y escrito de los actores escolares (directivos, docentes y equipo técnico) y la familia. Discurso oral de estudiantes.
- Familia	Modalidades de participación Calidad del vínculo familia-escuela Percepciones sobre inclusión	Lenguaje no verbal.
- Estudiante	Vivencia subjetiva de la propia inclusión educativa. Vínculo con actores escolares (docentes y pares) y con la familia	

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas principales:

Observación participante: Según Plevi y Bravin (2009) en su *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*, este método se caracteriza por ser no intrusivo y promover la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados. Consiste en recopilar datos de modo sistemático, durante una larga estadía del observador en contacto y convivencia con los sujetos en estudio. En esta investigación, la observación participante se llevó a cabo mediante la observación de las jornadas escolares, abarcando tanto espacios de aula como momentos de recreo. Para ello, se adoptará el enfoque multimodal propuesto por MacBeath (2003, citado en Sandoval Mena et al., 2020), cuya fundamentación y aplicación se desarrollarán en el capítulo cuatro de este trabajo.

Como complemento, la observación se acompañó con notas de campo, que comprendían las descripciones detalladas de eventos, las acciones de los distintos actores y las conversaciones registradas.

Entrevistas semiestructuradas: La entrevista semiestructurada, citando a Yuni y Urbano, “parte de un guión (un listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática del estudio. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiendo que se formulen preguntas no previstas como pertinentes”. (Yuni, J. A. & Urbano, C. A., 2006, p. 83).

Las entrevistas semiestructuradas de este trabajo estuvieron dirigidas a docentes, equipo de apoyo, directivos y familiares del estudiante. Asimismo, se incluyó una entrevista al estudiante con discapacidad intelectual, con el objetivo de incorporar su voz y experiencia en el análisis del proceso de inclusión.

Encuestas: Yuni y Urbano (2006) definen la encuesta como la técnica de obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar. Según los autores, su finalidad es obtener información de manera sistemática y ordenada respecto de

lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban en relación con el tema objeto de investigación.

El instrumento estuvo dirigido al equipo educativo (docentes, equipo técnico y directivos), orientado a identificar las perspectivas institucionales sobre la inclusión, mediante la operacionalización de variables como “formación docente” y “recursos disponibles”.

En cuanto al análisis de los resultados, se emplearon dos tipos principales de gráficos: de barras y de torta. Los gráficos de barras se utilizaron para analizar dimensiones tales como formas de participación familiar, factores que facilitan la participación familiar y capacitaciones necesarias. Por su parte, los gráficos de torta se aplicaron en el análisis de variables como rol que desempeña, años de experiencia y grado de involucración de las familias.

Procesamiento y análisis de datos

Capítulo 1: La Mirada Cuantitativa: Resultados de la Encuesta al Personal Educativo

El presente capítulo expone el análisis de los datos recogidos mediante encuestas realizadas al personal educativo de la Escuela N° 369 “Maestro Humberto Pereyra”, con el objetivo de comprender sus perspectivas, experiencias y desafíos en la implementación de estrategias de inclusión educativa.

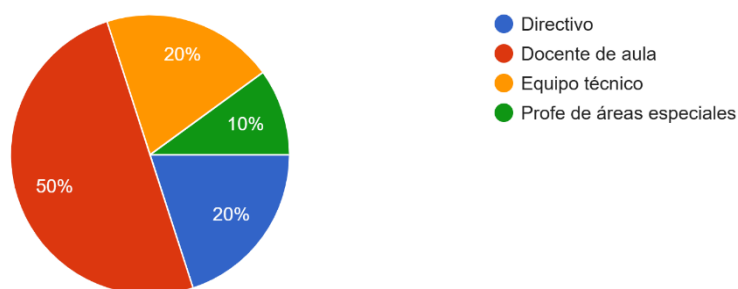
A través de la voz de sus protagonistas (docentes, directivos y equipo de apoyo), se busca dilucidar si el andamiaje conceptual provisto por la resolución 311/16 se manifiesta en las estrategias pedagógicas, en la organización institucional y en la cultura escolar. Dicha resolución establece en su Artículo 13 que los equipos educativos deben “orientar y acompañar las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios”. La norma enfatiza, además, que esta tarea debe ser asumida de manera colaborativa por una red de actores que incluye supervisores, directivos, docentes y equipos interdisciplinarios.

¿Qué rol desempeña en la institución?

La primera pregunta de la encuesta permitió identificar el cargo que ocupan los encuestados dentro de la institución, dato clave para contextualizar sus respuestas (Gráfico 1). Del total de 10 participantes, la mitad (50%) son docentes de aula, un 20% ocupa un cargo directivo, otro 20% pertenece al equipo técnico y un 10% corresponde a docentes de áreas especiales.

Gráfico 1:

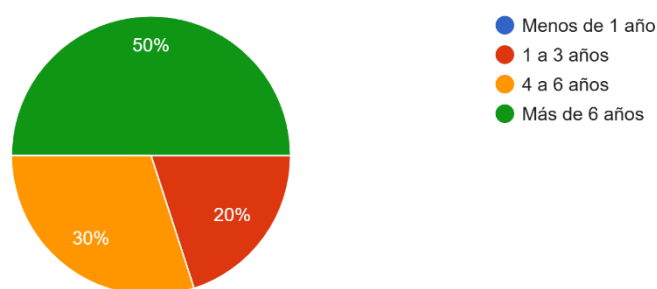
10 respuestas



¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando con estudiantes con discapacidad intelectual?

En cuanto a la experiencia laboral, los resultados de la encuesta se distribuyeron de la siguiente manera: la mitad (50%) cuenta con más de seis años de experiencia, el 30% tiene entre cuatro a seis años, y solo un 20% posee entre uno y tres años de experiencia (Gráfico 2). Este hallazgo permite inferir la presencia de un equipo con antigüedad y, potencialmente, con un bagaje consolidado de estrategias para la inclusión.

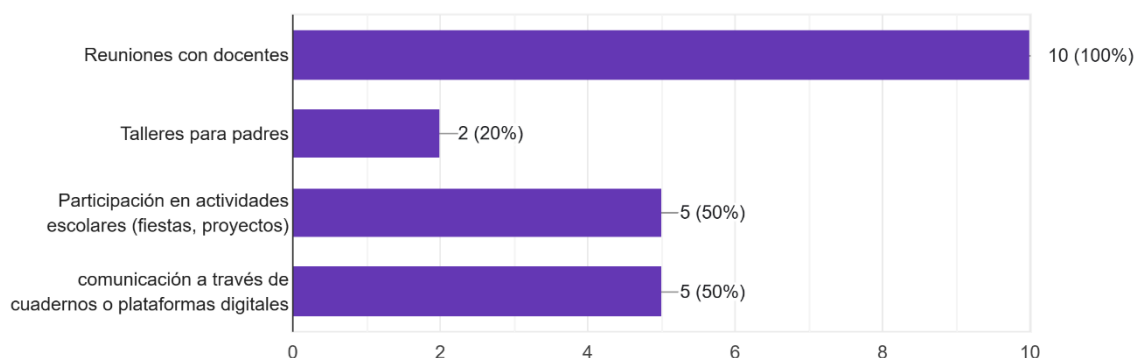
Gráfico 2:



¿Qué formas de participación familiar observa en la escuela?

Esta pregunta permitió identificar las modalidades de participación familiar más frecuentes en la institución, como se observa en el gráfico 3 (Gráfico 3)

Gráfico 3:

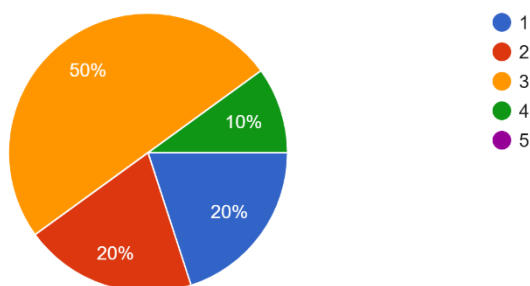


La forma de participación familiar más observada por el personal es la asistencia a reuniones con docentes, lo que indica que este es el canal principal de interacción familia-escuela. La participación en actividades escolares y la comunicación mediante cuadernos o plataformas digitales son igualmente relevantes, pero menos frecuentes. Los talleres para padres son la opción menos utilizada.

En una escala del 1 al 5 ¿Qué tan involucradas considera que están las familias en el proceso inclusivo? (1= Nada involucradas / 5= Muy involucradas)

La mayoría del personal (50%) percibe que las familias están medianamente involucradas en el proceso inclusivo. Un 40% de los encuestados considera que están poco o nada involucradas, lo que indica una percepción significativa de desconexión familiar. Sólo el 10% considera que las familias están bastante involucradas, sin embargo, nadie las considera muy involucradas. (Gráfico 4)

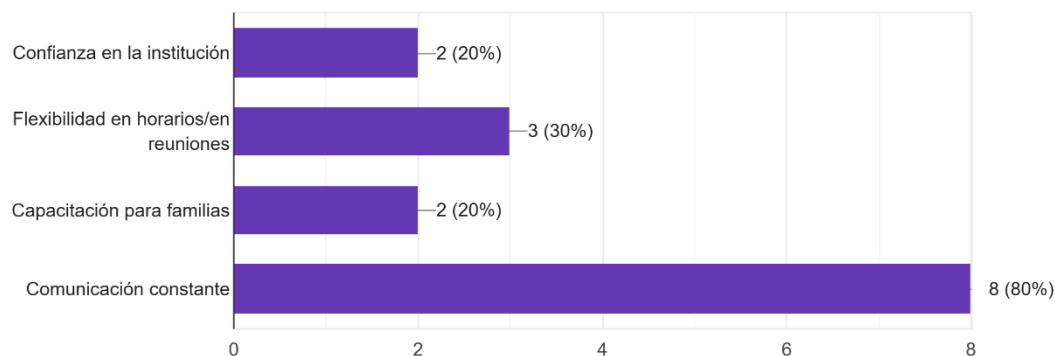
Gráfico 4:



Según su experiencia ¿Qué factores facilitan la participación de las familias en la inclusión educativa?

Los factores más mencionados como facilitadores se expresan en el gráfico 5 (Gráfico 5).

Gráfico 5:

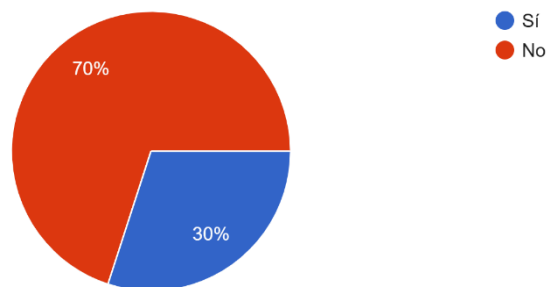


La comunicación constante es percibida como uno de los pilares para una participación familiar efectiva, como señala el 80% del personal. La flexibilidad en horarios y reuniones es el segundo factor más mencionado (30%), lo que sugiere que adaptarse a la disponibilidad de las familias puede mejorar su participación. La capacitación y confianza en la institución fueron mencionadas por el 20% de los encuestados, indicando que, aunque relevantes, son vistas como complementarias más que como factores centrales.

¿Ha recibido formación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?

Respecto a la formación en materia de discapacidad intelectual, la mayoría del personal educativo (70%) señaló no haber recibido capacitación formal para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual. Sólo un 30% cuenta con preparación especializada, donde un 20% corresponde a profesionales del equipo técnico y un 10% a docentes de aula. (Gráfico 6)

Gráfico 6:

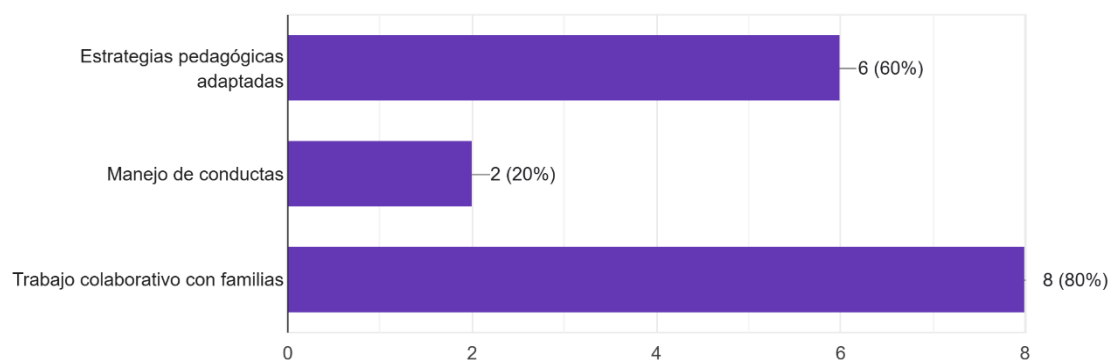


Se agregó un apartado de **“Si su respuesta fue sí, especifique”**: las respuestas fueron: “En el profesorado de Educación Especial me he formado para trabajar orientando a los alumnos con discapacidad intelectual, y actualmente estoy realizando un curso de escritura en Braille”; “Charla con el equipo Crecer Sano”; “Talleres sobre el espectro autista”.

¿Qué tipo de capacitación considera más necesaria para mejorar la inclusión?

La opción más destacada (80%) como necesidad de capacitación es el trabajo colaborativo con familias. Este resultado es sumamente significativo para la presente investigación, ya que evidencia que el personal educativo identifica por sí mismo la fortaleza del vínculo familia-escuela como pilar fundamental para una inclusión exitosa, refleja una clara demanda de herramientas para fortalecer la alianza entre la escuela y las familias en el proceso inclusivo. En segundo lugar, el 60% menciona las estrategias pedagógicas adaptadas, lo que evidencia la necesidad de formación en metodologías específicas para atender la diversidad en el aula. Y sólo el 20% considera prioritario el manejo de conductas, lo que sugiere que, si bien es relevante, no es percibido como la principal área de capacitación necesaria. (Gráfico 7)

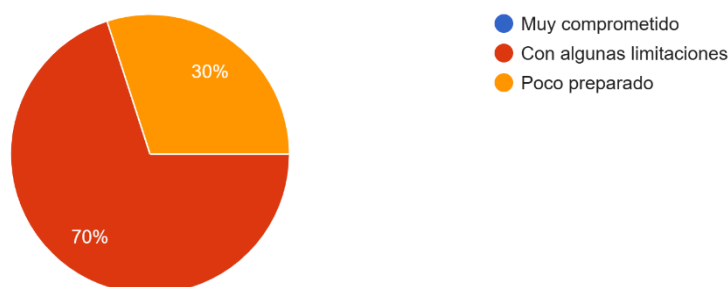
Gráfico 7:



¿Cómo percibe el rol de la escuela en el proceso inclusivo?

Ante dicha pregunta, la mayoría del personal (70%) percibe que la escuela cumple su rol en el proceso inclusivo con algunas limitaciones, mientras que el 30% considera que está poco preparada para ello. Da cuenta que existe una conciencia clara sobre sus limitaciones (Gráfico 8).

Gráfico 8:



¿Qué estrategias implementan para fortalecer el vínculo entre el estudiante, su familia y la escuela?

La mayoría de las respuestas de los encuestados fueron: Comunicación directa y reuniones, uso de plataformas digitales y grupos de WhatsApp, y contacto constante con los tutores para informar avances.

¿Desearía compartir alguna sugerencia o experiencia relevante sobre la inclusión educativa?

Al concluir la encuesta, los participantes compartieron diversas reflexiones y propuestas orientadas a fortalecer los procesos de inclusión educativa dentro de la institución. En términos generales, manifestaron la

necesidad de implementar modificaciones estructurales en el sistema educativo, con el propósito de garantizar que los estudiantes con discapacidad no solo sean admitidos en las escuelas comunes, sino que participen plenamente de las experiencias de aprendizaje.

Uno de los encuestados expresó:

“Creo que algo en el sistema se debe modificar para que aquellos alumnos que dicen son incluidos en las escuelas comunes realmente sean incluidos y no sólo ocupen un lugar.” **(Encuesta a Docente de aula, 2025)**

Asimismo, se subrayó la necesidad de “Mayor compromiso con la escuela” **(Encuesta a Docente de aula, 2025)**.

Por otra parte, dos encuestados destacaron la importancia del compromiso docente y el acompañamiento integral en el proceso educativo, especialmente desde el área de Educación Física. En este sentido, manifestaron:

“En mi caso desde mi área de educación física siempre tratamos con integridad a los chicos con inclusión. Siempre acompañamos el proceso educativo” **(Encuesta a Docente de aula, 2025)**

“Desde Educación física se trabajó sobre la inclusión. Siempre acompañando el proceso educativo.” **(Encuesta a Docente de aula, 2025)**

El análisis de los datos en este primer capítulo ha puesto de manifiesto las percepciones, experiencias y desafíos que enfrenta el personal educativo de la Escuela N° 369 en la implementación de estrategias de inclusión. La encuesta, como instrumento de indagación, ha permitido construir una primera aproximación del modo en que los actores institucionales comprenden, interpretan y materializan el paradigma inclusivo.

Los resultados obtenidos delinean un panorama complejo. Por un lado, se identifica un cuerpo docente con una experiencia considerable en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual, lo que sugiere la existencia de un capital experiencial valioso. Por otro lado, este bagaje contrasta con una

formación insuficiente, donde un 70% del personal declara no haber recibido capacitación formal al respecto.

En la dimensión relacional, se evidencia una clara conciencia institucional sobre la importancia del trabajo colaborativo y la participación familiar como pilares del proceso inclusivo. Sin embargo, los datos también dan cuenta de desafíos persistentes, como la baja percepción de involucramiento de las familias y la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y la preparación institucional para garantizar trayectorias escolares realmente inclusivas.

Finalmente, la percepción mayoritaria de que la escuela cumple su rol inclusivo “con algunas limitaciones”, sumada a las sugerencias que abogan por una transformación sistémica que supere la mera integración física, apunta a una conciencia colectiva sobre la brecha existente entre el mandato normativo (Resolución 311/16) y su materialización en la prácticas y estructuras institucionales.

En definitiva, estos hallazgos configuran el punto de partida para avanzar hacia una mirada más profunda que permita comprender las experiencias, emociones y sentidos que los diferentes actores atribuyen al proceso inclusivo. El “qué” y el “cuánto” aquí expuestos demandan ahora un “cómo” y un “por qué”. Será, precisamente, en el siguiente capítulo donde se profundizará en estas dimensiones a través de un abordaje cualitativo.

Capítulo 2: Las Voces de los Actores Escolares

A partir del análisis cuantitativo desarrollado en el capítulo anterior, este segundo capítulo se orienta a profundizar en las experiencias, percepciones y significados que los actores escolares atribuyen al proceso de inclusión educativa. El propósito es trascender los resultados estadísticos y explorar las narrativas que revelan cómo se configura y vive la inclusión en la práctica cotidiana, en los vínculos institucionales y en las representaciones que sustentan las acciones pedagógicas.

Para ello, se implementó un abordaje cualitativo sustentado en entrevistas a diversos integrantes del personal educativo: docentes integradores, docentes de apoyo a la inclusión, vicedirectora y el equipo de orientación escolar “Crece Sanos”. La riqueza de sus relatos ofrece una mirada situada sobre las condiciones institucionales, las decisiones pedagógicas y las relaciones interpersonales que atraviesan el proceso inclusivo.

El análisis se estructura en torno a tres dimensiones que emergieron del discurso de los participantes: la formación docente, entendida por Echeita (2013) como un factor determinante sobre las competencias para hacer frente a la diversidad del alumnado; la percepción del rol, vinculada con las representaciones que los actores disponen acerca de su función en el marco de la inclusión; y la participación familiar, concebida como un componente indispensable en la articulación entre la escuela y el hogar.

La Incertidumbre en el Terreno Incierto

La formación del personal educativo es fundamental para una inclusión educativa efectiva. En este sentido, Estévez Arias, Sánchez Valdés y Torres Hernández (2022) conciben la educación inclusiva como “una concepción que reconoce el derecho de todos los escolares a una educación de calidad”, lo cual implica un desafío constante para la profesionalidad docente. Los autores argumentan que esto exige una superación constante de los educadores, quienes deben estar preparados para atender las nuevas necesidades personales y sociales de su alumnado.

A partir de las entrevistas, docentes y directivos revelan que se encuentran navegando un territorio para el cual reconocen no estar preparados. La formación inicial es descripta como insuficiente –“una materia anual”– o directamente inexistente. La ausencia de capacitaciones provistas por la institución o el ministerio de educación desencadena una sensación de abandono ante la cual destacan que la responsabilidad de formarse recae en la iniciativa individual de cada profesional, como así mismo una duda constante sobre sus intervenciones.

“[...] yo me lo planteé varias veces, ¿Qué hago acá? Porque está bien, te lo plantean de una manera muy linda que el sistema educativo es inclusivo, pero a veces estás solo, no sabes cómo intervenir” (**Entrevista a docente integrador de 3° grado, 2025**).

“[...] siento que estamos a la deriva, no nos brindan desde el ministerio las herramientas necesarias [...] y nos entra la duda de saber si lo hacemos bien o mal” (**Entrevista a docente integradora de 2° grado, 2025**).

