



Universidad Abierta Interamericana

***“EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS  
Y NIÑAS CON SÍNDROME DE DOWN EN JARDINES DE  
INFANTES DE GESTIÓN PÚBLICA DE LA LOCALIDAD DE LA  
TABLADA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES”***

**Alumna:** Bombace, Daniela Mariel

**Licenciatura en Psicopedagogía**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

**- Agosto de 2020 -**

## **AGRADECIMIENTOS:**

En primer lugar, quiero dedicar unas palabras de agradecimiento a mi profesora del Taller de Tesis y tutora, Lic. Leticia Troilo por su enseñanza, su compromiso, su dedicación y apoyo durante toda la cursada y a la distancia, acompañando cada avance, cada progreso y cada momento de la realización de este trabajo. Gracias por enseñar y formar con tanta dedicación y pasión.

En segundo lugar, quiero agradecer a mis compañeras de la facultad con las que compartimos tantos bellos momentos, de aprendizaje, de escucha, de compañía, construyendo juntas nuevos conocimientos y caminos. Fueron un gran apoyo, hicieron que estos años de cursada y estudio sean mucho más lindos, llevaderos, graciosos, dándome fuerzas y ganas de seguir día a día en búsqueda de mi objetivo final.

En tercer lugar, quiero agradecerle enormemente a mi compañero de vida por ser mi sostén, mi fuerza, mi empuje para continuar en este recorrido detrás de una meta que se veía lejana y poco a poco fue llegando. Más de una vez me frustré, me estresé y estuviste ahí para darme todo lo que necesitaba y motivarme a seguir. Siempre estuviste alentándome, alegrándote con mis logros y felicitándome por cada progreso. Por eso gracias.

Y en cuarto lugar agradezco a las psicopedagogas que colaboraron en la realización de las entrevistas para poder contribuir a mi trabajo final de carrera.

## **RESUMEN:**

Este trabajo explora el rol del psicopedagogo analizando las funciones que desarrolla en la inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down en los jardines de infantes. Se diseñó un estudio exploratorio basado en entrevistas semiestructuradas. Participaron 9 psicopedagogas de jardines de infantes estatales y municipales que se desempeñan como orientadoras escolares en los mismos con una antigüedad de, al menos, 2 años. Los resultados mostraron que el rol del psicopedagogo en la inclusión de niños con Síndrome de Down en los jardines de infantes es fundamental y constituye un nexo entre los niños, el personal del jardín, las familias y los profesionales de la salud. Se reconoce al psicopedagogo, en su función de orientador escolar, como un aliado y apoyo al docente y directivo del jardín de infantes, así como de quien escucha, asesora y acompaña a las familias durante las trayectorias escolares de los niños. Se discute la necesidad de trabajar junto a los jardines de infantes la generación de un vínculo y una comunicación más fluida y cercana con las familias a fines de abrir espacios para que éstas se involucren en la educación y en el proceso de inclusión de sus hijos e hijas en donde el psicopedagogo desempeña un rol esencial. Además, se evidencia la necesidad de que se construyan nuevos puestos de trabajo en los equipos de orientación escolar ya que se vivencia la falta de éstos en los jardines por parte de docentes, directivos y familias.

## **PALABRAS CLAVE:**

Rol del Psicopedagogo - Inclusión - Síndrome de Down - Necesidades Educativas Especiales - Educación Especial.

## INDICE

<b>PROBLEMA DE INVESTIGACION:</b> .....	5
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> .....	5
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	9
<b>ANTECEDENTES:</b> .....	14
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1: Rol del Psicopedagogo</b> .....	19
<i>Sobre la Psicopedagogía</i> .....	19
<i>Rol del Psicopedagogo</i> .....	21
<i>Incumbencias del Psicopedagogo</i> .....	22
<i>Rol del psicopedagogo en instituciones educativas:</i> .....	23
<i>Equipo de Orientación Escolar</i> .....	23
<b>CAPÍTULO 2: Inclusión</b> .....	27
<i>Antecedentes de la Inclusión</i> .....	27
<i>Inclusión en la época actual</i> .....	34
<i>Marco legal de la inclusión</i> .....	37
<i>Escuelas Inclusivas</i> .....	47
<i>Inclusión de los niños con Síndrome de Down</i> .....	49
<b>CAPÍTULO 3: La Educación Especial</b> .....	52
<i>Surgimiento de la Educación Especial</i> .....	52
<i>Función de la Educación Especial en la Argentina</i> .....	55
<i>Concepto de Discapacidad</i> .....	57
<i>Concepto de Necesidades Educativas Especiales</i> .....	61
<i>Barreras para el aprendizaje</i> .....	66
<i>Articulación de la Escuela Especial con la Escuela Común</i> .....	69
<i>Necesidad de brindar apoyo</i> .....	80
<b>CAPÍTULO 4: Características generales de los niños con Síndrome de Down</b> .....	87
<i>El niño con Síndrome de Down</i> .....	87
<i>Tipos de trisomías</i> .....	88
<i>Desarrollo educativo de los alumnos con Síndrome de Down</i> .....	91
<i>Características físicas</i> .....	91
<i>Características cognitivas</i> .....	93
<i>Características conductuales y psicológicas</i> .....	95

<i>Lenguaje y comunicación</i> .....	98
<i>Estilo y características del aprendizaje</i> .....	101
<b>CAPÍTULO 5: Jardín de Infantes y familia</b> .....	106
<i>El Jardín de Infantes</i> .....	108
<i>Familia</i> .....	115
<i>Interacción familia y Jardín de Infantes</i> .....	126
<i>Participación e implicación de la familia</i> .....	137
<i>Rol de la familia en la inclusión</i> .....	151
<i>Acompañamiento y orientación a las familias</i> .....	172
<b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	183
<i>Diseño de investigación:</i> .....	183
<i>Enfoque de la investigación</i> .....	183
<i>Población y muestra</i> .....	184
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i> .....	184
<i>Técnica de procesamiento de datos</i> .....	185
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS:</b> .....	187
<i>Categorización de los datos</i> .....	187
<i>Análisis de los resultados obtenidos</i> .....	191
<b>CONCLUSIONES</b> .....	233
<b>ANEXO</b> .....	238
<b>CITAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	240

## **PROBLEMA DE INVESTIGACION:**

¿Cuál es el rol del psicopedagogo en la inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down en Jardines de Infantes de gestión pública en la localidad de La Tablada, Provincia de Buenos Aires?

## **OBJETIVO GENERAL:**

- Analizar las funciones del psicopedagogo/a con respecto a la inclusión de alumnos y alumnas con Síndrome de Down, en los jardines de infantes.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Describir las funciones del psicopedagogo en las instituciones educativas que potencian la inclusión.
- Desarrollar el concepto de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro del ámbito educativo.
- Conocer las características generales de los niños con Síndrome de Down para favorecer su inclusión en la educación.

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo fue realizado pensando en todos los psicopedagogos que inician su práctica y tienen sus primeras experiencias en el ámbito educativo. Propone indagar y profundizar acerca de las tareas y funciones que desempeña el psicopedagogo en las instituciones educativas, más específicamente en el Nivel Inicial, en los de los jardines de infantes. Dentro de sus funciones se aborda lo que concierne a la inclusión educativa de niños y niñas con Síndrome de Down.

La Psicopedagogía se caracteriza por ser una disciplina reciente, de pocos años de surgimiento y hay mucho por conocer, descubrir y producir aún en referencia a la construcción de conocimiento.

En esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural. [...] La psicopedagogía es un campo interdisciplinar complejo y múltiple. Psicopedagogía como profesión ha sido y es como espacio profesional y praxis, un lugar de encuentros y de intercambios, básicamente interdisciplinaria desde su misma denominación [...] (Müller, 2013).

La importancia de este estudio se centra en el rol del psicopedagogo en la inclusión educativa, puesto que se sigue necesitando de un fuerte trabajo de transformación y compromiso social para que la inclusión sea considerada como tal y posible. Desde el discurso y las acciones implementadas algunas escuelas hablan de “ser inclusivas” sin darse cuenta, de que siguen trabajando con la “integración” y no con la inclusión. Por tal motivo resulta de gran importancia e interés establecer una breve diferenciación en lo que refiere a la inclusión, por un lado y a la integración, por otro.

La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica (López Melero, 2011).

Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth, Ainscow , & Kingston, 2006).

La integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para estos alumnos se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. También la integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él (Puente, 2009).

La inclusión trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador, llegando a constituir una verdadera filosofía de la inclusión. La inclusión tiene relación con el desarrollo de sociedades que acogen la diversidad, desde este punto de vista la Educación Inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades; es decir, la Educación Inclusiva forma parte de un proceso de inclusión social más amplio (Parrilla Latas, 2002).

Dentro de las instituciones educativas el psicopedagogo será el encargado de trabajar fuertemente junto al equipo de conducción, el cuerpo docente y otros profesionales de la salud para lograr esta transformación de la mirada social dentro y fuera de la escuela para que los niños incluidos con Síndrome de Down puedan ejercer su derecho a la educación, puedan acceder a ella y también a la participación y a la construcción del aprendizaje.

Años atrás había cierta resistencia a aceptar dentro de las escuelas a niños con síndrome de Down, sea por falta de conocimiento, miedos, falta de formación y estrategias docentes, segregación por parte de algunos actores implicados, entre otras. En la actualidad, si bien se ha comenzado a hablar de inclusión, aún, en muchas escuelas, los niños con Síndrome de Down suelen quedar por fuera de la educación común o solamente acceden permaneciendo al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la socialización.

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. De ahí que una de las grandes preocupaciones [...] sea la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública (Blanco, 1999).

Es por lo mencionado anteriormente, entre otras cuestiones, que el psicopedagogo debe intervenir para hacer visible tal situación haciendo todo lo posible para que esos niños también reciban una educación de calidad que contemple sus posibilidades y refuerce sus potencialidades, teniendo en cuenta sus dificultades como indicadores para la toma de decisiones.