Por otro lado, los Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y el equipo Crecer Sanos disponen de una formación especializada. El equipo de orientación escolar está conformado por una Profesora de Educación Especial (con especialización en discapacidad auditiva), un Trabajador Social y una Licenciada en Terapia Ocupacional, mientras que los docentes de apoyo cuentan con formación de grado en psicopedagogía o carreras afines. Sin embargo, más allá de sus trayectorias académicas diferenciadas, estos profesionales coinciden en un punto crucial: la existencia de una brecha entre la teoría académica y la complejidad de la práctica escolar real. Al igual que el equipo docente y directivo señalan que la capacitación continua depende de una iniciativa personal.

“[...] Cuando uno sale de la universidad te enfrentas con una situación que está totalmente alejada de los libros, vemos autores europeos, de otros lados, que en realidad el contexto argentino es diferente” (**Entrevista a Docente de Apoyo a la Inclusión 2° grado, 2025**).

Por lo tanto, en este primer apartado titulado *La incertidumbre en el terreno incierto*, se abordó la dimensión correspondiente a la formación docente. A partir del análisis de los testimonios, se puede inferir que el enfoque holístico –o denominado por Ainscow como “*ecología de la equidad*”, retomado por Echeita (2013) como una perspectiva necesaria y urgente para alcanzar experiencias y resultados educativos equitativos– se presenta como un horizonte distante en el contexto institucional estudiado.

La formación docente, reconocida como un factor determinante para el desarrollo de prácticas inclusivas sólidas, se manifiesta en este contexto como una dimensión en déficit, que depende de la iniciativa individual de los

educadores. La insuficiente preparación sumada a la ausencia de capacitación continua, deriva en una sensación de “incertidumbre” y “abandono” frente a los desafíos que plantea la inclusión.

Incluso los profesionales especializados –como los Docentes de Apoyo a la Inclusión y el equipo Crecer Sanos– se enfrentan a la paradoja de una formación que, siendo sólida en lo teórico, resulta insuficiente para descifrar las complejidades del contexto escolar argentino.

Roles adoptados para una inclusión educativa

A partir del apartado sobre Formación/Capacitación del Personal, puede observarse que el conocimiento de los docentes sobre la discapacidad intelectual no es un factor accesorio, sino el pilar fundamental que configura su percepción y, en consecuencia, su trato hacia los estudiantes. Dicha relación es explicada de manera elocuente en la obra *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, donde se señala que la terminología y el lenguaje utilizados son un “fiel reflejo de los cambios en las actitudes y en los modos de entender y tratar a las personas” (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, p. 24). Así, la evolución desde un modelo médico-rehabilitador hacia un modelo social y de derechos implica un cambio de paradigma que trasciende lo teórico para permear la mirada del educador.

Las entrevistas permitieron observar que el rol asumido por los docentes trasciende la mera enseñanza, ya que también se constituyen en agentes de contención para los estudiantes. Implementan adaptaciones metodológicas orientadas al bienestar del alumno, como reducir la carga de escritura o dosificar tareas para evitar situaciones de frustración.

“[...]Se evalúa lo que él responde en cuanto al ejercicio [...] también tenemos en cuenta cuando él está muy cansado, estresado, ya lo dejamos que haga hasta un cierto punto la tarea y ya no le seguimos insistiendo para que siga haciendo, porque queremos evitar que se frustre” (**Entrevista a Docente Integradora de 2° grado, 2025**).

“[...] Más que nada me concentro en los chicos que en algunas cosas es necesario reforzar en el contenido, pero en otros casos no es tanto el

contenido, sino la contención [...] Con ayuda visual, también tratamos de equilibrar un poco las caras, con ayuda emocional, lúdica” (**Entrevista a Docente Integrador de 3° grado, 2025**).

La vicedirectora cumple un rol central de gestión y coordinación, que implica organizar y derivar a los estudiantes al equipo de “Crecer Sanos”, solicitar informes docentes precisos para agilizar los procesos e, incluso, intervenir directamente con las familias, siempre con el propósito de garantizar el bienestar del alumno.

“Acá el equipo directivo somos nosotros y a su vez, somos las que organizamos al equipo de Crecer Sanos. Si bien es cierto que ellos vienen a hacer su trabajo, pero somos nosotros quienes coordinamos todo, hablamos con los docentes para que ese docente derive a ese alumno, para que el docente de grado haga el informe, que sea un informe claro y conciso para que el equipo de crecer sanos pueda leerlos y pueda llegar rápido a los chicos [...] hay papás que también no aceptan que sus hijos son así, también nosotros estamos ahí, se las agarran con nosotros [...]” (**Entrevista a Vicedirectora, 2025**).

Con una mirada más especializada, el Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) se concibe a sí mismo como un estratega y un facilitador de autonomía, cuyo objetivo último es que el estudiante progresivamente “no necesite” de su intervención. Su trabajo se centra en el diseño de propuestas pedagógicas individualizadas como herramientas visuales, adaptación de contenidos, afirmando que estas herramientas tienden a beneficiar a todo el grupo. En este sentido, destaca: “Si hablamos de inclusión, nosotros, por ejemplo, nuestro rol no sólo es para la persona que está incluida, con discapacidad, sino que para todos es igual porque las estrategias que hacemos para enseñar son a través de la red” (**Entrevista a DAI de 3° grado, 2025**).

No obstante, esta visión se enfrenta con frecuencia a la incomprensión de su rol, siendo reducido a la figura de un “niñero” en lugar de ser reconocido como asesor pedagógico. En palabras de uno de los DAI entrevistados: “[...] creen que uno viene a hacer de niño cuando en realidad nuestra labor es fomentar la independencia y autonomía para que él el día de mañana no

necesite una docente de apoyo, entonces esa sería una barrera en cuanto al rol, el desconocimiento por parte del docente como de la familia” (**Entrevista a DAI de 2° grado, 2025**).

Finalmente, el Equipo “Crecer Sanos” enmarca su quehacer en una perspectiva de derechos y abordaje integral, entendiendo que la inclusión trasciende las paredes del aula e involucra a múltiples actores. En palabras de una de sus integrantes: “Es trabajar más en asesoramiento, asesoramos a todo lo que es los padres, la familia, la institución [...] Nuestro rol como equipo de orientación escolar es de asesoramiento y orientación a la familia, si necesita algún médico o hacer algún tratamiento dónde buscarlo, o algún trámite” (**Entrevista a “Crecer Sanos” – Lic. en Terapia Ocupacional, 2025**).

Sin embargo, su labor de asesoramiento y contención se ve limitada por una presencia esporádica en las escuelas (asisten cada quince días) y por la percepción de que la escuela no está abierta a la inclusión por convicción, sino que “están obligados a aceptar” a los estudiantes con discapacidad por la imposición de una normativa. Tal como lo expresa otra integrante del equipo: “[...] *pero para mí la escuela no acepta, sino que están obligadas a aceptar.*” (**Entrevista a “Crecer Sanos” – Prof. De Educación Especial, 2025**).

El análisis devela una problemática estructural que trasciende los roles individuales: el “Abandono Institucional”. Se manifiesta en la ausencia de capacitación pertinente, la carencia de recursos materiales básicos -como sanitarios adaptados o materiales pedagógicos- y una presencia insuficiente de los equipos de orientación escolar. Lo cual trae como consecuencia una sobrecarga que recae sobre el equipo docente, quienes deben suplir estas carencias con su propia iniciativa y recursos, sintiéndose, en sus propias palabras, “inexistentes” para las autoridades.

“[...] Yo hace tres años que estoy acá y se nota mucho el ausentismo de parte del equipo [...] aparecen a principio de año y después desaparecen un tiempo, y vuelven después de julio [...] No tenemos ese acompañamiento que nosotros esperamos” (**Entrevista a docente integradora de 2° grado, 2025**).

“El equipo solo viene por el niño, pero ¿y el equipo docente? Una vez yo hablé con ellos, porque había un chico que necesitaba otra atención y

educación [...] y el equipo lo que trataba es de minimizar la situación, pero el alumno no podía [...] pero no me vengan con ese famoso [parafrasea] “estamos trabajando”, ellos vienen dos veces al año y los que estamos acá, todos los días somos los docentes. Ellos solo leen los legajos y ya está” (**Entrevista a docente integrador de 3° grado, 2025**).

Si bien estas intervenciones se alejan de los modelos tradicionales que negaban el valor de la persona con discapacidad. A partir de los datos obtenidos, se puede inferir que aún las intervenciones educativas siguen operando bajo un modelo rehabilitador. Este modelo, si bien reconoce que las personas con discapacidad tienen algo que aportar, aunque sea en la medida en que sean “rehabilitadas o normalizadas”, considerando que pueden volverse “rentable o útil para la sociedad”, siempre y cuando logre asimilarse a los demás. La demanda explícita de algunos docentes, reportada por el equipo “Crecer Sanos”, es la prueba más elocuente:

“Hay situaciones donde el docente [...] demanda que ese niño se lo saquemos y se lo devolvamos a ese niño allá adentro con todas las cosas bien, nosotros les decimos que no hacemos magia, es un proceso y el trabajo es articulado [...]” (**Entrevista a Crecer Sanos – Prof. De Educación Especial, 2025**).

En efecto, a partir del análisis de la dimensión “Percepción del rol”, se evidencia así una tensión entre los modelos rehabilitadores y sociales. Por un lado, acciones como la contención emocional brindada por los docentes y la búsqueda de autonomía por parte de los DAI son intentos concretos de materializar los “apoyos” como recursos para promover el desarrollo y el bienestar personal (Verdugo, 2010).

No obstante, estas iniciativas se desarrollan en un contexto institucional que, lejos de favorecerlas, perpetúa una lógica rehabilitadora. La persistente percepción del Docente de Apoyo como “niñero”, la demanda explícita de “normalizar” al estudiante y la noción de que la escuela actúa por obligación normativa y no por convicción, revelan que la internalización del nuevo paradigma es aún incipiente y superficial. La sombra del “modelo rehabilitador” (Palacios, 2008) se proyecta sobre las expectativas de asimilación y utilidad,

demostrando que el cambio de mirada, esencial según Verdugo, Gómez y Navas (2013), es un proceso lento y no exento de resistencias.

Comunicación entre la Escuela y la Familia

El Ministerio de Educación (2019) postula que una escuela inclusiva se caracteriza por ser un espacio de “puertas abiertas” que fomenta la participación de todos los actores bajo el principio del respeto a la diversidad. En este marco, el vínculo familia-escuela es fundamental, definido como una alianza estratégica entre roles diferentes pero complementarios, dirigida a la “mejor calidad de vida de los estudiantes”. La Declaración de Salamanca (1994), insta a “estrechar las relaciones de cooperación” y a promover la participación de las familias en la adopción de decisiones, lo que implica una planificación sistematizada y acciones sostenidas para construir confianza.

Los actores escolares manifiestan desplegar una variedad de canales para conectar con las familias, que van desde lo informal e inmediato hasta lo formal y protocolizado. El contacto informal diario junto con el uso de grupos de WhatsApp y las notas en el cuaderno, constituyen la primera línea de comunicación, ágil y directa. Para interacciones más estructurales, se establecen una fecha para reuniones y citaciones formales. En casos que se requiera una intervención más especializada, el equipo “Crecer Sanos” activa un canal específico, gestionando la derivación a servicios de salud y manteniendo una comunicación continua con la familia y escuela para informar sobre avances.

El equipo docente argumenta que una de las principales estrategias implementadas con las familias para promover su participación en las trayectorias escolares de los estudiantes es a través de acuerdos.

“Tras una etapa diagnóstica, se realiza una reunión con los padres donde se informan las pautas de trabajo, la metodología y las observaciones sobre cada niño. Este proceso culmina con la firma de una nota en la que los padres se comprometen a acompañar a sus hijos” (**Entrevista a Docente Integradora 2° grado, 2025**).

A pesar de los esfuerzos, la comunicación se ve fracturada por obstáculos actitudinales y emocionales, como la negación o no aceptación de la condición del hijo por parte de las familias, un proceso de duelo que se transforma en una barrera perceptual difícil de traspasar, desencadenando un desinterés y una participación mínima.

“[...] el desinterés, “lo dejo a mi hijo cuatro horas”, a veces me encuentro con un ‘hay disculpe profe’ y llegan sacándose las lagañas, y resulta que casi eran las siete de la tarde” (**Entrevista a docente integrador 3° grado, 2025**).

“[...] A los padres les cuesta aceptar que su hijo y en gran medida los entiendo que no debe ser fácil, aceptar que su hijo tiene o posee otras capacidades, es la palabra ‘enfermo’ que lo tienen inculcado y no es enfermo, sino que el niño tiene otras capacidades y quizás sea ejemplo para otro grupo de clases” (**Entrevista a vicedirectora, 2025**).

A nivel institucional, existen limitaciones que impiden fortalecer el vínculo, como la prohibición de realizar actividades de integración con las familias.

“Por ahí desde dirección [...] muchas actividades que nosotros queremos hacer para incluir a la familia y no nos permiten, por ahí queremos invitar a los padres a un encuentro de lectura, pero no nos permiten el acceso de los padres” (**Entrevista a docente integradora de 2° grado, 2025**).

El análisis de la dimensión *Participación Familiar* permite constatar que los actores escolares despliegan un entramado de canales de comunicación que abarcan desde instancias informales e inmediatas hasta modalidades formales y protocolizadas, y establecen además acuerdos concretos con las familias. Sin embargo, la efectividad de estas estrategias se ven significativamente limitadas por la presencia de barreras de índole actitudinal y emocional, como la negación y la presencia de un duelo no elaborado por parte de las familias respecto a la condición de sus hijos, fenómeno que Núñez (2008) conceptualiza como una crisis accidental que fractura la dinámica familiar.

Simultáneamente, se identifica una limitación estructural que compromete la construcción de un vínculo sólido: la restricción institucional para generar espacios de integración que trascienden el aula. Esta imposibilidad, ejemplificada en el testimonio de la docente “no nos permiten el acceso a los padres”, no solo contradice el principio de “escuelas de puertas abiertas” que promueve el Ministerio de Educación (2019), sino que también ignora la necesidad de un ecosistema de apoyo integral. Tal como postula el modelo ecológico de Bronfenbrenner (citado en Núñez, 2008), para quien el mesosistema familia-escuela constituye un eje fundamental para potenciar la calidad de vida del estudiante.

Cabe destacar que el análisis de esta dinámica será retomado y ampliado en el Capítulo 3, en el apartado *Participación Familiar: Un Vínculo Mediatizado*, donde se abordará específicamente desde la perspectiva de la familia.

Capítulo 3: Las voces de las Familias

Una escuela inclusiva invita a que todos los actores participen y que el respeto a la diversidad esté presente como valor y principio de la acción común (Ministerio de Educación, 2019, p. 62).

Partiendo de este principio, en este capítulo se exponen los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las madres de los estudiantes A y B. El análisis de los testimonios se estructuró en torno a tres ejes centrales que permiten comprender la dinámica familiar en el marco del proceso de inclusión educativa: La percepción del rol parental, las adaptaciones escolares percibidas y los modos de participación en la escuela.

El Rol de la Familia en la Inclusión Educativa

Las familias con un miembro con discapacidad, citando a Núñez (2008), se enfrentan a una realidad compleja que impacta profundamente en su estructura y dinámica interna. Esta experiencia implica atravesar un estrés crónico debido a las múltiples demandas físicas, psíquicas y económicas que implica la situación, lo que requiere estrategias de afrontamiento y adaptación a lo largo del ciclo vital.

Al analizar las voces de las madres de los estudiantes es posible afirmar que no existe una sola experiencia homogénea de maternidad frente a la inclusión, sino múltiples realidades marcadas por recursos, estrategias y desafíos particulares.

La **madre del estudiante A** describe a su hijo como un niño con carácter “terco”, reconoce que posee un pensamiento rígido y dificultades para socializar, pero simultáneamente resalta su inteligencia y picardía, como lograr que la docente copie por él. Lejos de una actitud pasiva, implementa estrategias efectivas como la anticipación para regular su conducta y evitar berrinches, evidenciando un rol parental proactivo y alienado con la necesidad de proporcionar apoyos contextualizados (Verdugo, 2010).

No obstante, su realidad está marcada por una vulnerabilidad socioeconómica que condiciona severamente su capacidad de acompañamiento. Al ser madre soltera y desempeñarse laboralmente en turnos mañana y tarde, delega el cuidado de su hijo a su madre, hermana o su hijo mayor, lo cual genera tensiones como el consumo excesivo de televisión y una reducción significativa del tiempo de calidad.

“Yo trabajo mañana y tarde, y él va a la escuela a la siesta, así que prácticamente ni come conmigo [...] a la tarde lo retiro yo y lo llevo a lo de mi mamá, y recién a la noche lo veo para bañarlo y acostarlo, osea el trato que tiene conmigo es poco en realidad [...] Yo soy sola con mis dos hijos así que tengo que trabajar, pero en la medida que puedo hablo con él” (**Entrevista a Tutora A, 2025**).

Este testimonio ilustra cómo factores del exosistema, como las condiciones laborales, pueden obstaculizar el bienestar y la calidad de vida familia (Bronfenbrenner, citado en Núñez, 2008).

En contraste, la **madre del estudiante B**, caracteriza a su hijo como un niño “alegre” y con “muchísima autonomía”, ubicándolo en la etapa de preadolescencia con sus los conflictos inherentes de dicha etapa, como el interés en el teléfono. Su principal preocupación no son los berrinches o el manejo conductual, sino su estado emocional y su socialización, observando que “hay días que sale medio angustiado” del colegio.

“[...]mi hijo es un niño alegre, tiene carácter, tiene mucha autonomía, se maneja solo. Está en una etapa de preadolescencia me parece donde le cuesta que haga caso, quizás quiere estar todo el tiempo con el teléfono” (**Entrevista a Tutora B, 2025**).

Esta preocupación puede comprenderse en el marco de Núñez (2008), quien sostiene que “La familia se enfrenta al estrés de la cronicidad a lo largo del ciclo vital” (p. 57). En este sentido, la transición de un ciclo a otro reactualiza la crisis inicial del diagnóstico, y da lugar a la emergencia de nuevas inquietudes vinculadas al desarrollo social y emocional.

Como resultado de los testimonios analizados, puede inferirse que las experiencias familiares en torno a la inclusión educativa evidencian una tensión constante entre las condiciones contextuales y las capacidades internas de afrontamiento que cada familia moviliza. En efecto, en el caso de la madre del estudiante A se observa cómo los factores socioeconómicos y laborales condicionan la posibilidad de sostener de manera continua las estrategias de acompañamiento. Por su parte, el testimonio de la madre del estudiante B muestra que cada transición evolutiva reactualiza la crisis inicial del diagnóstico, dando lugar a nuevas preocupaciones y modos de sostén.

Percepciones Familiares de las Adaptaciones Escolares

Respecto a las adaptaciones escolares, la madre del estudiante A enfatiza que la efectividad educativa depende de la actitud y predisposición del docente de grado. En este sentido, valora la honestidad y la actitud colaborativa de la docente de grado que, al reconocer su falta de conocimiento, se abrió a trabajar con la docente de apoyo.

Sin embargo, percibe una falta de trabajo articulado entre la escuela y el instituto al cual asiste su hijo. Manifiesta que es necesario que establezca un trabajo colaborativo y unificado entre dichas instituciones, en consonancia con lo establecido por la Resolución 311/16, que en su artículo 14 promueve la generación de instancias de interacción y complementariedad con los profesionales externos al Sistema Educativo que acompañan a la persona con discapacidad.

“[...] para mí deberían trabajar todas las partes, es necesario unificar, porque que en un lado le enseñen de una forma y en otro lado de otra forma, así que me parece necesario que trabajen todos en conjunto. Pero no está eso, no hay interés del instituto ni de la escuela en trabajar en conjunto” (**Entrevista a Tutora A, 2025**).

Asimismo, su relato revela una lucha contra la estigmatización, al narrar cómo la escuela le solicitó que firmara un documento que rotulaba a su hijo como “agresivo”. Ella no percibe esta acción como una adaptación, sino como una práctica que patologiza y etiqueta, negando la complejidad del niño detrás de la conducta. Resalta que es necesario la capacitación de los docentes ya que necesitan herramientas para manejar este tipo de situaciones. Inclusive considera que es fundamental que se trabaje en la transmisión de hábitos y rutinas –respetar turnos, higiene– identificando como base necesaria para la convivencia escolar.

“Una vez me quisieron hacer firmar que “[estudiante A]” era agresivo, pero él no es agresivo, que él no mide las consecuencias está bien, no digo que no y le vamos a enseñar a que mida las consecuencias, pero no es agresivo, no es que él iba y la chuscha por querer pelear, sino que era desde el juego [...] me parece que deberían haber informado más, incluso llamar al instituto de que participe y que el instituto responda, pero no, era más fácil hacerme firmar” (**Entrevista a Tutora A, 2025**).