En este trabajo se intenta identificar los roles que tiene el psicopedagogo en las instituciones educativas, considerando como rol a la capacidad propia de actuar y a la tarea que le corresponde realizar en una institución educativa. (Real Academia Española, 2005). Se hace especial hincapié en aquellas relacionadas a la inclusión de alumnos y alumnas con Síndrome de Down, en los jardines de infantes. En el progreso de este estudio se despliega el concepto de inclusión de niños y niña con necesidades educativas especiales dentro del ámbito educativo y por último se desarrollan las características generales de los niños con Síndrome de Down.

## **JUSTIFICACIÓN**

En este trabajo se pretende indagar el rol del psicopedagogo en la inclusión de niños con Síndrome de Down en Jardines de Infantes. Se intenta analizar cuáles son las funciones que desarrolla el psicopedagogo dentro de las instituciones educativas precisando sus tareas para lograr la inclusión de estos niños en la educación.

Es de gran importancia conocer las tareas que debe llevar a cabo el psicopedagogo a fines de posibilitar la inclusión de los niños con Síndrome de Down en las instituciones educativas para poder analizar, profundizar, saber y discutir si realmente son llevadas a cabo como tal, si se presentan obstáculos en ese desarrollo, si se pueden sortear tales dificultades, con quienes articula su labor, si a partir de sus conocimientos y desempeños puede favorecer la inclusión, acompañar, guiar y orientar a los actores implicados en este proceso y atender las necesidades del propio alumno contribuyendo en la posibilidad de garantizarle una educación de calidad.

En los últimos años la educación inclusiva como concepto se instaló como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tenemos igualdad de derechos y para ejercer los derechos con igualdad requerimos equidad. En lo que al acceso al derecho a la educación respecta, todos los estudiantes, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad, además de que se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida [...] (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En la actualidad, y más aún después del cambio de mirada de la integración a la inclusión, se encuentra puesto el foco de atención en la transformación de la sociedad y de la escuela con respecto a la diversidad y la inclusión, por ello es de relevancia revisar las actuaciones y prácticas de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas y es allí que el psicopedagogo cobra un protagonismo significativo en lo que respecta a la inclusión educativa.

El paradigma de derechos humanos se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga: ser hombre o mujer, su color de piel (negro, cobrizo, amarillo, blanco, etc.), edad, estatura, discapacidad, condición y cualquier otra [...]. En este enfoque o paradigma, la discapacidad es colocada como una

característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que debe definir la vida de una persona, que totaliza la vida de una persona en un marco de discriminación y exclusión. [...] En este paradigma la discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno, que evitan la participación plena y efectiva, la inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad donde viven, en condiciones de igualdad con las demás (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En definitiva, las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan metodologías y técnicas docentes que ayudan a ofrecer una adecuada respuesta a las características individuales de todos los alumnos, basándose precisamente en sus diferencias y destacando su igualdad. Así, rechazan el enfoque educativo tradicional basado en la homogeneidad y que beneficia tan solo a unos pocos estudiantes. Este tipo de centros educativos son escuelas para todos, donde cada alumno, independientemente de sus dificultades, tiene cabida y recibirá la atención educativa que se merece en tanto persona con iguales derechos. Así, favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, que constituyen la base para la construcción de una sociedad más justa y equitativa (García, 2012).

Se considera de relevancia fundamental la tarea que desarrolla el docente en el aula común cuando trabaja con un alumno o alumna con Síndrome de Down, ya que gracias a su esfuerzo, conocimientos, recursos y estrategias pretende lograr la plena inclusión, a fin de conseguir un desarrollo integral que valore sus logros y cualidades, como cualquier otro niño o niña. Pero si ese docente no cuenta con las herramientas necesarias para llevar a cabo con éxito este proceso se requiere del asesoramiento que puede brindar el psicopedagogo/a quien se encarga de optimizar los procesos didácticos y metodológicos para solventar problemas de aprendizaje, por lo que su papel en la mejora de la calidad de vida, inclusión y socialización en niños y niñas con Síndrome de Down es determinante.

Este trabajo intenta brindar a la comunidad educativa orientación para mejorar el desempeño de todos los actores institucionales haciendo hincapié en las necesidades educativas requeridas por estos estudiantes para que los docentes comprendan y conozcan la forma de trabajar con ellos. Cuando el docente conoce, está informado y tiene recursos suficientes se crea un clima de seguridad y confianza que repercute positivamente no sólo en el ambiente áulico sino también en el institucional.

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, 1999).

El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho (Blanco, 2006).

Sin embargo, en medio de este cambio conceptual que busca una transformación en el pensamiento y modos de actuar de las personas en referencia a la diversidad y discapacidad se siguen evidenciando ciertas resistencias por parte de la sociedad y muchos son los niños que aún siguen excluidos del sistema educativo por diversos motivos. Este es el caso de los niños con Síndrome de Down que siguen quedando por fuera de la educación, aunque tengan el mismo derecho que todos los niños.

Se hace indispensable comenzar a cambiar el accionar y el pensar de cada persona y de la sociedad entera para lograr la verdadera inclusión. Esto depende del trabajo del psicopedagogo quien puede ser capaz de concientizar a todos los actores y la comunidad escolar y comprometerse a realizar sus tareas con responsabilidad en los jardines de infantes, es allí donde debe demostrar que esto es posible.

El camino hacia la implementación en las aulas ordinarias de una verdadera educación inclusiva pasa por adecuar el currículo de modo que todos los alumnos tengan cabida y puedan acceder a él, sin pensar tanto en alcanzar unas competencias mínimas como en desarrollar al máximo el potencial individual de cada estudiante. Para ello, resulta imprescindible llevar a cabo un diseño universal de aprendizaje que eduque en la no discriminación, a la par que el mismo se conforme como mecanismo no segregador, incluyendo la intervención diferenciadora como piedra angular de una verdadera justicia social en nuestras aulas. Así, debe enfocarse la atención a la diversidad hacia una educación personalizada que tenga en cuenta las diferencias como elemento enriquecedor y tome como base una igualdad de oportunidades real para todos, adecuándose a las necesidades educativas de cada miembro del alumnado (García, 2012).

Si bien se encuentra bibliografía que aporta una orientación sobre los conceptos que se abordan a lo largo de este trabajo no hay suficientes estudios y trabajos de investigación de alcance nacional e internacional sobre el tema y sus estrategias, modos de actuar, sobre cómo intervenir, anticiparse, prevenir y orientar, es por eso que este trabajo es conveniente para afianzar un mayor conocimiento sobre las tareas y funciones del psicopedagogo en la inclusión de niños con Síndrome de Down en los jardines de infantes.

El resultado de este trabajo invita a la reflexión a todos los que forman parte del sistema educativo, en primera instancia, en búsqueda de un replanteamiento de sus funciones y prácticas en la escuela. Llama a la concientización a directivos, docentes, equipos de orientación, familias, profesionales de la salud y a todos aquellos que intervienen en la educación y en los procesos de inclusión. Contribuye a rever el accionar de cada uno desde su rol para dejar lugar al cambio, a la transformación y a la unión ya que de todos depende generar nuevas formas de enseñar, aprender, involucrarse, y ser en sociedad. Es necesario educar en la inclusión para que la sociedad conozca esta forma de convivir con el otro. Haciendo alusión a ello García (2012) expresa:

Hay que luchar por llegar al lado contrario, y exigir que sea la sociedad quien modifique por completo sus comportamientos y actitudes hacia las personas con diversidad funcional, persiguiendo una verdadera cultura de la diversidad que entienda ésta desde su vertiente más positiva y enriquecedora (p.182).

Desde este trabajo se ofrecen direccionamientos para realizar una comparación de cómo es el trabajo actual en los jardines de infantes en cuanto a las propuestas pedagógicas que se brindan, el espacio y la comunicación que se habilita para las familias, la concepción que se tiene de enseñanza y aprendizaje en la diversidad, en la educación inclusiva, en el respeto y consideración por el niño y sus derechos, sus particularidades, posibilidades y limitaciones. UNESCO (2007) refiere que “Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo” (p.1).

Permite que se conozca claramente cuál es la función y cómo trabaja el psicopedagogo en el sistema educativo desde su rol de orientador escolar y que se pueda evidenciar su importancia en el trabajo cotidiano junto a directivos, docentes, niños, niñas, familias, profesionales y otros actores de la comunidad. Además, este trabajo sostiene, refuerza y adhiere a los lineamientos que revalorizan el rol de la familia en la educación de sus hijos y, más aún, en su implicación y acompañamiento cuando hay

alguna situación de discapacidad que dificulta su aprendizaje. El trabajo de las familias junto al orientador escolar es indispensable para ayudar en su trayectoria escolar al niño o niña. La Dirección General de Cultura y Educación (2008) sostiene que “La relación entre escuela y familias debe incluir la reflexión sobre los cambios culturales necesarios para alcanzar mayores niveles de igualdad” (p.17).

Asimismo, este documento posibilita dar cuenta de la ayuda y apoyo que el psicopedagogo brinda al docente mediante el asesoramiento, orientación, la facilitación de estrategias y recursos para crear en la sala nuevos modos de ofrecer a los niños diferentes formas de acceder, conocer, aprender ante un mismo contenido, ya que cada sujeto es diferente y por tal motivo, posee maneras distintas de comprender, descubrir y apropiarse del conocimiento. En coincidencia con esta perspectiva Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río (2013) afirman que “los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta, poseen distintas habilidades y estrategias para aprender y expresar lo que saben y pueden ser implicados o motivados para aprender de diferentes modos” (p.19). El orientador escolar es un aliado necesario para las maestras y maestros del jardín de infantes.

## **ANTECEDENTES:**

Antes de iniciar con el trabajo propiamente dicho, se considera oportuno hacer referencia a los estudios previos que se han realizado, los cuales guardan relación con el problema planteado de este trabajo.