Esta situación evidencia la persistencia de miradas centradas en el déficit, contrarias al modelo social de discapacidad (Palacios, 2008) y al enfoque de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Por su parte, la madre del estudiante B identifica que unos de los recursos principales implementados es la figura del docente de apoyo a la inclusión (DAI), quien es clave para el aprendizaje de su hijo. Asimismo, percibe una actitud de apertura por parte de la escuela, valorando que la institución reciba a su hijo en contraste con experiencias previas en escuelas privadas donde fue rechazado. Esta percepción de apertura se complementa

con la valoración de la flexibilidad horarios, que le permitan asistir en un horario reducido.

“[...] he tenido experiencia de ir a escuelas privadas y que te digan que no lo reciben, por lo menos acá si lo recibieron” (**Entrevista a Tutora B, 2025**).

Este es un ajuste razonable en línea con lo dispuesto por el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que establece el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás, asegurando la provisión de apoyos y la realización de ajustes razonables que favorezcan su participación plena y efectiva en el ámbito educativo.

A partir de los relatos de ambas madres, es posible identificar que las familias se encuentran transitando la etapa del ciclo vital familiar denominada “La familia y el hijo en edad escolar, de seis a doce años” (Núñez, 2008). En esta fase, la elección de la modalidad educativa cobra gran relevancia y se torna particularmente difícil. La decisión de integrar a sus hijos en una escolaridad común conlleva el temor fundado a que no sean aceptados o sean discriminados por otros niños o adultos, un sentimiento explícito en la experiencia de la madre del Estudiante B.

Por otra parte, la experiencia narrada por la madre del Estudiante A permite identificar que las adaptaciones implementadas en la escuela no se constituyen en estrategias de inclusión educativa efectivas. Esto se debe a la insuficiente articulación entre la escuela común y el instituto especializado, sumado a la persistencia de prácticas pedagógicas que reproducen el modelo rehabilitador, centrado en el déficit. Dicha perspectiva subraya la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad entre los actores e instituciones involucradas, así como la capacitación docente, para garantizar intervenciones educativas coherentes y respetuosas de la singularidad de los estudiantes.

Participación Familiar: Un Vínculo Mediatizado

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2019), la escuela inclusiva debe propiciar espacios de diálogo, comunicación y participación de las familias en los procesos de inclusión, brindando desde la institución la información

necesaria sobre dichos procesos, con el objetivo de generar procesos de retroalimentación entre las diversas perspectivas y aportes de cada parte (p. 64).

Al analizar las modalidades de participación de las madres, surge un patrón compartido y es que ambas madres asignan al Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) un rol protagónico, destacando que su nexos principal con la escuela es a través de la comunicación directa y frecuente con el docente de apoyo.

“[...] en realidad la maestra integradora [DAI] es quien me transmite lo que dice la seño, pero a la seño '[docente integradora 2° grado]' si necesito algo le pregunto, pero bueno trato de no molestar teniendo en cuenta que tiene otros alumnos. Así que generalmente me manejo con la seño '[DAI]’” (Entrevista a Tutora A, 2025).

“[...] al tenerlo al profe 'docente de apoyo a la inclusión' es como que estamos más comunicados a través de él, él nos transmite más información que el docente de grado” (Entrevista a Tutora B, 2025).

Además, relatan que la comunicación con los docentes integradores o cuerpo directivo tiende a ser de forma esporádica y funcional, a través de reuniones formales que la escuela convoca, ya sea por seguimiento general o para abordar incidentes específicos.

“[...] con la vicedirectora es puramente por necesidad como para que me firme la planilla, la única vez que hable del tema fue cuando fui a preguntar si lo podían inscribir y ellos me conocen porque voy todos los meses para que me firmen la planilla, no veo que se involucren mucho” (Entrevista a Tutora A, 2025).

“[...] hasta ahora fueron tres reuniones o cuatro reuniones” (Entrevista a Tutora B, 2025).

El análisis evidencia que la comunicación entre la escuela y las familias de estudiantes con discapacidad intelectual se encuentra fragmentada, el contacto directo de las tutoras con los docentes de grado o el equipo directivo

se encuentra desplazado hacia la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), quien actúa como intermediario principal.

En este sentido, y de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación (2019), la escuela debería promover espacios de comunicación y participación de las familias, favoreciendo la retroalimentación entre las distintas perspectivas. Sin embargo, a partir de los testimonios analizados, se infiere cierta disonancia entre dicho principio y los datos recogidos, ya que la participación familiar aparece mediatizada por la intervención del DAI, configurando un vínculo más dependiente que cooperativo, en el cual tanto las familias como la institución tienden a delegar a esta figura responsabilidades inherentes a la inclusión.

Capítulo 4: Lo esencial es invisible a los ojos: La perspectiva de los estudiantes sobre su inclusión.

Los estudiantes son una pieza clave a la hora de identificar las barreras, así como las fortalezas en las prácticas docentes con el objetivo de que todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, aprendan y participen (Sandoval Mena; Simón y Echeita Sarrionandia, 2020, p. 23).

Este capítulo se sumerge en las perspectivas de dos estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual, dando voz a sus experiencias para revelar, desde su mirada, las matrices de la inclusión educativa. Para recolectar sus perspectivas, se empleó el enfoque multimodal, adaptándolo al estilo comunicativo de cada estudiante, siguiendo las formas propuestas por MacBeath (2003, citado en Sandoval Mena et al., 2020): métodos directos (entrevistas adaptadas), provocados (inferencias a partir de observaciones) y mediados (dibujos y uso de imágenes).

Estudiante A

Perfil: niño de siete años, matriculado en segundo grado de Educación Primaria. De acuerdo con la revisión de su expediente académico, el estudiante presenta un diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) y trastorno específico del desarrollo, del habla y del lenguaje. Su asistencia escolar es parcial (lunes, martes, jueves, viernes), dedicando los miércoles a asistir a un instituto especializado.

Comprendiendo el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista desde el marco nosológico establecido por el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (2014). Dicho marco conceptualiza el TEA como un trastorno del neurodesarrollo, que unifica en un único espectro diagnósticos anteriormente diferenciados, tales como el trastorno autista, trastorno de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y los trastornos generalizados del desarrollo no especificado, por lo tanto, son un grupo muy heterogéneo que engloba a personas con diferentes etiologías y, por tanto, diferentes grados de afectación. Desde esta perspectiva, las características nucleares del trastorno consisten en déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social recíproca, así como en la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos.

La mirada del otro: La percepción que los pares disponen al respecto se encuentra predominante mediada por sus conductas disruptivas en el contexto áulico. Los testimonios recabados evidencian una tendencia a definirlo a partir de expresiones como: “Se porta mal”, “No hace caso”, “Llora por todo”.

Durante las actividades escolares grupales, por ejemplo, la lectura de un cuento el estudiante manifiesta dificultades para sostener la atención, lo cual genera distracciones tanto propias como de sus compañeros.

Asimismo, cuando se distrae y realiza garabatos sobre la mesa, sus acciones suelen motivar a que los compañeros acudan a la figura docente para reportar dichas conductas. Estas situaciones suelen derivar habitualmente en llamados de atención y, en consecuencia, en episodios de llanto por parte del estudiante.

La realidad en el aula: En el contexto del aula, se observa un buen desempeño del estudiante en el área de matemática, particularmente en la resolución de problemas que implican operaciones básicas de suma y resta. No obstante, evidencia una marcada frustración ante actividades que demandan la copia de textos extensos. Dicha frustración se expresa conductualmente a través de episodios de llanto y la solicitud persistente a la docente para que sea ella quien ejecute la tarea gráfica.

Su participación en actividades grupales es escasa y su capacidad de atención tiende a disminuir significativamente durante el último módulo de la jornada escolar. En cuanto a su posicionamiento dentro del aula, el estudiante opta por ubicarse en el último banco de la fila, permaneciendo solo. La docente de apoyo a la inclusión lo acompaña durante un módulo, momento en el cual revisa su cuaderno y, en diversas ocasiones, transcribe las consignas para que él se concentre únicamente en la resolución de las actividades.

Durante el recreo, el estudiante suele jugar de manera individual, realizando dibujos circulares en el suelo con una rama. Si bien en algunas oportunidades intenta incorporarse a juegos grupales como las escondidas, presenta dificultades para comprender las reglas del juego, limitándose a correr detrás de sus compañeros. Esta situación genera, con frecuencia, conflictos vinculados a la interacción social y al uso compartido de materiales lúdicos.

Su voz: A través de una entrevista breve, adaptada a su estilo comunicativo, se recabó información valiosa sobre la perspectiva subjetiva del estudiante. En primer lugar, logró identificarse con claridad, proporcionando su nombre completo. Ante la pregunta sobre si le gusta asistir a la escuela, respondió con un gesto alegre “sí”; además, manifestó sentirse “más feliz en biblioteca”, lo cual se relaciona con su interés por los libros. También reconoció a la docente de apoyo como su figura de preferencia dentro del entorno educativo.

Académicamente cuando se le preguntó acerca del área o materia de su preferencia, el estudiante manifestó una marcada inclinación por la matemática, disciplina en la que se observa que presenta una notable facilidad de comprensión.

A nivel social, expresó que le gusta trabajar en grupo. No obstante, manifestó cierto malestar señalando que le molesta “que sus compañeros se enojen con él”.

A nivel familiar, el estudiante reconoció que su madre y hermano son quienes lo acompañan al ingreso y a la salida de la escuela, utilizando como medio de movilidad una motocicleta. Respecto a los apoyos recibidos en el hogar, el estudiante mencionó contar con la ayuda de su hermano, su abuela y

la docente de apoyo para el desarrollo de las tareas escolares. En contraste con lo anterior, destacó de manera significativa la ausencia de su madre en este proceso, al señalar que “siempre tiene trabajo”.

El análisis de este caso permite corroborar los postulados del Modelo Social de Discapacidad (Palacios, 2008), según el cual la problemática central no reside en las limitaciones individuales del estudiante –en este caso, su diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), como consta en su expediente–, sino en la presencia de barreras actitudinales, pedagógicas y sociales. Desde esta perspectiva, es posible apreciar su desempeño académico, particularmente en el área de matemática, donde el estudiante evidencia un potencial notable cuando las consignas son claras y ajustadas a sus intereses, lo que se alinea con los postulados del Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Verdugo Alonso, Schalock y Gómez Sánchez, 2021).

Por el contrario, las actividades que implican mayor demanda gráfica o social generan frustración y retraimiento, lo cual puede interpretarse como una consecuencia directa de dichas barreras. Por ejemplo, la percepción de sus compañeros, quienes tienden a definirlo a partir de sus conductas disruptivas (“se porta mal”, “no hace caso”), opera como una barrera actitudinal que obstaculiza el reconocimiento de sus capacidades y su singularidad, perpetuando así procesos de exclusión dentro del propio grupo de pares.

Su experiencia a nivel social ilustra de manera paradigmática la tensión dialéctica entre procesos de inclusión y exclusión educativa a la que alude Echeita (2013), donde avances en un ámbito –como el acceso a un apoyo individualizado recibido por su docente de apoyo– puede coexistir con retrocesos en otros. Esta dinámica se manifiesta en la marcada discrepancia entre su deseo de vinculación –expresado al afirmar que le gusta trabajar en grupo– y la realidad de la interacción en el aula y el recreo, donde se observa una presencia solitaria y un creciente malestar ante el rechazo de sus pares (“que se enojen con él”). Esta situación constituye un claro ejemplo de lo que Robert Castell denominó “segregar excluyendo”, concepto retomado por Echeita (2013), en el cual la presencia física en el aula no garantiza una participación social plena ni el sentimiento de pertenencia.

Finalmente, en el ámbito familiar, el estudiante refirió contar con apoyos en el hogar por parte de su abuela y su hermano. No obstante, esta red de contención se ve tensionada por la participación limitada de la figura materna, situación que el estudiante percibe y expresa al señalar que su madre “siempre tiene trabajo”. Esta realidad analizada previamente en el Capítulo 3 (apartado: *El Rol de la Familia en la Inclusión Educativa*), se encuentra atravesada por una vulnerabilidad socioeconómica que condiciona significativamente la capacidad de acompañamiento de su madre.

Estudiante B

Perfil: Estudiante de ocho años, matriculado en tercer grado de Educación Primaria. A partir de la lectura de su expediente académico, se observó que presenta diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), comprendido según los criterios del Manual Diagnóstico y Estadísticos de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2014), como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits en la comunicación e interacción social, junto con la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos.

En relación con su asistencia escolar, concurre a la institución educativa en jornada reducida, de 15:00 a 18:00 horas. Cabe destacar que la concurrencia y participación del estudiante en el ámbito escolar se encuentra condicionada a la presencia del docente de apoyo a la inclusión, por lo cual, la ausencia de este profesional implica la no asistencia del estudiante.

La mirada del otro: Los compañeros del estudiante señalan que su asistencia a la institución se encuentra condicionada a la presencia del docente de apoyo. Asimismo, refieren que muestra interés por actividades como “dibujar en el pizarrón” mientras el grupo realiza las tareas escolares. Se evidencia una dificultad significativa en el establecimiento de vínculos con sus pares, dado que durante las actividades grupales no se integra a ningún equipo, optando por permanecer junto al docente de apoyo.

La realidad en el aula: Las observaciones áulicas permitieron constatar que el estudiante, de manera habitual, se ubica en la última fila del aula junto al docente de apoyo, quien lo acompaña de forma continua desde su ingreso

hasta su retiro. Durante el desarrollo de las clases, se observó que el estudiante suele llevar su propia tiza para dibujar en el pizarrón logotipos de programas de televisión –como “Fox”– mientras sus compañeros realizan las actividades asignadas por el docente integrador. No obstante, cuando el docente de apoyo le solicita participar en tareas académicas, se evidenció su capacidad para resolver operaciones matemáticas básicas, como suma y resta, así como para participar en actividades de lectura guiada de cuentos.

En determinadas ocasiones, el estudiante manifiesta conductas de oposición cuando el docente de apoyo no accede a sus demandas, tales como elaborar un “Squishy” (objeto de cartulina y algodón, cuya comprensión le genera gratificación) o utilizar el teléfono para ver videos de YouTube, como la película *Cars* (Pixar, 2006). Se observa que, en algunas oportunidades, el docente accede a sus solicitudes; sin embargo, cuando se le solicita retomar la actividad académica, el estudiante expresa enojo y verbaliza frases como “no soy feliz”.

Asimismo, se constató que, durante períodos de ausencia del docente de apoyo, el estudiante deambula por el aula e incluso se dirige a los pasillos en búsqueda del docente, sin que el docente integrador intervenga. Durante los recreos, el estudiante manifiesta preferencia por permanecer en el aula o en la biblioteca, acompañado por el docente de apoyo.

Su voz: A través de una entrevista apoyada con recursos visuales, específicamente imágenes de logotipos, se logró recopilar información relevante sobre la experiencia subjetiva del estudiante. En primer lugar, se constató que el niño es capaz de identificarse al mencionar su nombre completo. En relación con sus preferencias académicas, manifestó una inclinación hacia las asignaturas de Matemática y Lengua, señalando los logotipos correspondientes. Por lo contrario, identificó que “Ciencias Sociales” es la asignatura de menor preferencia.

Cuando se le preguntó cómo se siente al asistir a la institución, inicialmente indicó la carita triste, seguida de la carita feliz, evidenciando una experiencia emocional ambivalente. En cuanto a los espacios de bienestar percibidos, señaló el aula como el lugar en el que se siente más cómodo y feliz.

A nivel social, expresó que le gusta trabajar en grupo; sin embargo, al consultarle acerca de sus amistades, únicamente mencionó su propio nombre y del docente de apoyo, lo que evidencia un vínculo social limitado dentro del contexto áulico.

En el ámbito familiar, el estudiante señaló la figura paterna como quien lo acompaña al ingreso y a la salida de la institución; utilizando como medio de movilidad un automóvil. Finalmente, en relación con los apoyos recibidos en el hogar, refirió contar con la ayuda de su padre para la realización de tareas escolares.

El análisis integral del Estudiante B, sustentado en la información recabada a partir del expediente académico, la observación áulica y la perspectiva subjetiva del propio estudiante, permite identificar un patrón central: la dependencia marcada hacia la figura del docente de apoyo a la inclusión. Esta dependencia constituye un factor determinante no solo de su asistencia física a la institución, sino también de su participación, regulación conductual y estabilidad emocional dentro del aula.

Si bien el estudiante posee competencias cognitivas en áreas como Matemática y Lengua, sin embargo, su integración social es limitada, optando por permanecer junto al docente de apoyo y mostrando escasa interacción con sus pares durante las actividades grupales. En este contexto, se puede inferir que la dependencia hacia el docente de apoyo incide negativamente en su capacidad para establecer vínculos sociales significativos y participar de manera autónoma en actividades académicas, tal como señala Echeita (2013): “La vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas” (p.107).

En síntesis, a partir del análisis de caso de los estudiantes A y B, se evidencia una brecha significativa entre los postulados del modelo social de discapacidad (Palacios, 2008) y el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Verdugo, 2001), y la experiencia de los estudiantes. Mientras la teoría enfatiza la eliminación de barreras contextuales y la provisión de apoyos individualizados para fomentar la participación y el bienestar, la observación

revela prácticas que, lejos de minimizar obstáculos, tienden a perpetuarlos. La frustración frente a tareas como copiar textos extensos y el aislamiento durante el recreo son consecuencia de un entorno que no ha implementado los ajustes razonables establecidos por la normativa vigente (Resolución 311/16).

Conclusión

En base al objeto de estudio planteado de conocer las estrategias implementadas por la Escuela N° 369 “Maestro Humberto Pereyra” de la provincia de La Rioja, en el ciclo 2025 para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual y su familia, se puede concluir que la institución despliega esfuerzos concretos que tienden a materializar los lineamientos de la Resolución 311/16, principalmente a través de la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI), las adecuaciones pedagógicas individualizadas y la intervención del equipo de “Crecer Sanos”. Sin embargo, dichas estrategias se ven limitadas por factores estructurales, como la escasez de recursos, la discontinuidad de los acompañamientos especializados y la falta de capacitación, lo que genera que la inclusión se sostenga más por la voluntad y la sensibilidad del cuerpo docente que por una política institucional consolidada.

En primer lugar, se constata que la participación familiar se encuentra mediatizada y limitada. Aunque las familias reconocen canales de comunicación –especialmente a través del DAI–, su involucramiento es percibido como esporádico y funcional. La escuela no logra consolidar una corresponsabilidad que permita el involucramiento de las familias como aliadas en la trayectoria educativa de los estudiantes.

En segundo lugar, la formación del personal educativo es claramente insuficiente y, en muchos casos, inexistente. El 70% del equipo docente y directivo carece de capacitación específica en discapacidad intelectual, lo cual genera incertidumbre y por ende, intervenciones basadas en el sentido común. Conlleva a un desconocimiento de su propio rol, como así mismo del resto de los profesionales, tal como manifestaba el docente de apoyo a la inclusión que suelen ser confundidos como “niñeros” de los estudiantes, es por ello que se observa ese aislamiento de los estudiantes con su docente de apoyo en la última fila del aula, frustración ante actividades no adaptadas y dificultades para integrarse socialmente. Su bienestar depende en gran medida de la presencia del docente de apoyo, figura clave, pero a la vez sintomática de un sistema que delega la responsabilidad de incluir.

La voz de los propios estudiantes permitió visibilizar que la inclusión no se reduce al acceso físico a la escuela común, sino que se construye en los vínculos cotidianos, en el reconocimiento de su subjetividad y en las oportunidades reales de participación.

A partir de ello, es posible afirmar que las estrategias implementadas por la Escuela están enmarcadas desde el modelo rehabilitador y conlleva a afirmar lo postulado por Carlos Skliar (2005): “Cambian las imágenes de escuelas excluyentes, volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas”.

De acuerdo con lo expresado por el equipo de orientación escolar, las instituciones no reciben a los estudiantes por convicción, sino por obligación. Lo cual invita a reflexionar lo señalado por Skliar, quien sostiene que la educación especial fue creada con la finalidad de ordenar el desorden. Planteando dos miradas: por un lado, quienes piensan que el problema está en la “anormalidad”, y por otro, quienes consideran que está en la “normalidad”. Desde el modelo rehabilitador la mirada estará centrada en la “anormalidad”, como aquello que se encuentra por fuera de la norma y debe ser “corregido”, lo cual se vislumbra en el relato del equipo “Crecer Sanos” que menciona que los docentes esperan que saquen al chico del aula y lo devuelvan bien, es decir, que ya no ocasione problemáticas en el aula.

Esto invita a repensar la distinción que el autor hace acerca de dos conceptos: el de “diferencias” y el de lo “diferente”, este último se trata de una invención o construcción producto del proceso de diferencialismo como una actitud de segmentación, separación y “disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de las diferencias”. Mientras que las diferencias son simplemente diferencias, no se presentan como algo positivo o negativo. Sin embargo, cuando traducimos estas separaciones como “diferentes” y no como “diferencias”, las primeras se colocan como opuestas, negativas, contrarias a aquello que se considera como “normal” (imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisurar de aquello que es pensado como lo anormal).