La primera investigación titulada *importancia del rol psicopedagógico en el proceso de inclusión de adolescentes con discapacidades en un Centro de alfabetización educación básicas para adultos de la localidad de María Juana* es un trabajo final de carrera de la Universidad Abierta Interamericana de la Provincia de Santa Fe, Argentina del año 2016 y el tema de la misma es sobre la importancia del rol del psicopedagogo en el proceso de inclusión de adolescentes con discapacidades. El objetivo de dicho trabajo es analizar la relevancia del rol psicopedagogo dentro de la institución educativa como facilitador del trabajo en y para la diversidad. El mismo va a aportar a los profesionales encargados de la inclusión nuevas estrategias para mejorar y enriquecer las propuestas. Intenta dar cuenta de las posibilidades de acompañamiento e intervención psicopedagógica que se ofrece para favorecer el aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales. La modalidad con que se abordó este trabajo fue desde una propuesta de intervención en el campo profesional en donde se llevaron a cabo encuestas a distintos profesionales de un centro de alfabetización y educación básica para adultos, se realizó un proyecto de intervención psicopedagógica que consistía en la implementación de un taller, en dicho centro, en el cual se propusieron distintas actividades y pruebas. Se llegó a la conclusión de que el trabajo interdisciplinario es de suma importancia ya que les permite a los distintos profesionales involucrados abordar de un modo integral aportando cada uno desde la especificidad que le compete. Se comprobó que hay un desconocimiento de parte de otros profesionales sobre el rol que ocupa en la institución educativa el psicopedagogo y que algunos psicopedagogos aún no cuentan con las suficientes herramientas y recursos para llevar adelante la inclusión de alumnos de la forma más adecuada.

La segunda investigación titulada *integración escolar de una joven con Síndrome de Down en una escuela común de nivel secundario. Estudio de caso* es un trabajo final de carrera de la Universidad Abierta Interamericana de la Provincia de Santa Fe, Argentina del año 2015 y el tema de la misma es sobre la integración escolar de una joven con Síndrome de Down en una escuela común de nivel secundario. El objetivo de este trabajo es indagar sobre la integración escolar de jóvenes con Síndrome de Down,

identificar el marco legal en el que se encuadra la integración escolar, evaluar el interior de la institución educativa y los aportes de todos los actores que participan en esa integración, que ayuden a la comprensión de la misma y que contribuyan a la construcción de un abordaje psicopedagógico. Otro de los objetivos que se propone este trabajo es investigar los aspectos que facilitan o dificultan la integración poniendo el énfasis en la intervención psicopedagógica. La metodología es un estudio de caso, método de investigación para el análisis de la realidad social orientado al estudio de las acciones humanas apuntando a revelar conocimiento sobre estas acciones e intervenciones y analizarlos e interpretarlos. La investigación es exploratoria y descriptiva ya que se acude a observar el terreno y luego describirlo. Se llevó adelante mediante un trabajo de campo en terreno. Se llegó a la conclusión de que si bien existen leyes que obligan a incluir en las escuelas a personas con discapacidad y es obligación de los adultos hacer cumplir ese derecho de los alumnos aún falta mucho por hacer y trabajar en cuanto a la integración para que pueda ser llevada a cabo como corresponde. Se evidencia una falta de preparación y compromiso desde maestras integradoras y docentes de escuela común en trabajar en conjunto y reunirse semanalmente para hablar y ajustar cuestiones relacionadas a la integración del alumno por ello es importante la presencia del psicopedagogo en la institución educativa para la orientación a los profesionales intervinientes en este proceso.

La tercera investigación titulada *proceso de inclusión en el Centro Escolar Kyool* es una tesis de la Universidad de Rafael Landívar, de Guatemala del año 2015 y el tema del cual trata es sobre el proceso de inclusión en el centro escolar Kyool. El objetivo principal de esta investigación fue determinar el proceso de inclusión que se lleva a cabo en el Centro Escolar Kyool con niños/as con Síndrome de Down en un aula regular con el fin de ayudar a las instituciones escolares públicas y privadas a promover la inclusión dentro de sus aulas y darle la oportunidad a los niños con necesidades educativas especiales para que puedan crecer afectiva, social y cognoscitivamente. Los otros objetivos tenían que ver con enunciar el proceso que realiza el equipo multidisciplinario con el colegio regular para la inclusión del niño con Síndrome de Down; enumerar las actividades que se realizan con los padres de familia de los niños regulares para lograr la inclusión; determinar las capacitaciones que se realizan a los docentes para lograr la inclusión e identificar las adecuaciones curriculares que realiza el colegio regular para la inclusión. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y utilizó como instrumento de recolección de los datos una entrevista semiestructurada que permitió que a través de la experiencia de los entrevistados se pudiera ampliar el tema y enriquecer a las instituciones

donde se está iniciando el proceso de inclusión. El análisis de los resultados ayudó a concluir que el proceso de inclusión que se realiza en el Centro Escolar Kyool con niños/as con Síndrome de Down es una oportunidad para que los niños crezcan en un aula regular y puedan desarrollar destrezas sociales por medio de la convivencia. Se recomendó solicitar a los equipos psicopedagógicos conferencias mensuales para actualizar a las educadoras sobre Síndrome de Down y lograr que no tengan confusión y dificultades respecto a la inclusión. Se concluyó que una institución inclusiva supone una estructura que atienda la diversidad de sus estudiantes tomando en cuenta las necesidades físicas, sociales y pedagógicas. Es por ello que el papel del equipo multidisciplinario es trascendental ya que es el encargado de mediar entre las posibilidades de cada niño integrado, su estilo de aprendizaje y las exigencias de cada institución. Para ello es fundamental que este equipo multidisciplinario tenga conocimiento de las fortalezas y de las áreas a trabajar con cada alumno para que ellos reciban los apoyos específicos que requieren y en base a ello se planteen estrategias creativas y flexibles para su desarrollo integral.

La cuarta investigación titulada *intervención psicopedagógica para la inclusión de una alumna con Síndrome de Down en una escuela primaria regular* es una tesis de la Universidad Pedagógica Nacional de México del año 2014 y el tema es sobre la intervención psicopedagógica para la inclusión de una alumna con Síndrome de Down en una escuela primaria. Esta investigación pretende acercarse a la complejidad del proceso de inclusión de niños con Síndrome de Down (a la situación de estos niños y a los profesionales que trabajan con ellos) en las escuelas a través de una evaluación psicopedagógica y una propuesta de intervención. El estudio de caso está centrado en la intervención de una alumna con Síndrome de Down en la escuela primaria. Durante la investigación se desarrollan conceptos acerca de las necesidades educativas especiales y de la educación especial en dicho país, sobre las características de crecimiento y desarrollo del niño con este síndrome, dificultades relacionadas a la inclusión educativa de estos niños. Luego se desarrolla una propuesta de intervención hacia la niña en cuestión registrando su desarrollo y avances alcanzados. El objetivo general de este trabajo fue describir una experiencia educativa en la atención de una niña con Síndrome de Down. En relación a los objetivos específicos éstos tenían que ver con la presentación de información que facilite a los docentes conocer las características de estos niños, realizar una evaluación psicopedagógica a la niña para ofrecer un programa de intervención para favorecer su inclusión y el describir estrategias que permitan, a los profesionales que la asisten y acompañan, tener alternativas para mejorar la socialización de los alumnos con

este síndrome. A lo largo de la investigación se recaba información sobre el proceso escolar de la niña con el fin de reconocer los obstáculos para alcanzar una interacción adecuada y evitar la exclusión. Para la evaluación psicopedagógica que se llevó a cabo se realizaron entrevistas a los padres y profesionales que acompañan e intervienen en la educación de la niña y se aplicaron, evaluaron algunas pruebas proyectivas y psicométricas a modo de establecer el diagnóstico que permita conocer el estado educativo de la niña. Se concluye en la importancia de conocer la situación particular de cada niño con Síndrome de Down para poder elaborar un programa educativo que atienda y responda a la necesidad de cada niño y que el objetivo de la tarea educativa debería ser que estos niños recibieran una verdadera formación integral que permita que puedan desarrollarse en forma autónoma y responsable. Los niños con Síndrome de Down necesitan un programa individualizado con contenidos significativos y relevantes apropiados para ellos debido a su discapacidad intelectual que los deja por detrás del resto de sus compañeros. Por ello se necesita de un trabajo interdisciplinario comprometido y responsable que se lleve a cabo dentro y fuera de la escuela. Esta investigación pudo comprobar que sí es posible la inclusión educativa mientras este proceso se realice de forma multidisciplinaria.

La quinta investigación titulada *intervención psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades sociales y de empatía emocional en un grupo de estudiantes de primero de educación básica de la Fundación Educativa Soleira* es una tesis de la Corporación Universitaria Lasallista de Colombia del año 2014 y el tema es sobre la intervención psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades sociales y de empatía emocional en estudiantes de primero de educación básica. El objetivo general de este trabajo fue el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica para afianzar el desarrollo de las habilidades sociales y de empatía emocional en un grupo de estudiantes de primero de educación básica y en un niño que presenta diagnóstico de Síndrome de Down. En referencia a los objetivos específicos éstos proponían implementar la propuesta de intervención psicopedagógica en el aula; describir las reacciones de los estudiantes del curso durante el proceso de intervención e identificar los cambios comportamentales y de habilidades sociales de los mismos. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y un estudio de tipo descriptivo, el cual utilizó como instrumento de recolección de los datos observaciones científicas participantes. Éstas consisten en pensar previamente el objetivo, es decir, qué se quiere y para qué se quiere observar; preparar la observación realizando un registro visual de lo que ocurre en las

aulas de clase durante la aplicación del plan de intervención psicopedagógica, registrando todo en un diario de campo. Durante la intervención en el aula se preparó material didáctico concreto y dinámico lo que permitió, en los niños y niñas, realizar un reconocimiento más amplio de las emociones en cada uno de manera individual y de sus compañeros, fortaleciendo de este modo la empatía emocional. Se reforzó el planteamiento inicial de la gran relevancia que tiene la intervención psicopedagógica en el desarrollo de habilidades sociales y empatía emocional en los niños y niñas, especialmente cuando en las aulas de clase, se encuentran procesos de inclusión educativa que requerirán de un mejor esfuerzo de los agentes educativos responsables de la formación integral. Luego de la aplicación de la propuesta psicopedagógica, se evidenció un mayor reconocimiento del otro compañero y par académico, desde manifestaciones de respeto. Niños y niñas comenzaron a sentirse más a gusto dentro de su aula de clase, empezaron a corregir a sus mismos pares hablándoles con autoridad, pero sobre todo con el respeto que cada uno se merecía. Se obtiene como resultado un grupo más receptivo a la hora de elaborar o desempeñar con satisfacción alguna actividad, por tanto se retoma la idea y la importancia de ir fortaleciendo los aspectos sociales y emocionales que se pueden evidenciar tanto y fuera de un aula educativa, con el fin de mejorar las relaciones de empatía y las habilidades sociales tanto en el campo educativo como fuera de él, teniendo en cuenta la inclusión como medio facilitador para el desarrollo especialmente en los niños con Síndrome de Down y otro tipo de diagnóstico presentados dentro de la sociedad.

## **MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1: Rol del Psicopedagogo**

#### **Sobre la Psicopedagogía**

Para comenzar a desarrollar este capítulo es necesario iniciar hablando sobre la psicopedagogía como disciplina que ha ido redefiniendo su mirada, su accionar y ha construido, en los últimos años, su objeto de estudio en un proceso de constante diálogo con la realidad social, histórica y humana junto con otras disciplinas que contribuyen a la comprensión del sujeto en situación de aprendizaje.

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras (Müller, 2013, p.15).

El objeto de estudio de la psicopedagogía es el sujeto en situación de aprendizaje, cualquiera sea su edad, el ámbito y el aprendizaje en cuestión. Müller (2013) sostiene que “Una particularidad de esta disciplina es su objeto de estudio: un objeto subjetivo tratado por un sujeto subjetivo” (p.15). Con ello hace referencia a que el propio psicopedagogo se implica a través de su historia particular, su forma de aprendizaje y su apertura para oír los mensajes de esos sujetos que les están enseñando de qué manera aprenden, en un proceso en el cual quien investiga y su objeto-sujeto de estudio se influyen recíprocamente (Müller 2013).

Como en este estudio se hace referencia al trabajo del psicopedagogo en el ámbito escolar, focalizamos en aquella cuestión que preocupa en las escuelas y esto tiene que ver con los problemas que surgen en los niños que dificultan el aprendizaje. Filidoro (2002) afirma que “la psicopedagogía se ocupa (no de manera excluyente) de los niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar”. La autora sostiene que los

problemas de aprendizaje están referidos a una representación que se tiene del aprendizaje ya que ese concepto de aprendizaje que maneja el psicopedagogo va a incidir en su posición, en su modo de intervención, en la selección de instrumentos de indagación, en la evaluación, produciendo efectos en los resultados (Filidoro, 2002).

En todo proceso de aprendizaje están implicados cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia, deseo), éstos mismos estarán en juego en el problema de aprendizaje ya que se produce un entrelazamiento de factores psicológicos y somáticos (Fernández, 2010).

El proceso de aprendizaje constituye el objeto de estudio científico a partir del cual se constituye el campo de los saberes Psicopedagógicos.

Este proceso de aprendizaje ocurre a un sujeto mirado como:

1. Sujeto cognitivo y su particular manera de construir el conocimiento.
2. Sujeto deseante y los avatares de su constitución, su posición frente al aprender, modo particular de activar el deseo por la incorporación de conocimientos.
3. En su estructura familiar los roles y posicionamiento de los sujetos en la trama, su fantasmática, su relación con el saber y el conocer, el modo de vincularse, de tramitar la norma y las complicaciones derivadas del impacto sobre el síntoma de no aprender en el hijo.
4. En un contexto socioeconómico-cultural en su calidad de transmisor de valores, ideologías y expectativas, mediatizado por las instituciones y sus discursos. Considerando al sujeto en su condición dialéctica de producto y productor de contexto/s (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

El psicopedagogo asume el desafío de actuar y articular con su acción la interpretación y la comprensión del proceso de aprendizaje fortaleciendo, al mismo tiempo, la presencia de identidades particulares y plenas de significación social. En este contexto complejo proporcionará la construcción y deconstrucción de valores y actitudes a fin de que se interroguen nociones de enseñanza que resulten viables a las necesidades sociales, culturales, político- educativas en sujetos únicos pero atravesados por historias y culturas diversas (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

### *Rol del Psicopedagogo*

Indagando sobre el concepto de “rol” se encuentra la definición más comúnmente utilizada la cual dice que “emplea, especialmente en sociología y psicología, con el sentido de ‘papel o función que alguien o algo cumple” (Real Academia Española, 2005).

Por otro lado, siguiendo la línea teórica de Pichón Riviere, el rol “es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los otros” (Idóneos. Psicología social, s.f.).

Uno de los roles que más cobra sentido es aquel que reside en brindar espacios donde sea posible reencontrarse con el placer que produce aprender; “...por tal razón la principal tarea del psicopedagogo en relación a los pacientes es ayudarlos a recuperar el placer de aprender y de igual modo pretendemos para nosotros mismos recuperar el placer de trabajar aprendiendo y de aprender trabajando” (Fernández, 2010).

Alicia Fernández (2010) hace un valioso aporte a este trabajo cuando expresa la necesidad que tienen los psicopedagogos de darse permiso para jugar... y así redescubrir en la particular modalidad de accionar, e interrelacionarse, permitirse la posibilidad de probar... darse permiso para dar permisos, la autora dice: “...necesitamos nutrir nuestra propia autoría, y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y, desde allí, abrir espacios de creatividad.”

Otro significativo rol del psicopedagogo es el de ofrecer la intervención como un “espacio transicional”, donde sea posible a partir de la seguridad, el sostén y la contención propiciar el desarrollo de la creatividad de las personas con las que se trabaja. “Nuestra tarea apunta a lograr que el espacio de nuestro tratamiento se transforme en un “espacio transicional”, en el que sea posible reconstruir el espacio de juego y creatividad de nuestros consultantes, que es matriz del aprender” (Fernández, 2010).

### *Incumbencias del Psicopedagogo*

En función de lo expuesto en la Resolución N°2473<sup>1</sup> del Ministerio de Educación y Justicia que hace referencia las incumbencias del psicopedagogo, se enuncian a continuación las tareas que desempeña dicho profesional:

- Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.
- Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psicosocio-culturales de individuos y grupos.
- Realizar procesos de orientación educacional, vocacional-ocupacional en las modalidades individual y grupal.
- Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje, para efectuar pronósticos de evolución.
- Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tratamiento, orientación, derivación, destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.

Es oportuno aclarar que esas incumbencias hacen alusión al rol que puede desempeñar el psicopedagogo, son todas aquellas tareas para las que se encuentra habilitado.

---

<sup>1</sup> La Resolución N° 2473 del Ministerio de Educación y Justicia fija, para los títulos de Psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía, las incumbencias que se agregan como Anexo a la presente Resolución.

**Rol del psicopedagogo en instituciones educativas:**  
**Equipo de Orientación Escolar**

En las instituciones educativas, por lo general, el psicopedagogo no trabaja en soledad, sino que conforma un grupo de distintos profesionales con los que lleva a cabo su tarea en la escuela.

En escuelas de gestión pública estos equipos trabajan en los distintos niveles del sistema educativo y son denominados “Equipo de Orientación Escolar”. Están conformados actualmente por Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico.

Según la Resolución 1736/18<sup>2</sup> está dirigido por la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la cual interviene de forma transversal en relación a las direcciones de nivel y otras modalidades del sistema educativo, así se establece en la Ley de Educación Provincial N° 13.688<sup>3</sup>.

Los lineamientos de la política educativa actual caracterizan a la educación como bien social puesta al servicio de todos los bonaerenses en igualdad de oportunidades, con equidad y calidad. La Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social propone un abordaje especializado fortalecedor de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje promoviendo la defensa de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, dentro y fuera del espacio escolar. Tiene a su cargo los

---

<sup>2</sup> La Dirección General de Cultura y Educación pone a disposición la nueva resolución 1736/18, sobre la conformación y distribución de los Equipos de Orientación Escolar en los distintos distritos del territorio de la Provincia de Buenos Aires.

El objetivo de la normativa es mejorar la distribución de los equipos en función de poder atender a más estudiantes, optimizar el diagnóstico de las necesidades pedagógicas para lograr mayor asistencia, profundizar un enfoque preventivo y disponer la reasignación inmediata de los más de 200 equipos de excedencia, para garantizar la equidad de la atención de los alumnos de los diferentes niveles.

<sup>3</sup> En el artículo 43 de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 se explicita sobre ello. Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.

Equipos de Orientación Escolar cumpliendo funciones en Establecimientos Educativos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

En la Resolución 1736/18 que habla sobre la conformación y distribución de los Equipos de Orientación Escolar en los distintos distritos del territorio de la Provincia de Buenos Aires se enuncian cuáles son las funciones que deberán desempeñar. El E.O.E (equipo de orientación escolar):

- Es responsable de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

- Realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

- Le corresponde, a partir del diagnóstico participativo de la situación socio-educativa-comunitaria, realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención en forma conjunta, respetando la especificidad de cada rol, las características institucionales, las comunitarias y del Nivel Educativo y Modalidad en el que se inserta, desprendiendo del mismo, los subproyectos que permitan operacionalizar los propósitos de la intervención.