Lo expuesto por Skliar invita a reflexionar sobre la situación en la que se solicita a la madre del estudiante “A” la firma de un documento que lo identifica como “agresivo”. Esta práctica podría entenderse como un modo de establecer cierta distinción entre quienes son considerados “diferentes” y el resto del grupo, evidenciando la persistencia de categorías que separan lo “normal” de lo “anormal”, aun dentro de un marco institucional que se presenta como “inclusivo”. De este modo, dicha práctica no solo cumple la función de designar y rotular a quienes son considerados “diferentes”, sino también para lograr protegerse a sí mismos frente a las perturbaciones que estos estudiantes podrían generar en sus propias identidades, otorgándoles una sensación de seguridad al situarse del lado de la “normalidad”.

La problemática no radica únicamente en el rótulo o en la palabra empleada para designar a ese estudiante, sino en las implicancias que esta tiene para esa persona y en el significado “vacío” de sí mismo, perpetuando el poder de designar, nombrar y distanciarse del otro. Por ejemplo, el equipo de “Crecer Sanos” señala que su función consiste en intervenir tanto con estudiantes en proceso de inclusión como con aquellos que no se encuentran incluidos, y a través de una observación áulica, tienden a formular hipótesis diagnósticas sobre determinados casos, tal como expresa un integrante del equipo: “Por ahí hablamos de un diagnóstico presuntivo, por ahí nos animamos a decir que a partir de ciertas características [...]”. **(Entrevista a “Crecer Sanos” – Trabajador Social, 2025).**

Frente a este escenario, la reflexión de Skliar nos interpela directamente: la educación debe intentar comprender cómo las diferencias nos constituyen como humanos, no para suprimirlas, sino para mantenerlas y sostenerlas. Desde esta perspectiva, y en consonancia con el modelo social de la discapacidad promovido por la Resolución N° 311/16, se propone una intervención desde el campo de la psicología educativa orientada a fortalecer las prácticas inclusivas institucionales.

La propuesta consiste en la implementación de talleres de sensibilización y articulación coordinados por el equipo de orientación escolar, los cuales deben contar con la participación obligatoria de directivos, docentes de aula y docentes de apoyo a la inclusión. El objetivo es desmontar el modelo

rehabilitador a través de la sensibilización, esclarecimiento de roles y estableciendo un protocolo de trabajo corresponsable, con reuniones quincenales donde se analicen colectivamente los avances, retrocesos y estrategias empleadas en cada caso. Solo cuando el equipo educativo funcione de manera articulada, podrá extenderse un puente sólido hacia las familias. En este sentido, se propone incluir al docente de apoyo en las reuniones con las familias, a fin de propiciar una sensibilización conjunta y orientar los modos de acompañamiento familiar en las trayectorias de los estudiantes.

De esta manera, la corresponsabilidad nacida en el seno de la institución se proyectará hacia el hogar, haciendo posible el desarrollo de trayectorias escolares dignas para cada uno de los estudiantes, respetando el derecho a la educación y sobre todo a la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067_psico_preventiva/cursada/dossier/ley_26378.pdf
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Boletín Oficial de la Provincia de La Rioja. (2010).
<https://www.boletinoflarioja.com.ar/pdf/2010/2010-02-05.pdf>
- Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., & Talou, C. L. (2019). *Infancia, discapacidad y educación inclusiva: Investigaciones sobre perspectivas y experiencias*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Cardozo Quiroga, M. J. (2019). Diálogo entre saberes: la interdisciplina al servicio de la integración escolar [Trabajo integrador final, Instituto Universitario de Ciencias de la Salud, Fundación H. A. Barceló]. Repositorio institucional.
- Cartoceti, M., Martorello, V., & Schiavi, S. (2020). *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*. UNICEF.
- Dubrovsky, S. (s. f.). *Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar
- Estévez Arias, Y., Sánchez Valdés, X., & Torres Hernández, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3),

1051–1069.

https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000301051

Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. En *Sigmund Freud: Obras completas* (Tomo XIV). Amorrortu.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Coordinación Nacional de Educación Inclusiva, con el apoyo de UNICEF Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion.pdf

Núñez, B. (2008). *Familia y discapacidad: De la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.

Pineda, V. S. (2008). *Se trata de la capacidad: Una explicación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. UNICEF.

Plevi, N., & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.

Resolución CFE N.º 311/16. *Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Anexo I y II*. (2016). Consejo Federal de Educación.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/nor-mas/RCFE_311-16.pdf

- Rubin, P. R. (2019). *Vínculos y relaciones entre la escuela y la familia en el nivel primario del Instituto Pizzurno de enseñanza integral* [Trabajo integrador final, Instituto Universitario de Ciencias de la Salud, Fundación H. A. Barceló]. Repositorio institucional.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12–27.
- Siede, I. (2017). Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja. Paidós. (Cuestiones de educación).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1305/pm.1305.pdf>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Verdugo Alonso, M. A. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., & Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo & R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp. 17–37). Amaru.
- Verdugo Alonso, M. A., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9–28.
- Villegas Otárola, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63–82.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Brujas.

Anexo

Encuesta:

Estimado/a docente esta encuesta tiene el propósito de conocer las estrategias de inclusión educativa dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual y el rol de sus familias en este proceso. Sus respuestas son anónimas, confidenciales y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos.

- La encuesta toma aproximadamente 10 minutos.
- Puede marcar una o varias opciones en las preguntas múltiples.
- Todas las preguntas son opcionales, pero su completa participación me ayudará a obtener resultados más precisos.

1- ¿Qué rol desempeña en la institución?

- Directivo
- Docente de aula
- Equipo técnico
- Otro: _____

2- ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando con estudiantes con discapacidad intelectual?

- Menos de 1 años
- 1 a 3 años
- 4 a 6 años
- Más de 6 años

3- ¿Qué formas de participación familiar observa en la escuela? (Marque todas las que correspondan)

- Reuniones con docentes
- Talleres para padres
- Participación en actividades escolares (fiestas, proyectos)
- Comunicación a través de cuadernos o plataformas digitales
- Otras: _____

4- En una escala del 1 al 5 ¿Qué tan involucradas considera que están las familias en el proceso inclusivo?

* (1= Nada involucradas / 5= Muy involucradas) *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

5- Según su experiencia ¿Qué factores facilitan la participación de las familias en la inclusión educativa?

- Confianza en la institución
- Flexibilidad en horarios/en reuniones
- Capacitación para familias
- Comunicación constante
- Otras: _____

6- ¿Qué obstáculos identifica para la participación familiar?

- Falta de tiempo de los padres

- Desconocimiento sobre la discapacidad intelectual
- Dificultades económicas
- Baja expectativa sobre el proceso educativo
- Falta de recursos institucionales
- Barreras culturales

7- ¿Ha recibido formación específica para trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual?

- Si (Especifique): _____
- No

8- ¿Qué tipo de capacitación considera más necesaria para mejorar la inclusión?

- Estrategias pedagógicas adaptadas
- Manejo de conductas
- Trabajo colaborativo con familias
- Otros: _____

9- ¿Cómo percibe el rol de la escuela en el proceso inclusivo?

- Muy comprometido
- Con algunas limitaciones
- Poco preparado
- Otros: _____

10- ¿Qué estrategias implementa para fortalecer el vínculo entre el estudiante, su familia y la escuela?

*Mencione al menos una estrategia que implemente (ejemplo: Tutorías, reuniones periódicas, uso de plataformas digitales)

Respuesta: _____

11- ¿Desearía compartir alguna sugerencia o experiencia relevante sobre la inclusión educativa?

Respuesta: _____

¡Gracias por su colaboración!

Entrevistas:

Docente Integrador de 3° grado

Entrevistadora (E): ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión educativa?

Entrevistado (e): Con respecto a la inclusión me parece bárbaro, en tanto y en cuanto uno recibe el acompañamiento, porque uno hace lo que puede y uno hay que cuidarse de acá [señalando su cabeza], por eso, esta todo bien, pero trato de no conectarme con esas situaciones. En definitiva, sí estoy a favor de la inclusión, pero con el acompañamiento.

(E): ¿Y con respecto a la Discapacidad?

(e): Y todos podemos trabajar, incluir. Yo no tengo ningún inconveniente en recibir un alumno que tenga cualquier discapacidad, siempre y cuando reciba el acompañamiento, porque si no lo recibo tengo que estar haciendo con este alumno, con el otro, que te piden adaptación, que te piden esto y lo otro [...] Me ha tocado tener alumnos que tienen un montón de problemáticas como hoy en día, pero el acompañamiento ¿Dónde está? Es más, peor si hay una negación por parte de la familia. No solo es eso, sino que hay que sobrevivir también al sistema.

(E): ¿Posee alguna formación/capacitación en materia de inclusión educativa?

(e): Mirá formación especial para trabajar con alumnos con discapacidad, no tengo. Lo que sí soy es Licenciado en Educación, pero no me especialicé en la parte que tenga que ver con discapacidad.

(E): ¿La escuela les provee de charlas informativas o capacitaciones en la temática?

(e): No, la verdad que no. Y yo me lo planteo varias veces, ¿Qué hago acá? Porque está bien, te lo plantean de una manera muy linda que el sistema educativo es inclusivo, pero a veces estás solo, no sabes cómo intervenir [...] Y después recibimos las críticas, que el docente esto o lo otro, y la verdad hay que estar con chicos que son vulnerabilidades.

(E): ¿Considera que la escuela cuenta con los recursos necesarios para atender las necesidades educativas especiales?

(e): No. Como te digo, es muy lindo que la escuela sea inclusiva, pero de ahí ¿Dónde está? Y es entendible también, para sobrevivir a este sistema cuando llegas al finde semana, lo que sí algo personal [baja la voz], yo no quiero que me pase a mí lo que le pasó a mi madre, en ese sentido somos muy opuestos, mi madre llegaba el finde semana, en el almuerzo seguía con los problemas de los alumnos de su escuela. Después recibís críticas de allegados, quizás docentes, pero en realidad hay que cortar eso.

(E): ¿Qué estrategias emplea para garantizar la enseñanza y atender las necesidades educativas de los estudiantes?

(e): Más que nada me concentro en los chicos que en algunas cosas es necesario reforzar en el contenido, pero en otros casos no es tanto el contenido, sino la contención. Porque contenido imagínate, yo tengo un problema con eso, porque sí hay una planificación, pero no le puedo enseñar eso a los chicos porque recién están aprendiendo a leer.

(E): ¿Y cómo se llevaría a cabo la contención?

(e): Con ayuda visual, también tratamos de equilibrar un poco las caras, con ayuda emocional, lúdica.

(E): Desde su perspectiva ¿Qué cambios considera necesarios para mejorar el proceso de inclusión?

(e): Primero talleres con los padres, y otra armar un grupo que tenga que ver justamente con que cumplan con lo que necesitan sus hijos. Y si justamente, nuestro problema es la inclusión, la institución no cuenta con sanitarios. Lo que sí, está la rampa.

(E): Con respecto al vínculo con los padres ¿Considera que hay espacios para que la familia participe?

(e): Espacio hay, el tema es ser tan esquivo con respecto a la familia. Hablando sencillamente, [parafrasea el comentario de las familias] “lo dejo a mi hijo aquí y después lo vengo a buscar”. Los padres vienen dos momentos al año, antes de que comiencen las vacaciones de julio para ver cómo van y en diciembre para ver si su hijo logró pasar de grado. Lo que sí, en verdad no pueden pasar a un cuarto grado si no saben leer.

(E): ¿Cómo describiría el grado de involucramiento de la familia en la trayectoria escolar de los alumnos?

(e): Muy poca participación, implementé trabajar con el cuadernillo para citarlos. Pero son contados con las manos los tutores que leen y se involucran.

(E): ¿Qué canales implementa para comunicarse con la familia?

(e): Por WhatsApp, si pasa algo grave los cita la vice para que vengan personalmente, también hay un libro de actas de disciplina y uno ahí anota todos los casos graves.

(E): ¿Dispone de un grupo con los padres?

(e): Sí, tengo. Estoy en el grupo, pero yo lo tengo cerrado, porque si se pierde algo y ya están los padres [parafrasea] “que ha mi hijo le han robado la compu” o un día domingo “profe ¿Qué tarea tiene que hacer mi hijo?”.

(E): ¿Considera que la familia necesita mayor orientación para apoyar el aprendizaje de sus hijos?

(e): Sí, totalmente.

(E): ¿En qué aspectos?

(e): Y a veces tenes el padre negador, que a pesar de que está viendo que su hijo necesita ayuda, dice [parafrasea] “no, pero mi hijo no”. Pero realmente necesitan herramientas, siempre se quedan con esa palabra del “trastorno”, pero realmente deben fijarse qué necesita su hijo. Necesitan información sobre qué está ocurriendo, cómo es la realidad, de qué lado, qué herramientas, cómo actúa mi hijo, a ver esto está pasando, fijarse en el legajo.

(E): ¿Qué circunstancias identifica como obstáculo para que las familias participen?

(e): [...] El desinterés, [parafrasea] “lo dejo a mi hijo cuatro horas”, a veces me encuentro con un “hay disculpe profe” y llegan sacándose las lagañas, y resulta que casi eran las siete de la tarde. Y esto no lo entienden, nosotros como todos tenemos un horario y dentro de ese horario tenemos un seguro, y si te pasa algo fuera de ese horario de trabajo no te cubre.

(E): ¿Se establecen acuerdos con las familias?

(e): Sólo en algunos casos.

(E): ¿Me podría dar algún ejemplo?

(e): Por ejemplo, algunos padres te dan la autorización de que, si tengo que retarlos, que lo haga o a veces de manera calmada me dicen profe tenga cuidado de que a veces le agarran convulsiones.

(E): Y con respecto al equipo de Crecer Sanos ¿Cómo es el proceso de contención y apoyo?

(e): No olvídate, el docente, nosotros no existimos. No nos podemos enfermar, no tenemos problemas económicos, sentimentales, no tenemos nada. El

equipo solo viene por el niño, pero ¿y el equipo docente? Una vez yo hablé con ellos, porque había un chico que necesitaba otra atención y educación, conseguí hablar con el equipo, con la mamá; y se armó una junta estábamos todos los docentes y el equipo lo que trataba es de minimizar la situación, pero el alumno no podía, que lo querían seguir manteniendo acá al alumno que no avanza, pero no me vengán con ese famoso [parafrasea] “estamos trabajando”, ellos vienen dos veces al año y los que estamos acá, todos los días somos los docentes. Ellos solo leen los legajos y ya está.

Docente integradora de 2° grado

Entrevistadora (E): ¿Cuál es su opinión respecto a la Discapacidad Intelectual?

Entrevistada (e): Considero que debe ser integrada en la escuela, que el docente a pesar de no tener, es decir, que el alumno si no llegase a tener maestro de apoyo, el docente de grado debería buscar interiorizarse en la problemática o el déficit que tenga el alumno, interiorizarse para poder comprender, manejarlo, adecuar las actividades para ese alumno.

(E): ¿Dispone de formación o capacitación en materia de inclusión educativa?

(e): No, durante mis estudios tuvimos una materia anual que vimos, estudiamos la complejidad que pueden llegar a tener las diferentes discapacidades. Solamente un año tuvimos esa materia, digamos que depende de cada maestro interiorizarse en el tema, poder manejarlo.

(E): ¿La institución les brinda espacios para informarse/formarse?

(e): No, antes sabían hacer, hay tiempos que saben hacerlo desde el Ministerio de Educación, dar todos esos cursos y obviamente para todos los maestros de diferentes escuelas, pero no.

(E): ¿Considera que la escuela dispone de recursos materiales/pedagógicos adecuados para estudiantes con necesidades educativas especiales?

(e): Por ahí viste que no contamos con rampa [...] o no, sisi la tenemos en la entrada, pero después de la rampa hay escaleras. En cuanto a los instrumentos, no hay mucho material en biblioteca. No sé si había y se fueron perdiendo, pero ahora actualmente no hay. Si tenemos que hacer algo específico para algún alumno lo tendríamos que traer nosotros a los recursos.

(E): ¿Qué estrategias emplea para la enseñanza de los estudiantes?

(e): En este caso con “[Estudiante A]”, él comprende y trabaja todas las materias, las hace perfectamente. Lo que tiene es que no le gusta la escritura, así que en ese caso hay actividades que las aplazamos en cuanto a la escritura, realiza la actividad, pero no le damos para que escriba mucho. Ahí en ese caso, se evalúa lo que él responde en cuanto al ejercicio, sólo que se reduce su escritura. También tenemos en cuenta cuando él está muy cansado, estresado, ya lo dejamos que haga hasta un cierto punto la tarea y ya no le seguimos insistiendo para que siga haciendo, porque queremos evitar que se frustre.

(E): ¿Qué desafíos/obstáculos observa en relación a la inclusión educativa?

(e): Por ahí esto que mencionaba que no estamos muy interiorizados en esto del tema de inclusión, depende mucho de nosotros, de sentarnos nosotros a ver en la computadora, a leer, pero siento como que estamos a la deriva, no nos brindan desde el Ministerio las herramientas necesarias para poder sobrellevar cualquier caso de discapacidad. Bueno no contamos con eso, sino que dependemos más del maestro y a la vez nos entra la duda de saber si lo hacemos bien o mal al trabajo, no tenemos algo que nos dirija como trabajar con ellos.

(E): Respecto al equipo de crecer sanos ¿Cómo observa su intervención?

(e): Con el equipo de crecer sanos, ellos se presentan a principio de año y nos facilitan unas fichas para que completemos para niños que vemos que pueden llegar a tener alguna problemática ya sea de conducta, de aprendizaje, de habla. Bueno, nos dan esta ficha, nosotros la llenamos y después vienen y hablan con nosotros, nos preguntan más sobre cada niño que derivamos y

luego citan a los padres, y posteriormente los citan a los niños. Yo hace tres años que estoy acá y se nota mucho el ausentismo de parte del equipo, no está tampoco ese acompañamiento que nosotros esperamos, los vemos muy pocas veces al año, aparecen a principio de año y después desaparecen un tiempo, y vuelven después de julio. Todos los años cuando vienen las autoridades de crecer sanos les decimos que no tenemos ese acompañamiento que nosotros esperamos, si bien se entiende que tienen varias demandas, que tienen delegadas varias escuelas, pero no se nota ese acompañamiento.

(E): Desde su perspectiva ¿Qué cambios considera necesarios para mejorar la inclusión?

(e): Que nos capaciten a nosotros, porque cada vez aparecen más discapacidades, más problemáticas en los niños, que nos capaciten y que la escuela cuente con los recursos para poder adecuar materiales para los pequeños, y que el equipo de crecer sanos también que haga presencia en la escuela.

(E): Con respecto a la familia ¿Cómo es la participación en el proceso educativo de los estudiantes?

(e): Hay algunas familias que sí participan y otras que no, hay que perseguir, hacer notas.

(E): ¿Qué estrategias se implementan para fomentar su participación?

(e): Por medio de dirección nos permiten utilizar la aplicación de WhatsApp, eso depende de cada maestro, pero está habilitado. En mi caso yo tengo un grupo con los padres, ya que al ser un grado de pequeños puede surgir cualquier imprevisto de urgencia y lo uso. También por medio de notas en el cuaderno y también de citar, nosotros tenemos destinado un día a la semana para esperar a los padres.

(E): ¿Con qué frecuencia se establece comunicación con las familias?

(e): Al ser pequeños los niños, a los padres los estoy viendo prácticamente todos los días porque los traen al aula, pero nos pasa siempre que hay papás

que los traen hasta la puerta y no ingresan, en este caso si yo veo algún problema de conducta grave del alumno, lo puedo citar al padre.

(E): ¿Cómo describiría el grado de involucramiento de la familia en la trayectoria de los alumnos?

(e): Hablando específicamente desde este grado, por el momento los padres van respondiendo muy bien, se los ve comprometidos, cumplen con la tarea que se les designa para la casa, pero como te digo, hace tres años que estoy y en un primer grado me tocó un grupo de padres súper desinteresados en la educación de sus hijos y era primer grado, en ese sentido, la escuela es bien heterogénea en cuanto a la importancia que dan los padres respecto a la educación, pero bien, este grupos es muy lindo la verdad y a los padres se los ve comprometidos.

(E): ¿Considera que las familias de estudiantes con discapacidad necesitan más información o apoyo específico?

(e): Sí, totalmente. Crecer sanos debería gestionar más, acordar los tiempos, porque si bien hacen su trabajo, pero lo hacen de una manera más lenta, no son casos para esperar, son casos para ya, ya citar a los padres, brindar las herramientas, guiarlos, pero sí, en muchos casos tenes que reunirse con los padres y decirles.

(E): ¿Qué obstáculos o facilitadores observa para que la familia se involucre?

(e): Por ahí desde dirección, no desde la vicedirectora sino la directora, quien viene a la mañana, hay muchas cosas, muchas actividades que nosotros queremos hacer para incluir a la familia y no nos permiten, por ahí queremos invitar a los padres a un encuentro de lectura, pero no nos permiten el acceso de los padres. Considero que es necesario invitar a los padres para que tengan alguna actividad en conjunto con sus hijos. Eso sí notamos que no tenemos ese permiso desde la directora, no desde la vice, ella si nos autoriza y le parece perfecto, pero desde dirección no.

(E): ¿Se establecen acuerdos con la familia?