- Le corresponde realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

- Es función, desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y

protección de los derechos<sup>4</sup> de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

En el equipo el psicopedagogo adquiere la denominación de “Orientador Escolar” (O.E) y en su rol le corresponde:

- Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, aportando elementos de fundamentación psicopedagógicos provenientes de saberes específicos de su formación profesional, y los vinculados a la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y de otras Ciencias de la Educación, que colaboren con los fundamentos de la Política Educativa actual.
- Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de aprendizaje.
- Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes junto a los otros miembros del Equipo de Orientación Escolar proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos concretos.
- Cooperar desde la especificidad de su formación profesional con los directivos y docentes en la implementación de los diseños curriculares establecidos para cada nivel y modalidad.
- Orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

El rol que desempeña el psicopedagogo dentro del E.O. E<sup>5</sup> está influenciado por la orientación que aboga por el trabajo cooperativo como herramienta que propicia la cohesión social y la calidad educativa. La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes – tal como exige la opción de escuela inclusiva – es introducir una estructura de aprendizaje cooperativa. Destacar que este modelo de trabajo no solo

---

<sup>4</sup> Ley 26.061. Tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

<sup>5</sup> Equipo de Orientación Escolar.

se aplica al alumnado, para alcanzar una escuela inclusiva; la cooperación, debe ser la base de las relaciones sociales entre los equipos profesionales, las familias y la comunidad local (Pujolás Maset, 2009).

## **CAPÍTULO 2: Inclusión**

### **Antecedentes de la Inclusión**

En los últimos años hubo, en el ámbito educativo, un interés creciente por la “educación inclusiva<sup>6</sup>”. Este tema ha recibido considerable atención, ha sido estudiado por muchos investigadores, lo que ha llevado a muchos debates y se ha vuelto una preocupación constante dentro del sistema educativo a nivel mundial. Para comenzar a desplegar el tema de la inclusión y conocer qué se entiende por ella, primero se realiza un recorrido por los antecedentes, por todas aquellas cuestiones importante que fueron generando cambios significativos para la construcción de esta nueva forma de concebir y mirar a la educación.

Como primer aspecto a señalar, hay que mencionar al Principio de Normalización<sup>7</sup>, el cual surge alrededor del año 1955 por N. Bank-Mikkelsen haciendo referencia a "la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible". Surge como reacción a la segregación. Históricamente el impulso de la Educación Especial y su concepción actual se ha debido al desarrollo de la normalización. Es decir, las personas con algunas deficiencias deben recibir las atenciones que necesiten a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad educativa, y solamente cuando las circunstancias especiales lo impongan o lo aconsejen este alumnado deberá ser recibido por instituciones especiales específicas. Con ello se pretende asegurar a todos una vida tan próxima a la normalidad como sea posible. Este principio se basa en la aceptación de la igualdad de todas las personas, aunque tengan una necesidad determinada (Rodríguez del Campo, 2010).

---

<sup>6</sup> Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO, ésta "puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (Organización de las Naciones Unidas- UNESCO, 2008)

<sup>7</sup> Alrededor del año 1955. N. Bank-Mikkelsen lanzó un nuevo principio al que se denominó normalización y que formuló como: "La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible".

Como segundo aspecto, en el año 1989 se aprueba la Convención sobre los derechos del niño<sup>8</sup> por la Asamblea de la Naciones Unidas<sup>9</sup> y se sanciona y promulga, en 1990 la Ley 23.849 de la cual la Argentina es parte.

La Convención establece en forma de ley internacional que los Estados Partes deben asegurar que todos los niños y niñas —sin ningún tipo de discriminación— se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa (Unicef, 2019).

En el artículo 28 de la Convención sobre los derechos del niño se establece el Derecho a la Educación señalando que los Estados deben reconocer ese derecho a fin de que pueda ser ejercido progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Indica que los Estados deben adoptar las medidas adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de forma compatible con la dignidad humana del niño conforme a esta Convención. Conjuntamente los Estados deben fomentar y alentar la cooperación internacional en cuestiones de educación para contribuir en la eliminación de la ignorancia y el analfabetismo mundial y facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a métodos modernos de enseñanza (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1990).

En tercer lugar, hay que mencionar la conferencia mundial de Jomtien en 1990, en la cual se promovió la idea de “Educación para todos”. Allí se consideró a la educación como un derecho fundamental de todos/as a cualquier edad; sostenía que la educación contribuye a lograr un mundo más seguro, sano, próspero y ambientalmente puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultura, la tolerancia y la cooperación internacional. Entendía a la educación como condición indispensable, para el progreso personal y social. Reconocía que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica

---

<sup>8</sup> La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años.

<sup>9</sup> La Asamblea General es uno de los órganos principales de las Naciones Unidas, el único en el que todos los Estados Miembros (193 en la actualidad) están representados, cada uno con un voto. En este foro se debaten cuestiones de interés mundial.

la capacidad de definir y de promover el desarrollo. Declaraba que la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación, su calidad y que debe ponerse al alcance de todos. Indicaba que una adecuada educación básica era fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica para alcanzar un desarrollo autónomo. Registraba la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y futuras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío.

En función a lo mencionado anteriormente, en dicha conferencia se señalaron una serie de objetivos tales como:

- Cada persona (niño, joven, adulto) deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.
- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.
- Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar las condiciones de aprendizaje. El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.
- Fortalecer la concertación de acciones. Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación

prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea.

- Desarrollar políticas de apoyo. Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.

- Movilizar los recursos. Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.

- Fortalecer la solidaridad internacional. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas (UNESCO, 1990).

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además, ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos (UNESCO, 1990).

Ésta fue seguida, en cuarto lugar, en 1994, por la Conferencia mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, organizada conjuntamente por la UNESCO y el gobierno de España. La declaración de Salamanca [...] propone la idea de que el desarrollo de las escuelas con una orientación inclusiva es el medio más efectivo de mejorar la eficiencia y en última instancia, el costo-beneficio de todo el sistema educativo (Ainscow, 2009).

El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus

deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. [...] (Organización de las Naciones unidas, 1994).

Otro punto a destacar en esta conferencia (Organización de las Naciones unidas, 1994) refiere a que:

Las necesidades educativas especiales<sup>10</sup> incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad (pp.6-7).

Es aquí, también, donde comienza a vislumbrarse este nuevo término llamado “integración<sup>11</sup>”, como quinto aspecto importante, y como nueva perspectiva en la educación. En la Conferencia de Salamanca (Organización de las Naciones unidas, 1994) se explicita que:

La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el

---

<sup>10</sup> El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) fue introducido en la ley española de educación de 1990, o Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Se trata de un término que data de los años 70 pero que fue popularizado en los 80 por el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. La novedad de este concepto radica en que pretende hacer hincapié en los apoyos y ayudas que el alumno necesita más que en un carácter pretendidamente diferenciado de la educación especial.

<sup>11</sup> La integración es un fenómeno que sucede cuando un grupo de personas unen al mismo a alguien que está por fuera, sin importar sus características y sin fijarse en las diferencias.

desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (pp.11-12).

La integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta. Obviamente, la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración” (Blanco, 1999).

La integración es un proceso dinámico y cambiante que puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características. Existen

diferentes clasificaciones de los tipos de integración; el Informe Warnock<sup>12</sup> (1979) plantea los siguientes:

- Integración física: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común, pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- Integración social: Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- Integración funcional: Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común (Blanco, 1999).

La integración fue aquel primer gran movimiento donde comenzó a circular la idea y puesta en marcha de la transformación en la educación y en la sociedad con respecto a los modos de accionar y trabajar en las escuelas con niños y niñas con necesidades educativas especiales y/o que presenten alguna dificultad, característica que influya en su aprendizaje.

La integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) es uno de los temas más debatidos en este último tiempo en el campo educativo y pone en evidencia un importante avance social tendiente al logro del derecho a recibir educación en el ámbito de la escolaridad común, sosteniendo los principios de igualdad de oportunidades y equidad. Esta estrategia tiene sus orígenes en los movimientos sociales de los años 60 y su sustento ideológico en el Principio de Normalización el cual no busca igualar a la persona con discapacidad a lo normal, sino garantizarle el acceso y participación comunitaria, modificando el contexto para lograr su integración (Melero, 2019).

---

<sup>12</sup> El Informe Warnock es un documento que fue elaborado por la Comisión de Educación británica. Se encargó en el año 1974 por el secretario de Educación de Reino Unido a la comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, y fue publicado en 1978. Este comité se creó con el fin de «estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales», en referencia a las necesidades educativas especiales de los niños. Este escrito está basado en su mayor parte en el modelo de educación especial británico.

## *Inclusión en la época actual*

El concepto de inclusión es introducido recientemente por distintos autores dejando atrás al término de integración. Asimismo, hay personas que integran distintos ámbitos educativos que predicen ser inclusivos y no están siendo realmente coherentes con lo que dicen y hacen ya que detrás de su supuesta inclusión siguen fomentando y accionando desde el movimiento de la integración.

Como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas (Blanco, 1999, p.9).

Los recientes desarrollos en el campo de la educación han estimulado la necesidad de explicitar y caracterizar este nuevo enfoque de la “inclusión” diferenciándolo del de “integración”.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoga a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje (Blanco, 1999, pp.9-10).

La UNESCO (2005) también enuncia su acerca de este movimiento que “la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la

exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005).

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias” factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios.

La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “a qué tipo de centros acuden determinados alumnos”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes, pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran

en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte, se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo (Echeita & Ainscow, 2011, pp.32-34).

### **Marco legal de la inclusión**

En lo que refiere a las líneas de acción inclusiva ésta se encuentra integrada por distintos programas y líneas de trabajo que resultan transversales al sistema educativo cuyo objetivo es intervenir en el diseño, la implementación y el monitoreo de acciones que promuevan políticas para la inclusión educativa abordando la diversidad y la vulnerabilidad de los grupos poblacionales de acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y su objetivo es regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. En ella se establece la estructura del Sistema Educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la Educación.

La Ley se encuentra dividida por capítulos y cada uno de ellos trata sobre diferentes aspectos de la educación. En el capítulo de fines y objetivos de la política educativa nacional se mencionan los siguientes artículos de importancia como aporte para este trabajo:

#### **Artículo 11:**

- Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

En otro de sus capítulos se menciona las políticas de promoción de la igualdad educativa y allí figura un artículo que refiere específicamente a la inclusión:

**Artículo 80.** Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

La ley de Educación Provincial N° 13.688 del año 2007, con respecto a la educación inclusiva establece lo siguiente:

**Artículo 1.-** La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender [...]

**Artículo 4.-** La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.

**Artículo 5.-** La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.

*Fines y objetivos de la política educativa*

**Artículo 16.-** Los fines y objetivos de la política educativa provincial son:

1 Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social conforme a los principios doctrinarios de la presente Ley, con igualdad de oportunidades y posibilidades, y regionalmente equilibrada en toda la Provincia, asignando recursos a las instituciones de cualquier Ámbito, Nivel y Modalidad para que le otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación.

3. Garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14° de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional.

7. Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística.

8. Garantizar, en el ámbito educativo, la salvaguarda de los derechos de los niños y adolescentes establecidos en las Leyes Nacionales 23.849 y 26.061 y las Leyes Provinciales 13.298 y 13.634.

9. Garantizar el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes Niveles y Modalidades del sistema educativo, asegurando la gratuidad de toda la Educación pública de Gestión Estatal.

15. Establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos (Congreso de la Nación Argentina, 2007).

La ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, sancionada en el año 2005 protege de forma integral los derechos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio argentino, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales. En referencia a la inclusión, dentro de esta ley se destacan los siguientes artículos:

**Artículo 3°** — INTERÉS SUPERIOR: entendiéndose como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar: Su condición de sujeto de derecho; el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; el respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; el equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; su centro de vida.

**Artículo 9°** — DERECHO A LA DIGNIDAD Y A LA INTEGRIDAD PERSONAL. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante.

**Artículo 14** — DERECHO A LA SALUD. Los Organismos del Estado deben garantizar:

a) El acceso a servicios de salud, respetando las pautas familiares y culturales reconocidas por la familia y la comunidad a la que pertenecen siempre que no constituyan peligro para su vida e integridad;

b) Programas de asistencia integral, rehabilitación e integración;

- c) Programas de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia;
- d) Campañas permanentes de difusión y promoción de sus derechos dirigidas a la comunidad a través de los medios de comunicación social.

Toda institución de salud deberá atender prioritariamente a las niñas, niños y adolescentes y mujeres embarazadas. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud.

**Artículo 15** — DERECHO A LA EDUCACION. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento. Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente.

Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica.

Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

**Artículo 26** — DERECHO A LA SEGURIDAD SOCIAL. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a obtener los beneficios de la seguridad social.

Los Organismos del Estado deberán establecer políticas y programas de inclusión para las niñas, niños y adolescentes, que consideren los recursos y la situación de los mismos y de las personas que sean responsables de su mantenimiento.

**Artículo 28** — PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACION. Las disposiciones de esta ley se aplicarán por igual a todos las niñas, niños y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición económica, origen social o étnico, capacidades especiales, salud, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus padres o de sus representantes legales (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2005)

En la ley de Sistema de protección integral de los discapacitados N° 22.431 sancionada en el año 1981 se destacan los siguientes artículos:

**Artículo 1°** - Institúyese por la presente ley, un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales.

**Artículo 2°** - A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.

**Artículo 3°** - La AGENCIA NACIONAL DE DISCAPACIDAD, dependiente de la SECRETARÍA GENERAL de la PRESIDENCIA DE LA NACIÓN, certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado, así como las posibilidades de rehabilitación del afectado e indicará, teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, qué tipo de actividad laboral o profesional puede desempeñar.

**Artículo 4°** - El Estado, a través de sus organismos, prestará a las personas con discapacidad no incluidas dentro del sistema de las obras sociales, en la medida que aquellas o las personas de quienes dependan no puedan afrontarlas, los siguientes servicios:

- a) Rehabilitación integral, entendida como el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada.
- b) Formación laboral o profesional.
- c) Préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual.

d) Regímenes diferenciales de seguridad social.

e) Escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común.

f) Orientación o promoción individual, familiar y social.

**Artículo 6°** - El Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente de la Nación pondrá en ejecución programas a través de los cuales se habiliten, en los hospitales de sus jurisdicciones, de acuerdo a su grado de complejidad y al ámbito territorial a cubrir, servicios especiales destinados a las personas discapacitadas. Promoverá también la creación de talleres protegidos terapéuticos y tendrán a su cargo su habilitación, registro y supervisión.

**Artículo 13°** - El Ministerio de Educación de la Nación tendrá a su cargo:

a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados tendiendo a su integración al sistema educativo;

b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial;

c) Crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapacitados;

d) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas competitivas o a talleres protegidos;

e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 1981).

La ley 26.378 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en el año 2006 mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, sancionada y promulgada en el 2008 refiere que:

El propósito de la presente Convención 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. 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.

Los principios de la presente Convención serán:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Obligaciones generales:

Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008).

La Resolución 1664/17 “Educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”, sancionada en el año 2017, realiza los siguientes aportes:

La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles y modalidades. (Dirección General de Cultura y Educación, 2017)

Con el objetivo de generar una educación de calidad y sin discriminación [...] esta resolución constituye un nuevo marco legal para la incorporación de estos estudiantes a cualquier institución educativa, según el Nivel o Modalidad que corresponda. [...] Está dirigida a fortalecer, sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todas las escuelas iniciales, primarias, secundarias y de nivel superior.

Como acciones concretas se propicia mayor incorporación de los estudiantes con discapacidad a las escuelas. Es decir que la presencia de un niño, niña o adolescente con discapacidad no puede constituir un motivo para rechazar su inscripción en cualquier escuela de nivel primario o secundario, sea de gestión estatal o privada. Además, se garantiza que la titulación y la certificación de finalización de estudios sean en igualdad de oportunidades. La norma menciona la necesidad de contemplar las distintas identidades, características, estilos de aprendizajes, potencialidades, necesidades y contextos de cada alumno.

El alumno con discapacidad no podrá tener una currícula paralela ni una reducción de los contenidos. Según sus características y otras circunstancias que tienen que ver con el contexto del aula, se deberán poner en prácticas distintas estrategias didácticas. Cuando sea necesario la escuela del Nivel (Inicial, Primario o Secundario) pedirá la intervención de los Equipos de Orientación Escolar o Educación Especial. La reglamentación aclara que, para la inscripción en una Escuela Secundaria, los alumnos con discapacidades pueden presentar una certificación emitida por una escuela de Nivel Primario, de Modalidad de Adulto o, bien, de Educación Especial. La nueva normativa incluye también a la formación inicial de los docentes ya que serán incorporados nuevos contenidos que tienen que ver con esta nueva perspectiva. Llevar a cabo prácticas educativas inclusivas implica que las escuelas propicien el desarrollo de contenidos transversales como la igualdad de derechos, la convivencia y el respeto por las diferencias a fin de fortalecer el trabajo colaborativo en los ámbitos de aprendizaje. Supone también una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos de paradigmas históricos. La norma amplía una serie de consideraciones. En este sentido considera a la educación inclusiva no solo la que incorpora a los estudiantes con discapacidades, sino que da cuenta del reconocimiento de las particulares y las necesidades de cada uno de los alumnos (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

La disposición 3/17 sobre Orientaciones curriculares para áreas específicas de la Educación Especial ha elaborado un marco general de las orientaciones curriculares con el fin de desarrollar tales orientaciones para las dimensiones pedagógicas y didácticas que se encuentran comprometidas en las áreas específicas para la atención especial en las distintas caracterizaciones de la discapacidad.

[...] Propicia la jerarquización de las prácticas educativas a partir de una organización didáctica que contemple la definición de finalidades, contenidos y orientaciones didácticas para el desarrollo curricular, teniendo en cuenta los contextos institucionales y las particularidades de cada sujeto con discapacidad. La Dirección de Educación Especial viene desarrollando fortalecimientos pedagógicos en relación a la inclusión educativa, a la revisión del concepto de Discapacidad Intelectual, la atención de la Discapacidad Múltiple y la Sordoceguera, la formación en Comunicación Aumentativa/Alternativa y la accesibilidad al curriculum a partir de diversos recursos tecnológicos. Por tal motivo, resulta relevante la necesidad de explicitar estas orientaciones curriculares de las áreas específicas a fin de favorecer y garantizar la atención educativa especializada y el diseño de configuraciones de apoyo que permitan propiciar trayectorias educativas para cada niño, adolescente o joven con discapacidad con NEDD.

El abordaje de las Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad define nuevos escenarios donde el establecimiento de las precisiones curriculares se torna imprescindible, en pos de consolidar espacios pedagógicos que garanticen la accesibilidad en el más amplio sentido de la palabra. Por tanto, queda prescripto que la Educación Especial es la responsable de brindar propuestas educativas a niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores con discapacidad. Este aspecto implica una especificación en las intervenciones y una diferenciación respecto de otras necesidades especiales que no se enmarcan en una situación de discapacidad y por lo tanto pueden ser resultas por el resto de los Niveles y Modalidades del sistema, en el marco de la inclusión escolar como principio nodal de las políticas pedagógicas actuales. Esta propuesta tiene la finalidad de brindar un encuadre didáctico a las áreas específicas, de forma tal que favorezca la producción y elaboración de configuraciones de apoyo de acuerdo con los diversos niveles de complejidad de la discapacidad de los estudiantes que asisten a las escuelas y centros de Educación Especial (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

## *Escuelas Inclusivas*

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza (Booth & Ainscow, 2000).

En suma, la educación inclusiva se caracteriza por trabajar en clases que acogen la diversidad, estableciendo comunidades escolares donde se ponga énfasis en crear una positiva atmósfera social. Necesita disponer de un currículo más amplio (multinivel) con aprendizajes cooperativos. La enseñanza y el aprendizaje serán interactivos, con atención a la formación permanente del profesorado para que se adapte a las nuevas situaciones educativas. Todo ello sin olvidarnos del importante papel que han de desarrollar los padres en la educación de sus hijos (García Llamas, 2008).

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth & Ainscow, 2000).

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella. El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. El pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, proporcionando al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar, la oportunidad no sólo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos. Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los

derechos y libertades de los demás y cómo sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas (Blanco, 2006).