(e): Sí, a principio de año cuando iniciamos en marzo, en ese primer mes hacemos una etapa diagnóstica y analizamos cómo trabaja cada niño, cómo es el niño en general y luego de ver cómo trabajan ellos en ese mes, después se realiza la reunión con los padres en abril, en mediados de abril se realiza la reunión y se informa las pautas sobre cómo se va a trabajar durante el año, cómo se va a evaluar, la importancia de la asistencia, también se les dice a los padres lo que nosotros los maestros hemos observado en ese mes de inicio de año que la llamamos etapa de diagnóstica, le informamos a ellos qué hemos visto durante ese primer mes y también sobre lo que se espera a primera mitad del año. Ahí se hacen acuerdos, se hace una nota que deben firmar los padres que ellos se comprometen a acompañar a los niños.

Vicedirectora

Entrevistadora (E): ¿Cómo percibe el rol de la escuela para lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad?

(e): Esta escuela por empezar siempre tuvo las puertas abiertas porque son chicos que desgraciadamente yo no sé si decir que son discriminados, pero hay escuelas, es más a mí me ha tocado trabajar en algunas escuelas donde el directivo decía acá no vamos a recibir niños con otras capacidades. En cambio, esta escuela es una escuela de puertas abiertas y siempre hemos estado abiertos también a las maestras que vienen, maestras de apoyo, siempre que nos piden hacer reuniones siempre estamos, manejamos nuestros tiempos, al estar acá en dirección siempre digo me encantaría volver al grado, lo pensé porque en realidad el grado es mi fuerte, yo soy una maestra de vocación, pero para estar dentro del grado con los alumnos, pero si dios me puso acá en ese camino obviamente lo hago con muchas ganas, dedicación y esfuerzo, pero también así como le pongo ganas, me gano muchos nervios y capaz hasta malas ondas desde arriba, de los mismos compañeros de trabajo. Yo me pongo a pensar por un peso más o menos, pero ¿y la salud? ¿y el bienestar? ¿y nuestra paz mental? ¿Dónde está? Ayer nos fuimos pésimamente mal, pasaron cosas acá en la escuela y en mi casa seguí, vengo acá de vuelta y te pones a pensar, yo a veces digo quiero tirar la toalla sinceramente.

(E): ¿Cuenta con apoyo por parte del equipo de Crecer Sanos?

(e): No, en ese sentido no, eso es más para los chicos. Acá el equipo directivo somos nosotros y a su vez, somos las que organizamos al equipo de Crecer Sanos. Si bien es cierto que ellos vienen a hacer su trabajo, pero somos nosotros quienes coordinamos todo, hablamos con los docentes para que ese docente derive a ese alumno, para que el docente de grado haga el informe, que sea un informe claro y conciso para que el equipo de crecer sanos pueda leerlo y pueda llegar rápido a los chicos [...] hay papás que también no aceptan que sus hijos son así, también nosotros estamos ahí, se las agarran con nosotros, siempre es lo mismo. Por ejemplo, el año pasado había un nene de tercer grado que el niño presenta algún tipo de discapacidad, no fue evaluado, la madre nunca lo llevó porque para ella es un niño bien, normal.

(E): ¿Cómo se interviene ante esas situaciones que me comenta?

(e): Bueno, te comento, la madre se molestó bastante cuando le dije que su hijo hizo su etapa de fortalecimiento y no cumplió con los objetivos propuestos. Y hace poco me enteré de que desde el ministerio se lanzó un nuevo plan que se llamaba “escuela de verano” y los llevaban a otra escuela, pero no sirvió de nada porque el niño siguió igual, cuando ya se culminaron todas esas instancias, se citó a los padres y se les avisó que el niño estaba para repetir, el padre y la madre se molestaron tanto que decían [parafrasea] “no, él se va a sentir discriminado si repite”. Inclusive la madre tuvo el tupé, no sé cómo hizo, pero llegó a oídos de la supervisora y ella me llamó muy molesta, ellos no apoyan mucho a la escuela, ellos están más por parte del gobierno, me dijo [parafrasea] “¿qué pasa con ese alumno? si acá se dijo que el niño tiene que pasar con promoción acompañante”.

(E): ¿De qué se trata la promoción acompañante?

(e): Sería que la maestra lo hace pasar, pero ella hace una bajada hasta que el niño logre adaptarse, pero no, son mentiras, ella porque está allá arriba, pero nosotros que estamos dentro del grado sabemos que eso no va a pasar, nunca va a aprobar un niño que estuvo nueve meses en la escuela con aquel que no

hizo nada, no aprobó ni cumplió ningún objetivo [...] pero bueno es así, como vino desde arriba, el niño para que no se sienta discriminado pasó de grado.

(E): ¿Qué espacios se brindan para que la familia se involucre en la trayectoria de los alumnos con discapacidad?

(e): Nosotros lo primero que hacemos es citarlos, hacer su primera reunión con el equipo de crecer sanos, el equipo informa y les da indicaciones de cómo buscar el turno con los diferentes tipos de médicos que ellos observan, puede ser psicólogos, bueno acá no contamos con psicólogos porque nuestro equipo es muy chico. Van y buscan el turno [...] y una vez que encuentran el turno vienen y comentan al equipo de crecer sanos y ellos están en continua comunicación. Una vez que el niño es diagnosticado, ahí se sigue trabajando con el equipo y la docente, y también con los informes médicos.

(E): ¿Qué factores de la familia observa como obstáculos para que se involucren?

(e): A los padres les cuesta aceptar que su hijo y en gran medida los entiendo que no debe ser fácil, aceptar que su hijo tiene o posee otras capacidades, es la palabra “enfermo” que lo tienen inculcado y no es enfermo, sino que el niño tiene otra capacidad y quizás sea ejemplo para otro grupo de clases, porque hay tres alumnos acá que son excelentes [...]. O mirá lo que es “[estudiante B]”, ese niño es un ejemplo y se nota su progreso, antes cuando llegó acá no te imaginas cómo era, salía corriendo y no había quien lo pare, venía acá y me agarraba la cartuchera y me empezaba a rayar entero, no había quien lo saque y si no lloraba, ahora “[estudiante B]” es un señor, el otro día vino y me pidió boligoma para pegar un papel.

(E): ¿Reciben capacitaciones tanto el equipo directivo como docente para abordar las necesidades educativas especiales?

(e): Absolutamente no, lo hacemos como te digo con muchas ganas, dedicación, esmero y es pura vocación, estar acá no es fácil como te digo y encima tener a los otros alumnos incluidos.

(E): ¿Qué obstáculos observa que limitan a la institución para incluir a los alumnos?

(e): Por ejemplo, el año pasado teníamos un alumno en silla de ruedas y hemos rogado que nos hagan los baños adecuados para el alumno, que nos hagan la subida y no hubo forma. El padre es el que vino e hizo en la entrada la rampa, él compró el cemento, trajo los albañiles, hasta que el niño salió de séptimo grado [...] Eso es uno de los obstáculos que tenemos, vos pedías y no hay forma, pero sí es fácil traerlo, no es que uno le cierre las puertas, pero la escuela no está condicionada para eso, no tenemos baños, rampas, esas cosas.

(E): ¿Qué cambios considera necesarios?

(e): Los recursos edilicios, que estén bien cuidado, que nos den una especie de premio por ejemplo a la escuela, de que te reciban con los brazos abiertos, que literalmente sea una escuela inclusiva de verdad, pero que estén atentos ellos, a todas las necesidades que presentemos.

Entrevista Grupal con el Equipo de Crecer Sanos: Se utilizan abreviaturas para la distinción de los entrevistados Terapeuta Ocupacional (T.O.), Profesora de Educación Especial (E.E.) y Trabajador Social (T.S.)

Entrevistadora (E): ¿Me podrían comentar cómo está conformado el equipo?

T. O. (Licenciada en Terapia Ocupacional): ella es profe de Educación especial, pero de sordos; él es el Trabajador Social y yo soy Licenciada en Terapia Ocupacional, así que hay tres áreas diferentes.

(E): ¿Cuál es su opinión respecto a los estudiantes con Discapacidad Intelectual y su proceso de inclusión?

T.O.: Mirá nosotros en la escuela no tenemos tantos casos de discapacidad intelectual. Con respecto a la percepción de hoy en relación a la inclusión, hoy los chicos están incluidos, al menos en las escuelas donde nosotros estamos hay inclusión y bueno se está trabajando bastante bien, de forma integral.

E.E. (Profesora de Educación Especial): En general, todo niño con discapacidad tiene sus competencias, sus capacidades y sus necesidades, si están siendo incluidos pueden ser incluidos por parte de la familia o por parte de una institución educativa, si están dentro de la escuela, la escuela va a ver cómo el niño va a hacer su trayecto escolar, en sí todo niño tiene derecho de ser incluido, más allá de su discapacidad.

T.O.: Y en esa inclusión como dice la profe, intervienen varios actores, no tan solo la institución escolar en este caso, sino también si el niño está o no en tratamiento, que pueden ser institutos externos o público como el hospital, además de la familia y la escuela, por eso decía integral eso de la inclusión.

(E): ¿Cuál es su rol como equipo en la institución y específicamente para lograr la inclusión de los alumnos? ¿Cómo actúan?

T.O.: Es trabajar más en asesoramiento, asesoramos a todo lo que es los padres, la familia, la institución. Si el niño cuenta con equipo externo o cuenta con una escuela de modalidad especial nosotros tratamos de no intervenir porque no vamos a superponer acciones. Sí podemos sugerir que vean cierta situación, pero al equipo de gestión y a la docente, tratamos de no intervenir porque es superponer acciones. Te vuelvo a repetir, nuestro rol como equipo de orientación escolar es de asesoramiento y orientación a la familia, si necesita algún médico o hacer algún tratamiento dónde buscarlo, o algún trámite, pero ese es nuestro rol como equipo.

T.S. (Trabajador Social): El asesoramiento se va a ir fortaleciendo en este caso desde el área de trabajo social para la certificación o certificado de discapacidad, alguna pensión, algún beneficio, digamos alguna cuestión. Entendiendo la discapacidad dentro de la resistencia todavía que existe en algunas instituciones, se trabaja mucho los marcos normativos, las resoluciones vigentes y fortaleciendo mucho al equipo de gestión partiendo desde la supervisión, la supervisora de dirección de niveles y el equipo directivo y docente. Actualmente desde mi opinión creo que La Rioja tiene todavía resistencia, pero más allá de la resistencia hay una cercanía a escuelas

especiales, pero también hay una puja entre una escuela común y una especial, hay una cuestión todavía si es para una escuela especial.

E.E.: En eso quiero agregar algo, hay muchos chicos que están en una escuela de nivel, porque está la escuela de modalidad especial y la escuela de nivel, hay muchos chicos que están en la escuela de nivel y no es el lugar acorde donde deben estar, pero teniendo en cuenta la normativa si están inscriptos en la escuela de nivel no puede hacer el cambio a la escuela de modalidad, hay que hacer muchas cosas antes, porque a través de la normativa se respeta que el niño que los padres inscriben en la escuela de nivel, por ejemplo, el niño deambula, no te escriben nada, no te redactan nada, no hay comprensión, niños que les agarran crisis dentro de la escuela, niños que van con horarios reducidos, niños que van con días reducidos porque no pueden cumplimentar ni las hora ni el trabajo escolar.

T.S.: Y se busca diferentes alternativas con nuevas figuras como el acompañante terapéutico con reducción horaria y va buscando de alguna manera, caso por caso se va evaluando de acuerdo cómo lo puede sostener hasta donde se pueda porque a veces hay casos insostenibles, un niño revoluciona todo un turno escolar generando un malestar en la comunidad educativa.

T.S.: A pesar de que haya un equipo interdisciplinario con medicación, aún así, cuesta y también juega un rol importante la familia, a veces la familia es saboteadora, les cuesta respetar los esquemas farmacológico o directamente no tienen acceso a la medicación, también hay una cuestión de tutores a resistirse a aceptar la realidad de su hijo.

E.E.: Ahí quiero agregar el tema que te dije, no es fácil el pase, pero bueno se hace acciones, se eleva cierta documentación de todo lo trabajado, pero tenes que agotar todas las instancias anteriores, hay niños que sí cumplen estas instancias pueden salir a flote y hacer su trayecto escolar, y hay otros que no, pero es muy difícil este pase y el pase si se logra es excepcional, osea es un pase en que el niño va a otra institución hasta que se normalice digamos o pueda estar en condiciones y vuelva a ingresar a la escuela de donde él salió.

T.S.: Por eso se habla de una trayectoria escolar compartida, porque viste van semana A, semana B. Se va viendo la evolución para ir entendiendo que este mismo alumno con un diagnóstico forma parte de las dos modalidades.

(E): Retomando lo que me comentaba sobre la familia ¿Cómo trabajan con la familia?

T.S.: Nosotros trabajamos primeramente con demandas [...] nosotros tomamos formalmente el pedido y hacemos el despeje, que por ahí eso es lo más fuerte nuestro que es entender que hay cuestiones a indagar que si el niño tiene un certificado de discapacidad, si tiene obra social, si está en un instituto interviniente, para poder entender y armar todo el caso.

T.O.: Y si es necesario, después del despeje del caso hacemos derivaciones. El plan terapéutico lo hace otro profesional, porque nuestro equipo no hace tratamiento. Si el niño necesita fonoaudiología, por ejemplo, o psicología se lo deriva, nosotros articulamos con el hospital de la madre y el niño, con el Fátima, con los CAPS [...] nuestra población no tiene obra social, y si lo tienen ya hablamos de institutos privados, profesionales que trabajen con esa obra social. Pero sí o sí el vínculo con la familia es nuestra primera acción, porque para intervenir con ese niño y hacer una observación áulica o llamarlo para ser evaluado, necesitamos la autorización de los papás.

T.O.: Retomando a los niños incluidos en la escuela, trabajamos con niños que ya están incluidos en la escuela, pero también trabajamos con los que no, nos llega una demanda y ese niño necesitar hacer este otro circuito, por ejemplo, nosotros lo derivamos a un neurocirujano infantil, quien a su vez lo deriva a otras áreas para ser evaluado y diagnosticado. Nosotros por ahí tenemos casos que sabemos que está esa dificultad, esa discapacidad, pero no hay un diagnóstico, ahí también intervenimos con la familia asesorando a qué profesional puede ir.

E.E.: Antes de eso, trabajamos dentro de la escuela con observación áulica, vemos al niño, lo llevamos a sede, evaluamos nosotros para ver cómo continúa la trayectoria.

T.S.: Por ahí hablamos de un diagnóstico presuntivo, por ahí nos animamos a decir que, a partir de ciertas características [...] todos esos elementos los trabajamos con el docente, fortalecemos a los docentes en ese sentido.

(E): ¿Cómo trabajan con los docentes?

E.E.: Nuestro trabajo en sí comienza con una demanda escrita, muchas veces son verbales, nosotros a esa demanda verbal les pedimos que sea escrita, que esté redactada, que tenga datos del niño, de la familia, características, qué hizo la escuela, cómo lo trabajó, qué es lo que observa la docente. Recibimos esa demanda y nosotros nos acercamos a esa docente y dialogamos sobre lo que ella nos ha expuesto, vemos si es necesario hacer observación áulica, cada una de las acciones es devolución a la docente como se hizo tal cosa, se habló con los padres y devolución al directivo, sugerimos que vayan viendo esto, ese es nuestro trabajo.

E.E.: Hay situaciones donde el docente quiere que nosotros, demanda que ese niño se lo saquemos y se lo devolvamos a ese niño allá adentro con todas las cosas bien, nosotros les decimos que no hacemos magia, es un proceso y el trabajo es articulado, si una de las partes no hace y aparte nosotros, el equipo de orientación escolar no va todos los días, sino que va una vez cada quince días y tenemos varias escuelas, en cada una de las escuelas tenemos muchos casos, entonces nosotros no podemos tener una constancia, por eso, nuestro trabajo es articulado con la escuela porque lo que nosotros comenzamos lo tiene que continuar la escuela sí o sí con la familia hasta que nosotros volvamos.

T.S.: Además este informe sistematizado, planteado desde el lugar del docente, su mirada, abordaje, muchas veces nos ha tocado bajar las ansiedades, expectativas [...] Se orienta que focalice en esto o dele alguna otra actividad, porque que anda deambulando, dando vueltas, que rompe el lápiz, que lo agrede, le decimos siéntelo adelante, dele alguna actividad auxiliar, estrategias así para que el niño se sienta reconocido, se sienta mirado desde otro lugar. Porque toda la culpa la tiene Juancito y nosotros le explicamos qué puede

poner en manifiesto en el grupo áulico, después a la otra semana le preguntamos cómo anda Juancito y dice que excelente, ya está de diez.

T.S.: Tiene que ver mucho con el posicionamiento del gobierno escolar, en la no naturalización de las cosas [...] Creen que porque yo sea trabajador social le voy a hacer la visita y voy a solucionar todo, algunas veces no se logra. Ellos muchas veces naturalizan algo que es crónico en la cuestión del ausentismo. Es una cuestión de corresponsabilidad, de trabajo en equipo.

(E): ¿Observan factores que favorecen u obstaculizan el vínculo entre la familia y la escuela?

E.E.: Lo que favorece es la comunicación.

T.O.: Sí, cuando hablamos de lo privado, pero sí cuando hay un tratamiento público, como por ejemplo el hospital, tiene que ver también con los turnos, no es lo mismo un niño que asista a tratamiento en un lugar privado a que vaya cada quince días a un turno en el hospital público.

E.E.: Ahí lo que favorece es la comunicación con la institución, la escuela de modalidad y la escuela de nivel, y la misma comunicación se ve dificultada en el ámbito público.

(E): ¿Y en relación al vínculo de la institución con la familia?

E.E.: Siempre hay algún obstáculo, porque la familia todavía está en proceso de aceptación de toda la dificultad de su hijo [...] le cuesta aceptar todo este proceso, lo que ellos podrían hacer en un mes lo hacen en cinco meses, pero siempre nosotros estando atrás de ellos.

T.O.: Al principio cuesta esto de la aceptación del hijo con discapacidad, pero pasando eso, el niño ya empieza con el tratamiento y toda la familia se va acomodando. Esto que decía ella de los papás separados, del papá sin trabajo, la cuestión social atraviesa totalmente los tratamientos, la comunicación, a la familia, a la escuela.

E.E.: Y con respecto al aprendizaje, la trayectoria escolar, eso dificulta muchísimo, porque el niño está atravesado por muchos factores que dificultan por eso el nene en la escuela se ve reflejado por lo que pasa en la casa o está disperso o pelea o golpea, o no escribe. Hay chicos que van con DAI o MAI que son docentes de apoyo a la inclusión, también hay que ver su trabajo porque cada uno tiene un rol específico y si no ajustamos los roles y trabajamos de manera conjunta, todo se desvirtúa, entonces el docente del aula dice está ahí con la docente y no me enfoco en él, pero es tú alumno, no de la DAI, vos tenes que trabajar y centrarte en tu alumno, y la DAI tiene que tener en cuenta que va a acompañar y asesorar al docente y ver al alumno, no a hacer de niñera, de mamá o de docente.

T.O.: También la confusión de la A.T. (Acompañante terapéutico) con la DAI, cuando la AT hace de DAI cuando debería acompañar al niño, también ese factor. Yo daría otro factor que hoy por hoy me parece muy importante es el factor climático, en invierno nosotros estamos en una zona que por lo general llegan en moto, les hace frío el caminar, llevarlos al hospital, o la distancia y también lo económico, hay niños que no tienen qué ponerse en los pies porque no tienen los padres para comprarles, hay niños que van a comer en la escuela, de cuatro niños que van a la escuela la familia decide mandar sólo a uno, hay muchos factores en la actualidad ya sea con discapacidad o no discapacidad afectan.

T.S.: Hay familias que ven un pequeño avance y ya no los mandan, son saboteadores porque lo prefieren estático, que no produzca, que no se relacione, un niño encapsulado dentro de lo que ellos no aceptan.

E.E.: La familia los ven como niños eternos a los chicos con discapacidad [...] la familia le cuesta aceptar su discapacidad y a la vez la sobreprotección, que el pobrecito, el angelito y cuando el niño va creciendo, sabemos que su edad cronológica no es lo mismo que lo cognitivo, pero su cuerpo no, su cuerpo es normal y empieza a tener ciertas necesidades que la familia no va entendiendo.

T.O.: A mí me gustaría también agregar que también tenemos con la familia que sí cumple con los tratamientos, que se mueven, se levantan a las cuatro de

la mañana a pedir turno, también está la familia comprometida, porque si no todo está mal.

(E): ¿Considera que existe apertura por parte del personal educativo para trabajar de manera conjunta?

E.E.: Vamos a la realidad, cuando ingresa un niño a la escuela lo primero que dice el docente es “yo no estoy para esto, no estoy formada para esto, cómo hago, descuido al resto”, entonces el niño queda ahí [...]

E.E.: Por eso los padres cuando van a inscribir a los niños no dicen que tienen discapacidad porque dentro por normativa tenes que saber según la cantidad de niños podés tener cierta cantidad de niños con alguna necesidad, entre seis o cinco podés tener, pero también hay que ver las características de estos niños. Yo me pongo de los dos lados, yo entiendo al docente que dice “yo no estoy capacitado”, pero imagínate un aula donde tenes 20 niños que ya de por sí son hiperactivos y no tienen un diagnóstico, vienen y son de los que te hablan mucho y rápido, tenes estos seis que tienen TEA, cognitivo, intelectual o tienen otra discapacidad, este cúmulo de seis te desborda al resto, y también tenes que tener en cuenta cómo vos te sentís emocionalmente porque nosotros hablamos de la pedagogía del cuidado, tengo que cuidar del niño, pero también tengo que tener a un docente bien para que este docente tenga o busque las herramientas a brindar al niño.

T.O.: A tu respuesta es sí, si están abiertos, pero en muchos casos no le quedan otra, por normativa, hay docentes que están abiertos por ejemplo las docentes que recién se reciben. Habría que repensar esto de la formación también, cómo están siendo formados los docentes porque ya no son grados o aulas como antes donde había todo parejito y un niño con discapacidad, no ahora son los veinte diferentes con o sin diagnóstico.

E.E.: Hay padres que no aceptan que los hijos tienen discapacidad y hay escuelas de modalidad especial que los padres creen que ahí se los van a tratar de otra manera [...] Las escuelas de modalidad especial se basan en el mismo currículo que se basan las escuelas de nivel, solamente que la falta de conocimiento de los padres y ellos al ponerlos a una escuela de modalidad

sienten que los están discriminando siendo que no, es eso en sí, pero para mí la escuela no acepta, sino que están obligadas a aceptar.

T.S.: Yo estoy de acuerdo, si fuese por el directivo no te aceptan a ninguno.

(E): Y con respecto a la formación de docentes ¿se brindan talleres con los docentes?

E.E.: Yo soy profesora de personas especiales y también estudié la licenciatura, yo estudié para ser profesora de educación especial, yo estudie todo y cuando llegué a la realidad se me quemaron todos los libros, a vos te dan cierto conocimiento, pero no es el justo y necesario, entonces sí se abren ciertos espacios, pero no te dan las herramientas para trabajar dentro del aula.

(E): ¿Con qué frecuencia asisten a la escuela?

T.O.: Cada quince días, nosotros en este momento tenemos muchas escuelas, lo ideal sería una vez por semana, pero ahora no tenemos recursos, por ejemplo, estamos sin psicóloga. Es un perfil que siempre faltó en el programa, psicóloga y fono es lo que más falta, así que no te queda de otra que derivar sí o sí.

(E): Ustedes como equipo ¿han recibido formación o capacitación para abordar la inclusión educativa?

T.O.: No, en este momento no.

E.E.: El año pasado tuvimos capacitaciones internas, pero capacitaciones que se brinden en relación a la discapacidad específicamente no hemos recibido, sí de la parte de salud, de psicología, pero no justamente en relación a discapacidad.

T.S.: Vos mismo tenes que invertir, osea pagar vos mismo un curso ya sea virtual o lo que sea.

Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) de 3° grado

Entrevistadora (E): ¿Cuál es su opinión sobre los estudiantes con Discapacidad Intelectual?

Entrevistado (e): Para mí es un desafío continuo la enseñanza hacia esos alumnos que padecen esa discapacidad.

(E): ¿Cuál es su rol como docente de apoyo para lograr una inclusión educativa?

(e): Si hablamos de inclusión, nosotros, por ejemplo, nuestro rol no sólo es para la persona que está incluida, con discapacidad, sino que para todos es igual porque las estrategias que hacemos para enseñar son a través de la red.

(E): ¿Cuál es su función en la escuela?

(e): Asesorar, mirar estrategias siempre aferrándose no solamente en el alumno que tiene discapacidad, sino en todo en sí, y las estrategias así puedan servir.

(E): ¿Cómo evalúa el progreso del alumno? ¿a través de qué instrumentos u indicadores?

(e): Para evaluar a estos chicos se trabaja con criterios de evaluación sobre lo que el alumno puede reconocer en caso de realizar una actividad, trabajando desde lo que él ya sabe y partir de su interés para trabajar el contenido.

(E): ¿Qué estrategias pedagógicas implementa para adaptar el currículo escolar?

(e): Por ejemplo, primero clasifico el contenido del docente y en base a eso adaptamos ya sea con imágenes, siempre partiendo del interés del niño, por ejemplo, si lo pongo en el caso de “[estudiante B]”, “[Estudiante B]” es muy de los logos, así que la estrategia de “[Estudiante B]” para llamar su atención a la hora de resolver actividad trabajamos con eso, con logos, el tema de las letras le gusta mucho, las cursivas y las mayúsculas. Por ejemplo, “[Estudiante B]” le gusta las letras, pero en forma de monstruo, pero no saliéndose, sabe cuál es la letra “A”.

(E): ¿De qué manera trabaja con el docente integrador para implementar ajustes?

(e): Bueno, hacemos reuniones, coordinamos reuniones o sino por WhatsApp me dice qué es lo que va a trabajar o sino el me pasa la planificación de trabajo en clase y ahí vamos partiendo, siempre pensando en todos, haciendo adaptaciones para todos.

(E): ¿Qué formación posee en materia de Discapacidad Intelectual e Inclusión educativa?

(e): Con respecto a capacitaciones estuve en charlas con psicopedagogos, licenciada en coordinación de los institutos a los cuales los chicos asisten, y de ahí trabajamos reuniones que se organizan un día y hora previa, hay un acuerdo para juntarnos en la institución y hablamos de todo tipo de los casos de los chicos.

(E): ¿Considera que requiere un refuerzo en alguna área específica?

(e): Y si, por ejemplo, en el caso de saliendo del profesorado, todo lo que vemos en el profesorado, texto y todas las cuestiones no es lo mismo en la realidad, así que tenemos que ir perfeccionando, porque llegamos a trabajar en la escuela la realidad es otra, por eso constantemente tengo que estar preparado para otras situaciones que no siempre van a ser de la discapacidad.

(E): ¿Qué metodología considera efectivas de trabajar diariamente con los alumnos?

(e): Lo visual, imágenes, libro de texto que tenga un cuento por ejemplo en el caso de trabajar que sean cortos, precisos, que lo mismo contenga opciones de marcar a través de preguntas para que sea más rápido, cosa que el alumno no se frustre tanto en escribir o copiar del libro. Por ejemplo, también de acuerdo a la escuela, acá no tienen mucho acceso en materiales como en las otras escuelas, por ejemplo, está bueno trabajar con imágenes audiovisuales, cuentos, todas esas cosas. Así como decía la profe de plástica que ella quería traer un proyector, pero no andan los enchufes, por ejemplo, en la otra escuela trabajamos con imágenes audiovisuales, a través de eso a los niños les llegan

más contenido, en base a lo que ellos ven se les arma una fotocopia del texto, opciones para marcar si es incorrecto o no, identificar personas, de qué se trataba, quién generó el conflicto, inventar el final.

(E): ¿Hay espacios formales para la planificación conjunta con los docentes?

(e): [...] En la escuela cuando coordinamos tiempo libre nos juntamos y planificamos, por ejemplo, en las fechas que son patrias, simbólicas.

(E): ¿Observa resistencias o dificultad por parte de la escuela respecto a la inclusión?

(e): No, en la escuela esta casualmente no, son muy accesibles, ellos escuchan las propuestas qué podemos hacer o dejar de hacer, participan, ayudan en caso de la biblioteca, la bibliotecaria como es docente si necesita ayuda para leer un texto viene para acá, presta libros, se los llevan a la casa, en todas esas cosas son accesibles. La vice también, ella me dijo que por ejemplo, hubo una vez que ella vino a observar la clase y preguntó si la clase del profe siempre eran así de copiar del libro y bueno ahí se generó la idea de hacer estrategias como hacerlo más didáctica, pero también tiene que ver con el docente, porque el docente en el caso del profe su labor de trabajar se nota que es más para los chicos grandes de sexto, séptimo o de quinto, y al trabajar con chicos le cuesta adaptarse por lo que yo veo, el año pasado no me pasaba eso con otro profe, el otro profe era más compinche.

(E): ¿Cómo se determina la necesidad de apoyo individualizado como el PPI (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión)? ¿Qué criterios se tienen en cuenta?

(e): Bueno como, por ejemplo, en el caso de “[Estudiante B]” trabajamos con los saberes previos que él tiene como reconocimiento de números, hasta qué número conoce, empezar con disparadores así. En base a eso va incluido en el PPI, por ejemplo, si él llega hasta mil, el alumno trabajará hasta el mil, tablas pitagóricas, secuencia de números con imagen, en el caso de textos también, si son cortos es más fácil de leer porque si son largos eso lo frustra y de ahí, el colorear, pintar, con esas cosas se arma el PPI, que justamente el PPI es para

eso [...] para las características que tiene el alumno y en base a eso el docente lo va leyendo y sabe hasta dónde llega el alumno. En el caso de lengua, su escritura, si respeta los renglones del cuaderno, si no se cruza del margen del cuaderno, soporte por ejemplo en el caso de “[Estudiante B]” hay que hacer renglones más anchos porque su letra es muy grande, pero hay cuaderno que justamente vienen adaptados. Todo eso tiene que ir en el PPI y bueno las intervenciones que hace el instituto, ellos colaboran con informes trimestrales y luego a fin de año, donde participan profesionales como el fono, psicopedagogo, psicólogo, y de ahí vamos trabajando con lo mío de acá en la escuela, ellos trabajan en el instituto y van reforzando para que “[Estudiante B]” aprenda y no se pierda. Cuando se programa una reunión, estamos todos los especialistas para informar a los papás, ver como ellos lo ven en casa, si repite lo que aprendió en la escuela, si lo emplea como por ejemplo el pedir permiso.

(E): Desde su experiencia ¿Cuáles son los principales obstáculos institucionales que afectan la implementación de prácticas inclusivas?

(e): Para mí por ejemplo, un obstáculo son las reuniones, cuando hay reuniones con los padres tendría que estar el docente de apoyo también para informarle a los papás, pero también está la otra realidad de que cuando el niño no viene a la escuela, nosotros tampoco venimos, así que no coordinamos eso, pero si se los puede hablar, hacer esa reunión e informar a los otros padres, porque hay padres que no saben que hay un niño con TEA.

(E): ¿Qué sugerencias haría para fortalecer la práctica inclusiva?

(e): Como sugerencia hacer una vez a la semana de planificar con el docente de hacer microtalleres dentro del aula, por ejemplo, cuentos adaptados para que los chicos participen en producciones. Eso se me ocurría a mí para que ellos sepan qué es el autismo a través del cuento, producción de ellos con dibujos y después exponerlo en el patio o ir por cada aula, o por ejemplo cuando es el día del autismo.

Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) de 2° grado

Entrevistadora (E): ¿Qué opinión tiene respecto a los estudiantes con Discapacidad Intelectual?

Entrevistado (e): Desde mi experiencia con “[Estudiante A]” no requiere tanto acompañamiento, es más con la frustración y lo que conlleva la existencia.

(E): ¿Y con respecto a la inclusión educativa?

(e): Cuenta la predisposición de la docente porque hay muchos casos, por ejemplo, si vos no tenes un buen acompañamiento de la docente de grado no se puede dar esta inclusión, porque en realidad son ellos quienes manejan el contenido en sí, uno va sugiriendo como qué herramientas usar, de qué forma didáctica puede aprender el niño, yo creo que es un trabajo conjunto para que se de en realidad la inclusión, y no tan solo el actor escuela, sino también la familia es importante porque es un niño donde hay que tomarse más horas, y si no hay una rutina dentro de la casa tampoco se puede lograr mucho en la escuela [...] si desde la casa no acompañan ese proceso, entonces queda simplificado a las horas en que el niño asiste al colegio. También la perspectiva que el docente tiene, en qué hace hincapié en cuanto a los contenidos [...] nosotros priorizamos que los chicos vayan igual a igual con sus compañeros para que ellos no sientan que hay una diferencia, entonces uno siempre sigue los lineamientos del docente y si bien intervenimos cuando es algo que no es significativo y no le va a servir para el día de mañana, que el niño pueda ser independiente y autónomo, se brinda estrategias y contenidos que sean reales. Me he encontrado también con actores institucionales, asesores, equipos de orientación que no te permiten, el labor de uno sabe que el objetivo es el bienestar y la necesidad que tiene el niño, pero nuestro trabajo también debe estar acompañado por las otras personas que intervienen [...] por eso te digo me he encontrado con personas que han limitado el trabajo en un estudiante que era un caso muy severo, donde la realidad de ese estudiante necesitaba una adaptación de contenido y yo me he visto limitada porque tenes que seguir las ordenes que te dan ellos como escuela a la que vos sos ajena y también tenes que ver las necesidades que requiere ese niño.

(E): ¿Y cómo evalúa el progreso de los alumnos? ¿Qué instrumentos implementa?

(e): Lo que “[Estudiante A]” realmente necesita son ajustes metodológicos, no necesita ajustes significativos, “[Estudiante A]” va al ritmo de sus compañeros y capaz que más rápido que el resto de los chicos, pero sí lo vamos viendo de acuerdo las planificaciones que presenta la docente, por ejemplo, si vemos que la planificación del docente este mes está dentro de las posibilidades de “[Estudiante A]” y no necesitamos estrategias como usar un cuadro, tarjetas, tablas numéricas, si vemos que no las vamos a necesitar. “[Estudiante A]” es un niño que nos sorprende día a día y todo el tiempo él demuestra avances significativos en su proceso [...] hay cosas que usó en determinado tiempo, por ejemplo, para ver el anterior y posterior de números una tabla numérica.

(E): ¿Cómo trabaja con la docente de grado para favorecer que se implementen estos ajustes?

(e): Son sugerencias, observaciones y también priorizar la independencia de él porque eso es lo que se requiere, que el día de mañana él no necesite una docente de apoyo y que él pueda trabajar sólo con la docente de grado, entonces es observar cómo él actúa, en la etapa de diagnóstico se viene todo el mes y en todos los módulos, luego que se pasa la etapa de diagnóstico se define cómo va a ser la modalidad de intervención, si es directa o indirecta y en qué módulos y en qué áreas. Con la señora estamos en constante comunicación, estamos viendo lo que él requiere que se le explique, pero son sugerencias de cómo ella puede implementar que logre copiar, también que “[Estudiante A]” puede, solo que es un poco flojo y entonces hemos dejado como última opción que no sea tan largo y que él pueda pegar, por ejemplo, la fecha, que utilice el tiempo que él se va a tardar copiando, que lo utilice resolviendo.

(E): ¿Participa de reuniones con la familia?

(e): Yo con la madre estoy en constante comunicación, este año todavía no se han llevado a cabo reuniones con el instituto al cual asiste, pero sí con la madre y la señora hemos tenido reuniones.

(E): ¿Y qué temas suelen abordarse en las reuniones?

(e): el progreso del alumno, si hay que ajustar algo se tienen en cuenta mucho los avances significativos y los retrocesos que puede ir manifestando en cuanto a lo conductual. Lo que sí pedagógicamente no se ha presentado ningún incumplimiento, sino que a través de estrategias como cuadros vamos facilitando su aprendizaje.

(E): ¿Cuáles son los principales obstáculos que observa en la inclusión?

(e): En principal que no se tenga en cuenta cuál es nuestro rol, la desconsideración por parte de los padres que creen que uno viene a hacer de niño cuando en realidad nuestra labor es fomentar la independencia y autonomía para que él el día de mañana no necesite una docente de apoyo, entonces esa sería una barrera en cuanto al rol, el desconocimiento por parte del docente como de la familia, yo comenté que estaría bueno que se haga una charla informal.

(E): ¿Qué sugerencias considera necesarias para fortalecer la inclusión educativa?

(e): El conocimiento del rol de lo que uno hace sobre todo del docente de grado, porque a veces los alumnos porque tienen docente de apoyo creen que esa es la señal del alumno y no se llegan a involucrar en el aprendizaje del estudiante, no se acerca a ver qué es lo que necesita el alumno, cómo aprende, cómo es su atención. Que sepan que los especialistas estamos para brindar herramientas, estrategias, sugerencias. Y a veces como institución ellos determinan que vos tenes que estar todas las horas por las dudas y no es así, si me dijeras que el niño lo necesita bueno sí, pero por las dudas y porque a él le cueste involucrarse porque es más fácil que vengan ayudantes, por eso la inclusión es un trabajo de estar abierto a la comunicación, a ser no tan rígidos y que haya flexibilidad, ser flexibles y tratar de entender que hay un montón de formas en que los niños pueden aprender, no solo esa estructura rígida del pizarrón.

(E): ¿Qué formación posee?

(e): Soy estudiante avanzada en psicopedagogía.

(E): ¿considera que hay alguna área donde requiera mayor refuerzo?

(e): Sí, porque realmente cuando uno sale de la universidad te enfrentas con una situación que está totalmente alejada de los libros, vemos autores europeos, de otros lados que en realidad el contexto argentino es diferente, y los casos también, que te enseñen con lo que te vas a enfrentar en realidad, se ve muchos casos donde las señas cubren espacios que realmente lo debería hacer la familia, la realidad familiar es preocupante.

Tutora de Estudiante B

Entrevistadora (E): ¿Cómo definiría la personalidad de su hijo?

Entrevistada (e): Mi hijo es un niño alegre, tiene carácter, tiene mucha autonomía, se maneja solo. Está en una etapa de preadolescencia me parece donde le cuesta que haga caso, quizás quiere estar todo el tiempo con el teléfono.

(E): ¿Qué actividades suelen disfrutar hacer juntos en su casa o afuera?

(e): En la casa le gusta mucho dibujar, tiene una caja grande de marcadores y la mayor parte del día dibuja...

(E): ¿Habla con su hijo sobre su día en la escuela?

(e): sí.

(E): ¿Qué suele comentarle espontáneamente?

(e): Mucho no comenta, pero hay días que sale medio angustiado, no sé si es porque pelea con sus compañeros y hay días que sale así.

(E): ¿participa de reuniones con los docentes?

(e): Si.

(E): ¿Cuáles son los temas que se abordan?

(e): A veces respecto a su nivel de lectura, el nivel de escritura también, su comportamiento.

(E): ¿Recibe invitaciones sobre cómo podría participar en las decisiones respecto a la educación de su hijo?

(e): sí, hasta ahora fueron tres reuniones o cuatro reuniones.

(E): ¿Cómo considera su comunicación con el docente, directivos? ¿y ante qué situaciones suelen comunicarse?

(e): A veces por el tema del nivel de lectura, el docente puso mucho énfasis en que los niños tienen que salir leyendo para pasar de grado.

(E): ¿Cada cuánto es la comunicación con el docente?

(e): No es tanto, al tenerlo al profe “[docente de apoyo a la inclusión]” es como que estamos más comunicados a través de él, él nos transmite más información que el docente de grado.

(E): ¿Cómo definiría el nivel de inclusión de su hijo? ¿se siente aceptado, apoyado?

(e): Sí, he tenido experiencia de ir a escuelas privadas y que te digan que no lo reciben, por lo menos acá si lo recibieron.

(E): ¿Considera que la escuela realiza las adaptaciones necesarias para su aprendizaje y participación?

(e): Para eso está más el profe, no sé cómo le irá dentro del aula, pero sé que le costaba estar quieto y sentado, escribir le cuesta, está todo el tiempo dibujando.

(E): ¿Siente que su opinión es tomada en cuenta por la institución?

(e): [...] Sí, igual no soy muy de venir a reclamar, todo bien la verdad, él viene en horario reducido o lo vengo a buscar antes a veces y no hay problema.

(E): ¿Qué sugerencia propondría para fortalecer el vínculo de la familia con la escuela para mejorar la inclusión?

(e): Por ahí los apoyos visuales que a él le hacen falta [...] eso nomás y no sé si les dan merienda ahora, pero él trae su merienda.

Tutora de Estudiante A

Entrevistadora (E): ¿Cómo definiría la personalidad de su hijo?

Entrevistada (e): Bueno él tiene autismo, y algo que lo caracteriza a él es este pensamiento de ser terco digamos, se le pone algo en la cabeza y cambiarlo es difícil, trabajo mucho con él la anticipación y eso hace que no tenga los berrinches, cuando era más chico tenía muchos berrinches, por ese tema en el jardín tenía que ir a buscarlo porque no lo podían calmar y eso ahora no le pasa porque ha empezado a trabajar esto de la anticipación, se le comunica lo que va a pasar, el tema es en el colegio, pero acá en mi casa no hay problema porque él tiene su pieza y sus cosas, por ahí es en la escuela donde se ve en situaciones que no puede manejar bueno tiene ahí sus berrinches.

(E): ¿Qué actividades disfrutan hacer juntos dentro de la casa o afuera?