La inclusión significa acoger a todos (estudiantes y ciudadanos) en las escuelas y en las comunidades. La inclusión implica desterrar las etiquetas, sin renunciar a los apoyos necesarios, ni a los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradas. Incluir, como señala Narodowski (2008, REICE), lleva consigo reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para ofrecer una educación sensible a las necesidades específicas de cada grupo, compensando dificultades, facilitando el acceso a los servicios, la permanencia y el progreso a los que más lo necesiten, desde la óptica de la redistribución y del reconocimiento personal (García Llamas, 2008).

Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Requiere asimismo políticas intersectoriales que aborden los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión, tanto de la educación como al interior del sistema educativo (ONU, 2008).

[...] Tenemos las convicciones que necesitamos para impulsar este proceso hacia una educación más inclusiva, basada en la igualdad y valía de todos los seres humanos, así como en la justicia que responde a la discriminación. Que disponemos igualmente de la visión global de lo que supone e implica, cuyo mejor exponente hasta la fecha sigue siendo la Declaración de Salamanca de 1994. Tenemos también el conocimiento, teórico y práctico necesario para llevarlo a cabo y, de hecho, estamos plenamente convencidos que los sistemas educativos, los centros y el profesorado saben más de lo que emplea, por lo que el punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión educativa debe incluir un análisis detallado de los modelos y prácticas existentes.

[...] Tenemos además el firme apoyo que supone el reconocimiento internacional, con fuerza de ley, de la inclusión educativa como un derecho irrenunciable. Los gobiernos, por su parte, han explicitado su voluntad política de avanzar en esta dirección, pues así lo han refrendado en muy diversos foros nacionales e internacionales (UN, UNESCO, OIE, OCDE, UE). Disponemos finalmente del apoyo de múltiples y variadas Organizaciones No Gubernamentales que han reiterado hasta la saciedad su compromiso con esta política. (Echeita & Ainscow, 2011).

### *Inclusión de los niños con Síndrome de Down*

Se considera que la primera infancia es un período clave en la historia de cada niño y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa en donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos. En este sentido, se afirma que la incorporación temprana de los niños al sistema educativo, y con buenas experiencias educativas, se constituye en uno de los factores con incidencia más favorecedora. El Nivel Inicial, desde una finalidad esencialmente pedagógica, promueve el aprendizaje constante de saberes que permiten acrecentar el campo cultural de los niños a fin de que puedan desenvolverse dentro de la vida social, recuperando aprendizajes previos y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos que se profundizan a lo largo de la trayectoria educativa.

El inicio temprano de la trayectoria educativa de los niños y en el Nivel Inicial genera mejores experiencias en relación con el aprendizaje, encontrándose notables diferencias entre aquellos niños que comienzan su escolaridad a los 3 años, y quienes lo hacen a los 4 o 5 años. Esta incidencia positiva se vincula con las transformaciones recientes del Nivel Inicial, transformaciones que posibilitaron una menor brecha entre la normativa y la legislación vigentes (expresada en las diferentes leyes ligadas a la protección de los derechos de los niños), que dan concreción a las políticas de educación y cuidado desde una perspectiva educativa, y no solo como asistencia individual del niño (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

Un considerable número de autores han referido que es posible y provechoso para niños y niñas con Síndrome de Down asistir a un jardín de infantes de educación común al igual que los demás alumnos/as. La escolaridad les brinda una posible apertura hacia una variedad de beneficios para los aprendizajes, conocimientos, la socialización, la estimulación, los vínculos, el desarrollo autónomo y evolutivo, integración, interacción, comunicación, etc.

La inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down es un proyecto que beneficia a todos. A estos alumnos, porque se forman en el ambiente real que más tarde encontrarán en la etapa adulta en la sociedad. La escuela, al fin y al cabo, no es más que una sociedad en miniatura. Y a los demás, porque les permite aprender algo que no aparece en los libros y que es difícil interiorizar sin experiencias vitales de este estilo, valores como la tolerancia y el respeto a quien es diferente. Sin embargo, no basta con que estos niños estén en la clase, sino que han de aprovechar al máximo las posibilidades

que esa asistencia les proporciona. Y eso solamente se consigue si se les presta la atención que precisan y, a la necesaria actitud favorable, se le suma la adecuada capacitación de los educadores (Ruiz, 2012).

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Unesco, 1994, p.7).

Basile (2008) afirma: “La adaptación curricular permite en muchos casos una integración normalizada en colegios habituales, aunque deben tenerse en cuenta sus necesidades educativas especiales” (p.22).

En la etapa de la Educación Infantil encontramos globalmente los niveles de satisfacción más elevados con el proceso de inclusión. En los primeros años del desarrollo las diferencias cognitivas y sociales entre ellos y sus iguales sin discapacidad son todavía pequeñas (Echeita, y otros, 2009).

Según Flórez y Ruíz (2006) existen condiciones facilitadoras para la integración escolar:

1. Cuando el niño inicia la escolaridad, conviene que el horario sea reducido. Aumentar progresivamente si el niño es capaz: si se siente bien, si aprende, si no desconecta y si no plantea problemas de conducta porque puede estar desbordado, y no prestársele la atención necesaria.

2. Valorar la información que los padres den sobre las cosas que le gustan o disgustan, sobre sus capacidades, sobre sus limitaciones.

3. Informar a los padres de la realidad del niño en el centro. No basta decir "todo va bien".

4. En el hogar y en el centro prestar atención a los mensajes no verbales del niño: sirve para detectar a tiempo los problemas.

5. Enviar mensajes por escrito en un cuadernito sobre las incidencias más relevantes del hogar al centro y viceversa. Facilita mucho el conocimiento y la adaptación en favor del niño. Todos salen ganando.

6. Inicialmente es mucho más importante que el niño se encuentre a gusto en el centro que los aprendizajes escolares. Estos vendrán después.

7. Conviene que el tutor del aula está pendiente del niño por si está molesto o desconectado. Bastará colocarlo cerca o enfrente del lugar más habitual del profesor.

8. El niño debe estar seguro de que recibirá ayuda en cuanto lo necesite.

9. El profesor debe indicar claramente al niño cuándo debe continuar la tarea o cuando puede descansar o cambiarla, en función de la situación real de cansancio o estrés.

10. Tanto en el hogar como en la escuela, un ambiente distendido, con sonrisas y buen humor es el que produce mejores resultados en todas las situaciones de aprendizaje.

Los niños y niñas con Síndrome de Down pueden y deben ser escolarizados en jardines de infantes comunes ya que es un derecho del niño y una obligación (a partir de la sala de 4 años) para los adultos responsables del pequeño/a hacerlo cumplir. Lo que resulta sumamente beneficioso para su salud y crecimiento evolutivo, físico, psíquico y social es acompañar su desarrollo educativo con tratamientos de estimulación temprana desde los primeros meses de vida hasta los seis años de edad.

Los únicos tratamientos que han demostrado una influencia significativa en el desarrollo de los niños con SD son los Programas de Atención Temprana, orientados a la estimulación precoz del sistema nervioso central durante los seis primeros años de vida. Especialmente durante los dos primeros años el SNC presenta un grado de plasticidad muy alto lo que resulta útil para potenciar mecanismos de aprendizaje y de comportamiento adaptativo (Basile, 2008).

Ha de hacerse un seguimiento anual del desarrollo psicomotor, teniendo en cuenta la edad y los programas de intervención apropiados a cada etapa evolutiva: la atención temprana, la etapa escolar en sus diversos grados. Es preciso analizar la implicación de los padres en la etapa de la intervención temprana, teniendo en cuenta que su valor reside en el trabajo diario realizado en casa, más que en el realizado en el gabinete de intervención (Flórez & Ruíz, 2006).

La investigación indica que los avances en materia de educación inclusiva tienen más probabilidades de tener éxito en contextos en que una cultura de colaboración fomenta y apoya la resolución de problemas. Esto implica que todos los que se desempeñan en un contexto determinado (país, distrito, comunidad o escuela) trabajen juntos y apliquen los datos de la investigación para sortear las barreras que enfrentan varios educandos para acceder a la educación (ONU, 2008).

## **CAPÍTULO 3: La Educación Especial**

### **Surgimiento de la Educación Especial**

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCE, 2009) expresa que la creación de la Dirección de Educación Especial en la Argentina se lleva a cabo en el año 1949, anteriormente dependían del departamento de excepcionales, el cual luego se convirtió en la dirección de enseñanza diferenciada. Las primeras escuelas, en 1947, surgen en hospitales, preventorios e institutos de menores con el fin de atender a la niñez que presentaba deficiencias psíquicas y físicas, que poseían malos hábitos y aquellos que tenían una incompatibilidad precoz con el orden social. Luego de la creación de la Dirección de Educación Especial comienzan a organizarse escuelas para los llamados niños y niñas anormales, deficientes mentales, deficientes físicos, niños y niñas ciegos/as, niños y niñas sordomudos/as y escuelas internados de reducción social.

Para remontarse a los orígenes de la Educación Especial es necesario adentrarse en la historia de ésta, la cual ha ido mutando y conformándose teniendo en cuenta diversos condicionantes políticos, sociales, económicos e ideológicos. En todos estos años, el interés y la preocupación por la conducta de las personas con discapacidad ha ido cambiando notablemente.

La historia de la Educación Especial tuvo una primera etapa, comprendida entre la antigüedad y la edad media, basada en un paradigma religioso en el cual aquellas personas con algún retraso mental o alteración manifiesta eran consideradas como demonios, monstruos y eran alejadas de la sociedad, rechazadas, encerradas y recluidas. Foucault (2000) afirma que: “[...]el monstruo es el gran modelo de todas las pequeñas diferencias. Es el principio de inteligibilidad de todas las formas [...] de la anomalía [...] las pequeñas desviaciones, las pequeñas irregularidades [...]” (p.62).