(e): [...] Yo trabajo mañana y tarde, y él va a la escuela a la siesta, así que prácticamente ni come conmigo [...] a la tarde lo retiro yo y lo llevo a lo de mi mamá, y recién a la noche lo veo para bañarlo y acostarlo, osea el trato que tiene conmigo es poco en realidad, generalmente lo llevo con mi mamá o mi hermana donde juega con sus hijos. Por ahí lo llevo a las plazas, pero por mi trabajo es poco porque los fines de semana también tengo que ir al trabajo. Y en la casa es, justamente eso es lo que estaba hablando con mi hijo más grandes, él está mucho tiempo viendo tele y le cuesta estudiar. Y bueno en vacaciones estuvo yendo a natación y eso le gustaba, pero sí está mucho tiempo viendo tele, a la mañana cuando está con mi hijo más grande está viendo tele y cuando va a mi mamá también porque ella tiene una vida muy tranquila, así con ella no hace ni las tareas, a las tareas las hacemos a la noche, por ejemplo, entonces tiene mucha tele. Yo soy sola con mis dos hijos así que tengo que trabajar, pero en la medida que puedo hablo con él.

(E): ¿En qué momentos considera que su hijo se siente más seguro? ¿Y ante qué situaciones suele necesitar mayor apoyo?

(e): Bueno más seguro cuando está en mi casa o en la casa de mi mamá, porque son ambientes donde digamos él hace lo que quiere, está en la pieza o si quiere ir afuera él no tiene problema. Y en donde necesita mayor apoyo es en la escuela, porque hasta ahora es el ambiente extrafamiliar que tiene.

(E): ¿Y cómo participa en la trayectoria escolar de su hijo? ¿Asiste a reuniones?

(e): Sí, como él va a la tarde puedo ir, eso me pasó con mi hijo más grande que iba a la mañana y entonces iba como mucho a una reunión. Así que ahora decidí que vaya por la tarde para poder estar más presente cuando haya reuniones. Tengo mucho contacto con la maestra integradora [alude a la Docente de apoyo a la inclusión] que es la que nos mantiene más informados.

(E): ¿Considera que la escuela le brinda oportunidades para que usted se pueda involucrar?

(e): Sí, tuve experiencia en esta escuela en primer grado y segundo, en primer grado fueron tres maestros distintos con “[Estudiante A]”, y bueno ahora me pasó con la seño “[Docente Integradora de 2° grado]” que fue sincera y me comentó que no tiene conocimiento, y se involucró con la seño “[DAI]” así que no tiene problema de quedarse con “[Estudiante A]” sola, no es como los demás profes que dicen que si no viene la docente integradora no, es como que tienen esta idea para mí equivocada de que están con alguien así, yo creo que la maestra integradora debe asistir a las maestras y es muy difícil encontrar eso, a veces la maestra integradora termina siendo la maestra particular de los chicos. Pero bueno, ahí la vamos llevando con la seño “[DAI]” este año [...] Y en el caso del maestro (de grado) él me pidió bajarle las horas de la escuela y eso siempre fue mi lucha porque en jardín le bajaron las horas y le costó un montón en primer grado, convengamos que los hábitos son muy importantes y al no tenerlos le costó un montón. Así que pedí que hagamos una reunión instituto, maestra y directora, y si conviene no reducir las horas, pero lo que a él le sirva yo acepto, pero la realidad es que eso quedó en la

nada. El año pasado logré un acuerdo con el maestro que, si a él le daba un berrinche, entonces me llame y yo lo iba a buscar [...] En el jardín me pasaba que son tres horas y no lo querían aceptar las tres horas, así que costó un montón que ahora se acostumbre a estar cuatro horas en la escuela, pero bueno ahora va a horario normal, supongo que usted lo vio en la escuela, hay días que él trabaja y días que no, pero bueno yo no puedo andar atrás de él, copiar en la casa, entonces le digo tenes que hacer las cosas en la escuela.

(E): ¿Cómo ha sido el progreso de su hijo en la escuela desde que se adaptó al horario normal?

(e): Bien, es muy pícaro, sabe las consecuencias y cuando me ve a mí en caso de que no haga la tarea ya empieza a llorar. Pero bueno, también soy consciente que tiene una condición y por ahí no puede manejar sus sentimientos, pero como le digo yo, no le aflojo.

(E): ¿Ha recibido invitaciones desde la escuela sobre cómo participar en las decisiones sobre la educación de su hijo?

(e): No, pero sí hablé en ocasiones para retirarlo un poco antes y tienen contemplación más que nada por mi trabajo, no tanto por él, porque yo entro al trabajo a las 18:30 y tengo que dejarlo en la casa de mi mamá y salir corriendo, solo eso, con la vice solamente voy para que me firmen las planillas para presentar en la obra social, pero nunca tuve una invitación; sí tuve una reunión con los terapeutas de “[Estudiante A]” un mes atrás y le comenté que sería bueno que trabajen en conjunto, osea, los mismos objetivos escuela e instituto, sino es como ellos por un lado y la escuela por el otro, la maestra integradora tiene buena relación con la maestra así que maso menos pueden ir, me dijeron en la reunión que iban a pedir, pero todavía nada [...]

(E): En el caso de las reuniones con la docente de grado ¿Cuáles son los temas que se abordan?

(e): Con la seño hace poco en realidad porque había tenido una situación con uno de los chicos, el hermanito de su compañera que va un grado mayor, le tocó la cola y ya había pasado en otras ocasiones que a ese nene lo

encontraron agarrando a “[Estudiante A]” de la cabeza o que lo hace comer tierra, entonces la seño nos reunió con los padres de este nene y también se propuso el enseñarles a todos las partes privadas. Sí le dije a “[Estudiante A]” que trate de no juntarse con ese nene ni irse a otro patio ni alejarse de la seño, son tips que le doy yo, lo que le plantee a la docente es que los dejan muy solos a los niño, ella me dijo que hay docentes encargados por pasillo, pero yo me acuerdo que el año pasado “[Estudiante A]” tenía un patio de primer grado para ellos solos y la realidad es que los niños estaban solos, no había ningún maestro controlándolos, más allá de mi hijo que tiene su condición, son niños de primer grado que debería haber algún control, parecen animalitos, fui una vuelta a la escuela y venía un niño atrás mío tocando un silbato en el pasillo y yo le plantee a la maestra que los niños no deberían estar tan solos.

(E): Cuando hablan de la escuela ¿Qué es lo primero que cuenta espontáneamente su hijo?

(e): Nunca logré que él haga un relato de la escuela, sí le he preguntado ¿Cómo te fue hoy en la escuela? Y me responde [parafrasea] “bien”, osea no hace un relato de lo que le pasa, cómo le fue. Yo trato de preguntarle, pero no cuenta, por ejemplo, hoy escribí, hoy hice un amiguito, pero sí me responde a lo que le pregunto. La situación de “[Estudiante A]” lo que más le cuesta más allá de lo académico que no tiene tantos problemas, es relacionarse, encima él quiere que hagan lo que él quiere y si no hacen lo que él quiere se enoja, entonces hablé con la maestra que el mayor apoyo que él necesita es en los hábitos, la conducta, quedarse sentado [...] yo le dije a la seño que si lo hablan y le dicen él entiende, lo único que hay que hacer es anticipar y explicar.

(E): ¿Considera que su hijo es aceptado/apoyado en la escuela?

(e): en ocasiones sí y en ocasiones no, ahora en este grado y con esta seño sí porque ella ha tomado interés en el caso de “[Estudiante A]” y hace por preguntar, contesta y veo que quiere incluirse. Generalmente en los actos a “[Estudiante A]” yo no lo dejo porque sé que no se queda quieto, pero no me preocupan los actos, me gustaría que más grande él vaya a los actos y que entienda que debe quedarse quieto, antes que llevarlo y que cause problemas.

[...] Influye el docente porque cada uno trabaja de su forma. En el caso de la escuela en sí, muchas veces esperan que las maestras integradoras hagan todo, no se preparan para trabajar con los niños con capacidades distintas.

(E): ¿Qué aspectos considera que podrían mejorarse para la inclusión a nivel escolar?

(e): Esto de incluir al instituto, para mí deberían trabajar todas las partes, es necesario unificar, porque en un lado le enseñan de una forma y en otro lado de otra forma, así que me parece necesario que trabajen todos en conjunto. Pero no está eso, no hay interés del instituto ni de la escuela en trabajar en conjunto, no necesariamente lo pedagógico, sino lo conductual también. Es necesario hacer acuerdos, una vez me quisieron hacer firmar que “[estudiante A]” era agresivo, pero él no es agresivo, que él no mide las consecuencias está bien, no digo que no y le vamos a enseñar a que mida las consecuencias, pero no es agresivo, no es que él iba y la chuschaba por querer pelear, sino que era desde el juego, yo me pongo del lugar de la mamá y la comprendo, pero él lo manejaba de forma distinta, pero no me parecía bien que quieran que yo firme que mi hijo era agresivo, entonces ahí sí me parece que deberían haber informado más, incluso llamar al instituto de que participe y que el instituto responda, pero no, era más fácil hacerme firmar, entonces se trabajó para que no quede rotulado como agresivo porque realmente no era que la peleaba a la nena, eso sí me parece que le falta a la escuela, informarse, aparte la escuela tiene su equipo que podría darle esas respuestas o cómo tratarlo, cómo hacer.

(E): ¿Cómo percibe la actitud de la institución respecto a la inclusión?

(e): La realidad veo que no se cumple que la maestra integradora trabaje con la maestra para lograr la inclusión de los alumnos. Sí veo por parte de esta maestra que quiere aprender y se involucra, pero solo en ella, falta en los demás maestros porque en realidad si no hay eso no son escuelas inclusivas, son guarderías, cualquier cosa, pero no escuelas inclusivas. Necesitan herramientas para manejar este tipo de situación porque realmente no están preparados y algunos lo reconocen y me parece bárbaro, porque a mí también me pasó cuando me dieron el diagnóstico de mi hijo, me puse mal, pero eso no

significa que no puedan atenderlo porque no han estudiado, porque hoy en día los casos son cada vez más y si los maestros no se capacitan es un problema. Las exigencias de la realidad son más y el que no se capacita va a quedar afuera.

(E): ¿Cómo describiría su comunicación con los directivos, docentes?

(e): Con la vicedirectora es puramente por necesidad como para que me firme la planilla, la única vez que hable del tema fue cuando fui a preguntar si lo podían inscribir y ellos me conocen porque voy todos los meses para que me firmen la planilla, no veo que se involucren mucho. Y la maestra, ella sí, un poco más, y faltaría el tema del instituto.

(E): ¿Cada cuanto se comunica con la maestra?

(e): En realidad la maestra integradora [DAI] es quien me transmite lo que dice la seño, pero a la seño “[docente integradora de 2° grado]” si necesito algo le pregunto, pero bueno trato de no molestar teniendo en cuenta que tiene otros alumnos. Así que generalmente me manejo con la seño “[DAI]”. Pero la seño “[docente integradora 2° grado]” es más si no asiste la seño “[DAI]”, lo recibe igual, nunca me llamó desesperada porque no lo pueda contener.

(E): ¿Considera que la escuela realizó las adaptaciones necesarias para garantizar su aprendizaje y su participación?

(e): No me parece que necesite, pero en general sí los veo muy solos en el patio, cada uno hace lo que quiere, no es que “[Estudiante A]” necesita que haya alguien al lado de él, sino lo que yo he visto en general, pero “[Estudiante A]” no necesita, va al baño solo, no tiene problemas motrices para necesitar un baño especial. No he visto que hayan hecho adaptaciones ni siquiera curricular. Lo que sí “[Estudiante A]” necesita más lo de la anticipación [...] ahora está más grande, más entendido, hace la tarea que hacen todos, ahora se centra la maestra en lo conductual. Aprender hábitos, que no va a hacer lo que él quiera, que hay tiempos para escribir y hay tiempos para jugar, eso necesitan todos los niños, no solamente “[Estudiante A]” que aprendan los hábitos, inclusive trabajar con los niños la limpieza, eso no se está dando en la escuela, tiran los

papeles donde quieren. Trabajar hábitos de higiene como lavarse las manos antes de comer, que contestan mal a la docente, también tiene que ver con la sociedad. Pero la realidad es que yo sé de su condición, pero también de sus potencialidades, así que no le aflojo.

Notas de Campo:

①

Comienzo de prácticas - 14/05/2025

o Institución = Escuela N° 369 "Maestra Humberto Pereyra".

o Nivel Primaria, Turno Tarde (14:00 a 18:00 hs).

1° Módulo: Lectura de expedientes escolares [en Biblioteca]

o Lectura del expediente escolar del Estudiante identificado como

"B" 1° curso 3° grado, cuenta con un Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI).

- Diagnóstico = Trastorno del Espectro Autista.

↳ Detalles: Deficiencia en la comunicación e interacción social (reciprocidad socioemocional - deficiencia en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social).

o Patrones de comportamiento = Habla estereotipada y repetitiva;

Rutina inflexible, patrón de comportamiento verbal y no verbal;

Hipo-Hiperactividad e interés habitual por aspectos sensoriales del entorno.

o Info. relevante → clasif. de gravedad 3° grado = necesita ayuda muy notable, deficiencia en comunicación verbal y no verbal con alteraciones graves del funcionamiento, interacción social y esta mínima a la apertura social de otras personas.

o Cuenta con CUD (certificado único de discapacidad).

Hoja N° 2

o Expediente del estudiante "A" → se detalla que cuenta con PPI (proyecto pedagógico individual para la inclusión), CUD y Da.
- Diagnóstico = Trastorno del Espectro Autista; Trastorno Específico del Desarrollo, del Habla y del Lenguaje.

o 2° módulo (15:30) = Ingresé al aula de 3° grado para llevar a cabo las observaciones áulicas del estudiante B. Fui presentada por la vicedirectora a los docentes presentes (Docente integrador y DAI), a quienes les comenté mi propósito de observación. Luego el docente integrador me presentó al grupo de estudiantes, explicándoles que soy estudiante avanzada de la carrera de psicología y los estudiantes en un tono alegre me saludaron diciendo "Buenos tardes señor". El ingreso fue en el 2° módulo dado que el Est. B asiste a la institución en horario reducido (de 15:00 a 18:00 hs).

- Observaciones = Estudiante B se ubica físicamente en el último banco con su DAI. El Docente Integrador trabaja con el resto de estudiantes las "vocales", mientras el est. B trabaja aisladamente con su DAI.

o Durante el recreo, el DAI me comenta que en los días en que él no puede asistir a la institución, el estudiante es enviado a clases.

o Último módulo = Música → la docente toca la guitarra y el Est. B participa cantando (se muestra alegre).

③

3º Grado

15/05

o 1º módulo = aula de 3º grado. → Clase de Matemática
o Las estudiantes se acercaron a conversar y me comentan sobre ellos donde compartieron detalles de su vida diaria, como lo que habían comido y otras experiencias cotidianas.
En el intercambio, me comentaron que el Est. B existe únicamente cuando va el DAI y que siempre está con él, notan que sale pasar gran parte del tiempo dibujando en el pizarrón, en cambio ellas hacen las act. que les solicita el docente.
Señalaron que por la general no sale al recreo.

o Docente retoma los objetivos de la clase pasada y activa el conocimiento previo de sus est. haciendo preguntas.

- Estudiante B llega en el 2º módulo, trae su tira y se dirige al pizarrón y dibuja un logo 

El resto de est. al ver que dibuja en el pizarrón quieren hacer lo mismo, pero el docente les indica que no "rayen en el pizarrón", pero no le dice nada al Est. B.

4

2º Grado

21/05

o Ingreso al aula 2º grado "D" donde se llevarán a cabo las observaciones al Estudiante A.

La docente integradora les comentó a los estudiantes mi nombre y que los iba a acompañar en el aula, y los estudiantes saludaron "Buenos días señora Milena".

- Ese día me comentó la docente que el Estudiante B no asistirá, porque todos los miércoles concurre a un instituto.
o Durante el primer módulo se trabaja con la "Feria de Ciencias", tema = "Decidirse".

Docentes

- Preguntas p/entrevista → ¿Qué considera en relación a las estudiantes con discapacidad?

mejor C Y respecto a la inclusión educativa?

¿Posee alguna formación/capacitación para trabajar con estudiantes con NEE? ¿Cuáles? ¿Cómo las adquirió?

→ ¿Cuál es su opinión en relación a la inclusión educativa?

¿La escuela brinda instancias de capacitación continua en relación a la inclusión? ¿Cuáles?

¿Considera que la institución cuenta con los recursos materiales humanos y pedagógicos necesarios para atender a estudiantes C/NEE?

¿Qué estrategias, metodologías o recursos ha implementado para adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad?

¿Cuáles han sido los principales desafíos en su experiencia con la inclusión educativa? ¿Cómo ha abordado estas dificultades?

Desde su perspectiva, ¿qué cambios serían necesarios implementar para mejorar los procesos de inclusión en la escuela?

¿Existen espacios para que la familia participe?

¿Cómo describiría el grado/nivel de involucramiento y acompañamiento de las familias en la trayectoria escolar?

¿Qué canales de comunicación existen entre la escuela y las familias de estudiantes con NEE? ¿Con qué frecuencia se establece este contacto?

¿Quién realiza este contacto? ¿Cuáles son los motivos del contacto, qué se transmite?

¿Considera que las familias necesitan mayor orientación para apoyar el aprendizaje de sus hijos? ¿En qué áreas?

¿Qué factores considera como fortaleza o dificultad para la participación de las familias?

¿Se establecen acuerdos familia-institución? ¿Cuáles?

En el 1º módulo los docentes reunieron a los tres segundos (D, E, F), al ingresar el Estudiante A se encontraba tirado en el piso y el resto de los estudiantes estaban sentados, algunos estaban de pie porque no habían sillas. Una madre al llegar notó que su hijo no tenía sillas y fue a buscar en otra aula y al traer la silla, el estudiante A se sienta en la silla, y la madre se enojó y le dijo que era para su hijo.

Luego ingresa la docente y al ver que el est. A estaba sin silla, le llevó una y la colocó en frente de su escritorio, debido a que el aula era chica y habían aproximadamente más de 40 alumnos. Se retomó el trabajo de la clase anterior sobre la Feria de Ciencias → Proyecto de las 3 "B" → Reciclar

→ Reducir
→ Reutilizar.

Mientras la docente explica la clase, el estudiante A presenta dificultad para prestar atención, le toca los botones de su saco. No llevó su mochila y por lo tanto no cuenta con útiles para copiar lo que la docente escribió. La docente saca una hoja y un lápiz, le dibuja los renglones para que escriba y él en lugar de copiar quiere continuar dibujando renglones.

(I)

o Mientras la docente le explica al estudiante A las consignas, una de sus compañeras se acerca y me comenta que él siempre se porta así, expresa: "Siempre se porta mal", "no le hace caso a la ^{señal} ~~profesora~~", "llora por todo".

o 2º módulo → Clase de Plástica: consigna "Dibujar a su familia". La docente me permitió preguntar le a los estudiantes sobre sus dibujos, en el caso del Estudiante A, el dibujo detrás de la hoja que utilizó en el primer módulo, era un dibujo de palates, me expresó que dibujó a sus abuelas, a su madre y hermano, también incluyó a sus mascotas (2 perros) y un auto.

Luego el est. A comienza a cortar la hoja que había dibujado, y nota que atrás estaba la que escribía, se enoja y golpea el banco con los puños de la mano. La docente le pregunta qué pasó y él le muestra que cortó la que copió en el 1º módulo, y la docente trata de calmarlo y le da otra hoja para que vuelva a copiar. Al ver que tenía que copiar se frustra y llora, le exige a la docente que copie ella, pero la docente no cede a su demanda, continúa llorando hasta que tocó el timbre para salir al recreo.

Curso
Materia

o 3º módulo → Clase de Música = el docente lleva su guitarra para que los alumnos canten una chacarera. Mientras sus compañeros cantan, el estudiante A se tapa su oídos (con un gesto de dolor), se levanta de la silla y pone sus manos en la cuerda de la guitarra evitando que el docente siga tocando.

2º Grado

23/05

1 módulo → Clase de Lengua = la docente copia en el pizarrón "fecha", "me llamo:", "Hoy está ". Cuando ingresa el Estudiante A decide ubicarse en el último banco de la fila. Luego de que copien en el cuaderno, la docente les pide que se sienten en el piso en una ronda, mientras ella lee el cuento "Tiberio se quedó en casa", el estudiante A mesacha a la docente y empieza a dar vueltas en el piso y también se pone a hablar distrayendo al resto de sus compañeros, hasta que una compañera le avisa a la docente y ella le indica que debe quedarse sentado igual que el resto, el estudiante A se enoja y expresa: "es mentira", y llora.

o luego de la lectura la docente le da hojas impresas para que completen las consignas del cuento. En el pizarrón la docente escribe las respuestas y hace que los estudiantes en grupo respondan.

9

2º módulo → La Docente de Apoyo del Estudiante A llega y le revisa su cuaderno, al notar que no había copiado le indica que escriba, pero él se opone y le dice: "estoy comiendo".

Luego le pregunta a su DAI "¿Y a esta quién la invitó?" y me señala, la docente le responde: "Preguntale quién es". Se acerca a mi banco y me pregunta: "¿Quién sos?" y le explico que estaba observando la clase de la señora, y él contento me responde "Bueno" y se va.

o Intercambio con la DAI del estudiante A = me comentó que trabaja junto a él desde jardín y que va teniendo muchos avances con respecto a la relación con sus compañeros y la tolerancia para permanecer dentro del aula. Todavía sigue trabajando con la tolerancia a la frustración, ya que se "desborda" al tener que copiar y más porque sabe que si no completa la tarea su mamá le quita la televisión.

Considera que es necesario que ella intervenga solo en un módulo, motivo por el cual asiste a diario en el 2º módulo de clases, para que el estudiante adquiera autonomía. Comenta que la familia del estudiante está compuesta por su madre (padre ausente) y su hermano, quien es mayor de edad y lo ayuda, se encarga de llevarlo a la escuela.

3º Grado

26/05/85

Infraestructura de la institución Cuenta con una rampa de acceso, la cual constituye un recurso edilicio importante para el ingreso de personas en sillas de rueda; sin embargo, al finalizar la rampa se encuentra una escalera. Baños = falta de mantenimiento y cuidado gral.

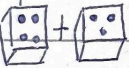
En el interior del aula, los bancos se encuentran en filas, sigue una organización tradicional y frontal orientada hacia el pizarrón y el escritorio del docente.

En la parte superior del pizarrón se encuentra el abecedario = Recurso visual implementado por el docente, ya que el grupo se encuentra en un proceso de alfabetización inicial.

La mayoría de aulas cuenta con dos ventiladores, asimismo, presenta una buena iluminación, favorecida por amplias ventanas que permiten la entrada de luz. Dichas ventanas poseen rejas, la cual garantiza la seguridad del aula.

1º Módulo → Asistieron pocos alumnos y el docente ordena que cambien la posición de sus bancos haciendo una ronda. En grupo los hace jugar al bingo, para reforzar operaciones básicas de suma y resta.

¿En qué consiste el Juego? 1º los estudiantes deben tirar los dados y los números del dado deben ser sumados.

Ej.  = 7 → Si el número 7 se encuentra en su cartón deben tacharlo.

o Así se continúa el juego, hasta que un estudiante logre llenar el cartón y será el ganador.

o En Biblioteca → Intercambio con la Bibliotecaria: comenta que son muchos los estudiantes que asisten a la escuela, sobre todo chicos con discapacidad porque la escuela es "inclusiva". Relata una ocasión: una estudiante de aprox. 10 años, a quien denomina "la preciosa", la estudiante cada vez que ve llorar a un compañero se pone agresiva y golpea a todos; una vez cuando estaba en biblioteca esta alumna entra "desbordada" y la docente iba detrás de ella, y le pidió a la bibliotecaria que no se mueva porque la iba a agredir. La alumna al entrar, empezó a romper todo. A partir de esa situación considera que es necesario que

el equipo de Crecer Sanos no solo oriente a la docente de ese grado sobre cómo actuar, sino que oriente a todo el personal.

En otra ocasión, durante un acto comenta que había música y todos aplaudían, y un alumno con Autismo se empezó a sentir mal, comenzó a llorar y gritar sin parar, los docentes debieron llevarlo al aula hasta que su madre lo busque. Expresa que se siente "impotente", porque no sabe qué hacer ante esas situaciones. Comenta que en el profesorado solo recibió formación para enseñar a los alumnos, pero no cómo actuar ante esas situaciones.

También, hay alumnos que deambulan en el aula y por todo el colegio. Los padres se resisten ante recomendaciones del docente por ej. que requieren ser evaluados, pero ellos suelen responder que "sus hijos son normales".

13

29/05

1º módulo → Se observa que son las ordenanzas quienes recorren las distintas aulas para tomar la asistencia de los estudiantes presentes. Esta tarea se realiza de manera sistemática y organizada, contribuyendo al control diario de la asistencia escolar.

2º módulo → Las ordenanzas vuelven a recorrer las aulas con el fin de servir la merienda. Cada estudiante debe llevar su propia taza, y son las ordenanzas quienes deben distribuir el "matecaca".

En caso de que algún estudiante se olvide de llevar su propia taza, debe dirigirse a la cocina de la escuela donde le prestarán una taza.

14

30/05

Se llevó a cabo la entrevista al Docente Integrador de 3º Grado.

- NO dispone de formación/capitación para trabajar con estudiantes y la institución no les brinda esta oportunidad para capacitarse, cuestiona que es muy lindo que la institución inclusiva, pero que no sabe cómo intervenir ante estas situaciones.
- Considera que no hay recursos suficientes para atender las NEE, sobre todo destaca que los baños no están adaptados.
- Vínculo con la familia = percibe poca participación de las familias, destaca el "desinterés". Utiliza canales de comunicación a través de Whatsapp o les cita la vicedirectora.
- Estableció un acuerdo con las familias = Los estudiantes no pueden pasar a un 4º Grado sin aprender a leer y escribir.

15

02/06

Entrevista a Docente Integradora de 2º Grado

- En general → Importante = para abordar a estudiantes con D.o. debe haber apoyo por parte del equipo de Greer Santos (es notable su ausencia)
- No cuenta con formación/capacitación → expresa que no sabe si lo está haciendo bien.
- Buen vínculo con la familia, implementa canales como Upp, reuniones formales e informales.
- Obstáculo = Desde dirección no aprueban que los padres sean citados para una actividad de lectura.

Nº 16

03/06

Guía de entrevista → Vicedirectora

- ¿Qué opina respecto a los est. con D.o? ¿Cuáles es el rol de la escuela en la inclusión educativa?
- ¿Qué estrategias pedagógicas implementa la escuela para garantizar la inclusión educativa? ¿Podría darme un ejemplo?
- ¿La escuela cuenta con protocolos para la atención a estudiantes con NEE? → ¿Cuáles?
- ¿Se provee de capacitaciones al personal de la institución sobre la atención y enseñanza de alumnos q/ Discapacidad? ¿Con qué frecuencia?
- Desde su perspectiva ¿Cuáles son los principales obstáculos que limitan la inclusión? ¿Qué aspectos deben fortalecerse?
- ¿Cómo se promueve la participación de las familias de estudiantes con discapacidad?
- ¿Que espacios formales existen donde las familias puedan opinar, acompañar o tomar decisiones?
- ¿Qué desafíos han enfrentado en la vinculación familia-escuela y cómo los han superado?
- Desde su perspectiva, ¿Cuáles son los principales factores q/ favorecen u obstaculizan el vínculo familia-escuela en materia de inclusión?

(17)

Guía para Padres:

- Para conocer los mejor ¿Cómo es su nombre y el de su hijo?
- ¿Cómo es la personalidad de su hijo?
- ¿Qué act. disfrutan hacer juntos en casa o fuera de ella?
- Cuando hablan de la escuela, ¿Qué es lo primero que su hijo comenta espontáneamente?
- ¿En qué momentos nota que su hijo se siente más seguro/a? ¿Y en qué situaciones suele necesitar más apoyo?
- ¿De qué manera participa en la vida escolar de su hijo? (reuniones, talleres, act. extracurriculares, etc.).
- ¿Considera q' la escuela ofrece oportunidades para que las familias se involucren?
- ¿Qué sugerencias haría al respecto?
- ¿Recibió invitación o info. sobre cómo participar en decisiones en relación a la educación de su hijo?
- ¿Cómo percibe el nivel de inclusión de su hijo? ¿Se siente aceptado y apoyado?
- ¿Observa q' la escuela realiza las adaptaciones necesarias para garantizar su aprendizaje? ¿Cuáles?

04/06

Entrevista a Madre del estudiante A, a través de videollamada.

2° Grado

05/06

1° módulo → Estudiante A llega feliz y le pide a la docente la sorpresa [Balsa con stickers de carpinteros y cars]. La docente le indica que después que copie en el pizarrón, est. A se queda sentado pero en pocos segundos se vuelve a levantar y la docente accede a su demanda, pero le indica que la guarde y la utilice después de hacer las actividades.

La docente indica que deben aprender a escribir en imprenta minúscula, cuando el est. A intenta copiar las letras, pero le cuesta que les salga igual, inclusive las copia en espejo [ej. d → letra "b"]. se enoja porque no puede escribirlos y golpea su banca, emite sonidos ej. "aaa", "gr".

19

06/06/85

Entrevista a Vicedirectora.

3º Grado

09/06

Estudiante B llega a las 15 hs, llega y saca de su mochila una gaseosa pepsi y unas galletas areos, esperando que llegue el Docente de Apoyo, sin integrarse a la actividad que estaban realizando sus compañeros con el docente integrador.

o Durante recreo se quecha en el aula con el DAL, dibuja lagos en el pizarrón, ej. FOX

2º módulo → Plástica = la docente trabaja sobre una fecha patria "20 de Junio = Día de la Bandera y fallecimiento de Manuel Belgrano". Los estudiantes deben recortar formas de mariposas en hojas black nene de color blanco y azul que la docente les provee.

Deben recortar las formas de mariposas usando moldes de diferentes tamaños y luego pegar un tamaño sobre otro

o Durante la actividad, el estudiante B no quiere cortar mariposas y le repite al docente "quiero squishy", el docente negocia "él = si cortas las mariposas hacen el squishy" y el est. B accede.

Squishy = Espuma de algodón y hojas black nene a cartulina.

Nº 20

3º Grado

10/06/85

El estudiante B insiste todo el día en utilizar el teléfono del Docente de Apoyo, quien termina accediendo en el último módulo, pero cuando llega la Docente de Educación Física y le indican que deje el teléfono, él se niega. Al quitársele, llora y verbaliza: "No soy feliz".

No quiere ir al patio con el resto de sus compañeros, y se quecha en el aula llorando junto al DAL quien trata de contenerlo.

Guía p/ encuesta de Docentes

Estimado/a docente esta encuesta tiene el propósito de conocer las estrategias de inclusión educativa dirigidas a estudiantes q/ Dolo y el rol de sus familias en este proceso. Sus respuestas son anónimas, confidenciales y serán utilizadas exclusivamente con fines académicos.

1) ¿Qué rol desempeña en la institución?

☐ Directivo ☐ Docente de aula ☐ Equipo Técnico ☐ Otro:

2) ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando con estudiantes q/ Dolo?

☐ -1 año ☐ 1-3 años ☐ 4-6 años ☐ + 6 años.

3) ¿Qué formas de participación familiar observa en la escuela?

☐ Reunión con docentes ☐ Taller para padres ☐ Participación en act. escolares

☐ Cuaderno a plataforma digital ☐ Otro:

21

- 4) En una escala ¿Qué tan involucrados considera que están las familias en el proceso inclusivo? 1 = nada y 5 = muy involucrada.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
- 5) Según su experiencia ¿Qué factores facilitan la participación de las familias en la inclusión educativa?
☐ Confianza en la institución ☐ Flexibilidad en horarios/reuniones ☐ Capacitación
☐ Comunicación constante ☐ Otros: _____
- 6) ¿Qué obstáculos identifica para la participación familiar?
☐ Falta de tiempo ☐ Desconocimiento sobre la D. I. ☐ Dificultad económica
☐ Baja expectativa sobre el proceso educativo ☐ Falta de recursos institucionales.
- 7) ¿Recibió formación específica para trabajar con estudiantes C.D. I.?
☐ Si (especifique): _____ ☐ NO
- 8) ¿Qué formación considera más necesaria para mejorar la inclusión?
☐ Estrategias pedagógicas ☐ Manejo de conductas ☐ Trabajo familiar ☐ Otro: _____
- 9) ¿Qué estrategias implementa para fortalecer el vínculo entre el estudiante su familia y la escuela? Rta: _____
- 10) ¿Cómo percibe el rol de la escuela en el proceso inclusivo?
☐ Muy comprometido ☐ Con algunas limitaciones ☐ Poco preparado
- 11) ¿Desearía compartir alguna experiencia u experiencia relevante sobre la inclusión educativa? Rta: _____

2º Grado

17/06/25

La institución inicia la jornada con el acto de conmemoración al Gral. Martín Güemes. Durante el acto, el est. A se muestra intranquilo y se mueve constantemente, hasta que la docente le indica que se siente en el piso, debido a que fue un acto de varios minutos (aprox. 20 minutos).

1º Módulo → Matemáticas = los estudiantes trabajan con operaciones básicas de suma y resta.

En esta ocasión, el est. A notó dificultad para realizar las actividades ya que debían resolver en una copia. El est. A se mostraba contento y utilizaba sus dedos para contar, al terminar la actividad le mostró a la docente, quien lo felicitó.

o Recreo = Al igual que sus compañeros sale corriendo al patio cuando toca el timbre. Toma una rama y dibuja círculos en el suelo, sin involucrarse en el juego de sus compañeros.

Se enoja porque varios estudiantes pasan corriendo sobre su dibujo y lo barren.

2º Módulo → Continúan con la actividad de suma y resta. Llegó la hora de la merienda y de tomar mate cocido, el est. A llevó su taza y pide que le sirvan el té. Un compañero se acerca y le pide una galleta,

23

pero él le dice que "no".

2º Grado

18/06/25

Los docentes de los tres 2º (D, E y F) deciden juntar a los estudiantes en un aula para trabajar sobre el Día del Libro.

Utilizaron un proyector para que los estudiantes visualicen el video sobre "los 3 chanchitos y el lobo feroc".

o Para llevar a cabo la Encuesta utilizaré la aplicación de google, la cual permite enviar un link donde ingresaran el personal para responderla. Con la ayuda de la vicedirectora quien dispone de un grupo de Whatsapp con el personal, el link fue enviado.

2º Grado

19/06/25

1º módulo → Lengua, nuevamente los docentes juntan a los estudiantes de 2º grado para ver un video de "Paka Paka" sobre "Manuel Belgrano".

o Durante Recreo = el est. A intenta integrarse al juego de las escondidas al igual que sus compañeros, pero no logra comprender las reglas y solo corre detrás de los compañeros que se van a esconder.

a N° 24

Curso
Materia

o Durante el último módulo, el est. A se muestra cansado y no quiere copiar las actividades, la docente le pide que copie y él expresa: "No voy a copiar nada". Luego pelea con un compañero que le dice que le haga caso a la señora y el engañado le dice: "no te voy a invitar a mi cumpleaños", al final del módulo, la docente revisa el cuaderno y al ver que no hizo nada, le copia luego está en el pizarrón.

23/06/25

Entrevista a mamá del Est. B = Cabe destacar que me comuniqué en varias ocasiones para llevar a cabo la entrevista con la tutara, pero debido a motivos de tiempos la tutara no podía, pero en el último módulo cuando fue a retirar a su hijo accedió, pero me solicitó que sea rápida porque estaba a puro da.

3º Grado

25/06/25

En el 2º módulo trabajan en "Lengua" sobre la lectura de "Poema con miedo", mientras el docente integrador trabaja con el resto de estudiantes en la lectura; el est. B trabaja con el Docente de Apoyo quien le indica que le diga lo que dice, él lee sin dificultad mientras el docente le señala con un lápiz guiando su lectura.

25

o El DAI sale por un rato y la deja al est. B dibujando en el pizarrón, cuando el est. percibe que no está el DAI, pregunta: "¿E' mi profe?" durante un rato deambula por el aula y luego decide ir a buscarlo por los pasillos. El docente integrador al ver esta situación no le dice nada, la deja deambular sin intervenir.

26/06/25

Se llevó a cabo la Entrevista Grupal con el equipo de Orientación Escolar = "Crecer Sanos"

Integrador por un trabajador social, Prof. de educación especial y Terapeuta Ocupacional.

Datos relevantes = Indican que la mayoría de escuelas están obligadas a recibir estudiantes con discapacidad, pero que reciben constantes quejas de docentes que conciben "no estar preparados".

o Su rol es recibir las demandas de docentes y citar a los padres para realizar las respectivas derivaciones ej. neurólogo.

o Obstáculo familiar = no aceptan el Dx de sus hijos (negación).

Hoja N° 26

Nombre
Curso
Materia

3º Grado.

27/06/25

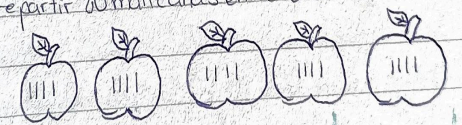
1º módulo se trabaja en Biblioteca = Lengua y Literatura. La bibliotecaria brinda apoyos visuales "protogramas", los cuales tienen imágenes de animales que están en 2 partes, los estudiantes deben unirlos y leer qué palabra se forma ej. León.

2º módulo → Matemática, se trabajan con operaciones básicas de suma y resta. Con la ayuda del DAI, el est. B responde correctamente las actividades.

o El docente integrador introduce un nuevo tema: "Divisiones", enseña a dividir a través de ejemplos con el jugo y manzanas.

Ej. Hay que repartir 20 manzanas entre 5 alumnos.

$$\begin{array}{r} 20 : 5 \\ 4 \end{array}$$



27

3º Grado

21/07/25

III Regreso de vacaciones de invierno!!!

1º módulo = Entrevista a DAI de 3º grado.

2º módulo - Se llevó a cabo una entrevista al est. D. a. y se usaron recursos visuales = Logos. → 1) ¿Cómo te llamas? Indica su nombre y apellido.

2) ¿Quién te trae a la escuela?

o Señala a la figura del hombre y verbaliza papá, y menciona su nombre [Se ve contento cuando ve las imágenes?]

3) ¿En qué venís?

o Señala el auto, le pregunto sobre el color y verbaliza: "blanco".

4) ¿Qué materia te gusta más? Señala "Matemática" y "Lengua".

¿Y cuál es la que menos te gusta? Señala "Cs. Sociales".

5) ¿Cómo te sentís al venir a la escuela? Primero señala la carita triste y copia su expresión, y luego señala la carita feliz.

6) ¿En qué lugar de la escuela te sentís feliz? Señala el aula, le pregunto "¿por qué?", pero no responde, le doy opciones como los "compañeros", el dibujar en el pizarrón, pero no responde.

7) ¿Preferís trabajar con tus compañeros o solo? Señala la imagen del niño estudiando con sus compañeros → Le pregunto "¿tenés amigos?"

Hoja N° 28

y responde que "Sí", ante la respuesta le pregunto "¿Cómo se llaman?" y menciona su nombre y el nombre del docente de apoyo.

8) ¿Quién te ayuda a hacer la tarea en tu casa? Y señala que es su padre.

último módulo = Debi ir aula por aula para solicitarle al personal educativo que respondan la encuesta.

22/07/25

1º módulo → Entrevista a DAI de 3º Grado =

o Formación en Psicopedagogía → Estudiante avanzada. Considera necesario que la Universidad enseñe a abordar casos "actuales".

o Realiza juegos y brinda herramientas a los docentes. Considera que el est. A. no necesita aprender contenidos diferentes a sus compañeros.

o Barreras = Desconocimiento de su rol, los docentes y futuros la confunden como una niñera. Los docentes al ver que el estudiante cuenta con DAI, se desinteresan.

o Recomendación = Que los docentes sean más flexibles ej. usando métodos de enseñanza más dinámicos, ej. juego, trabajo en equipos, etc. Y no se centren únicamente en copiar en el pizarrón y que los alumnos trabajen en sus cuadernos.

29

2º Grado

23/07/25

1º módulo → Entrevista a Estudiante A

- 1) ¿Cómo te llamas? Verbaliza su nombre y apellido.
- 2) ¿Quién te trae a la escuela? menciona que su "mamá" y menciona un nombre → le pregunto ¿Quién es? Y responde: "mi hermano".
- 3) ¿En qué venís? Al no responder le doy algunas opciones → En moto, en auto, caminando. Y él responde en "moto".
- 4) ¿Cómo te sentís cuando venís a la escuela? Responde que feliz → le pregunto ¿te gusta venir? Responde con un gesto alegre "Sí" → ¿Y qué es lo que más te gusta de la escuela? Responde: - "la seño" [DAI]
- 5) ¿En qué lugar de la escuela te sentís más feliz? Brindando opciones = ~~comedor~~, Biblioteca, Recreo, Aula.
 - "En biblioteca"
 - ¿Por qué?
 - Por los libros.
- 6) ¿Hay algo que te moleste?
 - "Que se enojen conmigo".
 - ¿Quiénes se enojan con vos?
 - "Compañeros".

Nº 30

7) ¿Tenes amigos en la escuela?

- "Sí"

- ¿Cómo se llaman?

- "X" [nombre de un compañero]

8) ¿Prefers trabajar sola o en grupo?

- "En grupo".

9) ¿Qué materia te gusta más? [Se brinda opciones = Lengua, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales].

- "Matemática"

- ¿Y cuál menos?

- "Lengua"

10) ¿Quién te ayuda con la tarea en la casa?

- "Mi seño" [DAI] ... Mi hermano me ayuda ... y mi abuela.

- ¿Y tu mamá?

- "Siempre tiene trabajo"

(31)

24/07/25

o Último día de observación

1º módulo → Asistí a 3º Grado, me despedí de los docentes y los estudiantes. La despedida fue emotiva, ya que les entregué un presente [un dulce] a cada uno y se mostraron muy contentos y agradecidos.

2º módulo → Compartí la misma despedida con el grupo de 2º grado, y fue un momento muy significativo cuando los estudiantes, con entusiasmo me despidieron diciendo "¡Muchas gracias, señor!" y expresando buenos deseos.

Finalmente, en el último módulo realicé la firma de la libreta junto con la vicedirectora, quien se encargaba de registrar mi asistencia, dando así cierre formal a mi período de observación en la institución.

¡Fin de Prácticas!