La segunda etapa fue entre el siglo XV y el siglo XIX, el cual se basó en un paradigma médico- religioso. Luego de la revolución industrial y la necesidad de incorporar mano de obra se fue dejando de lado a ciertas personas que no eran útiles para los distintos trabajos debido a distintas discapacidades que tenían. Sin embargo, y en principio desde una mirada de caridad hacia este grupo de personas es que se las comienza a recluir en instituciones, como asilos y hospitales, donde se les brindaba una escasa atención y cuidado. Vlachou (1999) menciona que la segregación ha servido para responder a motivos relacionados con las necesidades de la sociedad y que la obsesión por definir todo lo relacionado a la incapacidad e integración desde una mirada puramente

médica ha discapacitado todavía más a aquellas personas que tienen una discapacidad, en vez de ayudarlas a superar sus obstáculos. Skliar (2009) al respecto del paradigma médico sostiene que la medicalización se ha ido infiltrando sutilmente en otras disciplinas del conocimiento gobernándoles, debilitándolas y descaracterizándolas. Expresa que la medicalización debe ser entendida como una ideología dominante ya que creó un sentido común, normas y valores, estereotipos fundacionales dentro y fuera de su campo específico y hace referencia a la alianza de la medicalización con la caridad y beneficencia como un proceso complejo y multifacético.

La tercera etapa comprende desde fines del siglo XIX al siglo XX, cuyo paradigma es el médico-psicométrico. En Europa se hace obligatoria la escuela pública, hecho que da lugar a que comiencen a escolarizarse personas que nunca habían accedido a la misma. Esto comienza a producirse en la Argentina con la Ley de educación 1420<sup>13</sup>. Se produce un avance en la medicina y la psicología que permite investigar y estudiar el origen y desarrollo de los diferentes cuadros, clasificar a los sujetos por características psicológicas similares y proponer medidas de rehabilitación. A su vez, se fue desarrollando una pedagogía basada en los métodos de educación para niños con deficiencias, esto comenzó a plantear la posibilidad de educar a las personas con discapacidad. En la década del '40 comienzan a surgir las primeras escuelas diferenciales; en las décadas del '50 y del '60 se incrementa considerablemente el número de escuelas, diferenciándose en función de las distintas etiologías y segregadas de las escuelas comunes. DGCE (2009) expresa que el sujeto discapacitado se convierte en un sujeto de estudio, de este modo surge un modelo de educación especial denominado "modelo médico", ejercido en muchos casos por los mismos médicos. En la década del '60 inicia la integración escolar con alumnos ciegos y disminuidos visuales.

La cuarta etapa que abarcó desde el siglo XX al año 1959 aproximadamente, fue la del paradigma pedagógico-sociológico. Se comienza a considerar a niños y niñas con algún déficit con posibilidades de educarse y de ejercer derechos y deberes como cualquier otro ciudadano. Esta etapa está caracterizada por la declaración de los Derechos del niño y de los deficientes; surgen los movimientos de las asociaciones de padres que defienden el derecho de la educación de sus hijos en escuelas comunes y de la acción de profesionales de la educación especial.

---

<sup>13</sup> En 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria.

Aparecen los principios de normalización e integración, y los valores de equidad, justicia y solidaridad sin discriminaciones, aceptando la diversidad como fundamental para la convivencia social. Nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales y se alzan las voces de la ONU, UNESCO y más organizaciones mundiales en pos de reconocer y luchar por los derechos de todos los niños, sobre todo del derecho a la educación de aquellos con dificultades de aprendizaje derivadas o no de una discapacidad.

La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas de los países [...] (Blanco, 1999, p.6).

La quinta etapa abarca desde fines del siglo XX hasta la actualidad, la cual está marcada por el paradigma de la inclusión educativa que tiene una repercusión a nivel mundial. La inclusión considera la integración de todos los niños y niñas en las aulas desde la mirada de la diversidad, siendo ésta tenida en cuenta y respetada desde el diseño curricular. Implica un cambio también a nivel pedagógico, organizativo y en el aprendizaje de los/as alumnos/as basado en la cooperación, en la igualdad, la equidad, aceptación por lo diverso y el respeto. Al mismo tiempo, la inclusión propone una manera distinta de comprender la discapacidad, la educación, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, la práctica profesional, la sociedad, la formación docente, etc, supliendo la idea del déficit por otra que envuelve las posibilidades y potencialidades de cada sujeto, asimismo posee una gama de estrategias para cada alumno y alumna de acuerdo a su situación y necesidades.

La educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y

civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc. En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Parrilla, 2002, p. 18).

### **Función de la Educación Especial en la Argentina**

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n° del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidades, dispondrán las medidas necesarias para:

- a. Posibilitar una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b. Contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común.
- c. Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo).
- d. Propiciar alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida.
- e. Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Se deberán crear instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de alumnos/as con discapacidades, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Deben articularse los organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades para garantizar un servicio de mayor calidad (Ley de Educación Nacional, art. 45). Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, a fin de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

En la actualidad, la educación especial es parte del área de Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Las líneas de acción “se enmarcan en el propósito de construir en forma articulada con las jurisdicciones, propuestas de desarrollo de la Educación Especial que amplíen y mejoren la oferta educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales” (MECyT, 2007). Siempre tomando como horizonte la idea de integración, estas propuestas se proponen avanzar sobre:

- La estimulación temprana en otros espacios que vayan más allá de la escuela especial, y que hagan foco en la comunidad más amplia, con articulación de ONGs, Centros de Salud y otras instituciones.
  - La mejora de la calidad educativa del alumno con NEE, cualquiera sea la escuela (común o especial) a la que asista.
  - La formación laboral para los adultos.
  - La asistencia técnica a provincias en la formulación de políticas.
  - La capacitación docente a través de organización de encuentros, seminarios y jornadas de capacitación.
  - La implementación de proyectos de integración de TICS en la educación especial (UNESCO, 2007).

La Educación Especial como modalidad se rige por el principio de inclusión y exige una clara comprensión de la necesidad de articular creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas, para evitar procesos y experiencias diseñadas e implementadas sólo desde un ámbito como lo fue

hasta ahora la escuela/educación especial. Muchos docentes de Educación Especial consideran que los planteos de integración e inclusión educativa se han asociado exclusivamente a la Educación Especial. La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p.24).

La educación especial ha de considerarse como el conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela. Desde esta perspectiva la educación especial deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la enseñanza. En consecuencia, los centros de educación especial han de reconvertir progresivamente su rol y sus funciones, incorporándose a la red general del sistema educativo y los procesos de reforma. La tendencia general es que se conviertan en centros de recursos para la comunidad y las escuelas comunes, y que sólo escolaricen niños gravemente afectados, aunque existen experiencias, como algún estado de Canadá, en las que estos alumnos también están en la escuela común porque no hay escuelas especiales (Blanco, 1999,p.9).

### **Concepto de Discapacidad**

El concepto de discapacidad fue transformándose a lo largo de los años debido a los cambios sociales, culturales, políticos, etc que se han ido produciendo, los cuales han tenido incidencia en las concepciones y formas de pensar que tienen muchas personas hoy en día. En consecuencia, se hace necesario mencionar algunas de las distintas definiciones que fueron surgiendo en este camino hasta llegar a lo que se entiende actualmente por discapacidad. Este concepto ha ido mutando, pasando de una perspectiva asistencial la cual percibía a aquellos con discapacidad como seres dependientes y

necesitados hacia una nueva mirada que los observa como personas con recursos, potencialidades y habilidades.

Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (Ministerio de Salud, 2010).

La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo —por ejemplo, parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera—, pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas —por ejemplo, dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión—, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana (Padilla-Muñoz, 2010).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso en el año 1980 una clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías con el fin de considerar no sólo a la enfermedad sino también a las consecuencias de ésta en todos los aspectos de la vida de una persona, así se logró ampliar la concepción que se tenía del modelo médico para poder abarcar las consecuencias de la enfermedad (Cáceres, 2004).

**Deficiencia:** dentro de la experiencia de la salud se define como toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Puede ser temporal o permanente y en principio solo afecta al órgano. Que según esta clasificación podrán ser: intelectuales, psicológicas, del lenguaje, del órgano de la audición, del órgano de la visión, viscerales, músculo esqueléticas, desfiguradoras, generalizadas, sensitivas y otras, y otras deficiencias.

**Discapacidad:** es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de

la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad.

**Minusvalía:** viene definida como toda situación desventajosa para una persona concreta, producto de una deficiencia o de una discapacidad, que supone una limitación o un impedimento en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o estatus de la persona en relación con sus propias expectativas o las del grupo al que pertenece, representa la socialización de una deficiencia o discapacidad. La desventaja surge del fracaso o incapacidad para satisfacer las expectativas del universo del individuo. Las minusvalías se clasifican de acuerdo a seis grandes dimensiones en las que se espera demostrar la competencia de la persona y que se denominan roles de supervivencia, por lo que las minusvalías podrán ser: de orientación, de independencia física, de la movilidad, ocupacional, de integración social, de autosuficiencia económica y otras (Cáceres, 2004).

La discapacidad es compleja, dinámica, multidimensional y objeto de discrepancia. En las últimas décadas, el movimiento de las personas con discapacidad, junto con numerosos investigadores de las ciencias sociales y de la salud, han identificado la función de las barreras sociales y físicas presentes en la discapacidad. La transición que implicó pasar de una perspectiva individual y médica a una perspectiva estructural y social ha sido descrita como el viraje desde un «modelo médico» a un «modelo social», en el cual las personas son consideradas discapacitadas por la sociedad más que por sus cuerpos. [...] El término genérico «discapacidad» abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales) (OMS, 2011).

Mientras el modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales, encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. Para lograrlo la atención sanitaria se considera primordial, lo que provoca como respuesta política principal, la modificación o la reforma de los sistemas de atención a la salud. El modelo social de la discapacidad, considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto

centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las personas con discapacidad sea posible en las estructuras regulares del entramado social. De ahí, que se considere que el problema es ideológico o de actitud, y su superación requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos (Cáceres, 2004).

En la actualidad el modelo biopsicosocial es el que estaría vigente y tratando de ir expandiéndose y llegando a cada lugar para que todas las personas puedan tener esta perspectiva acerca de la discapacidad. Padilla – Muñoz (2010) menciona que:

Este modelo se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. El funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Éstos últimos interactúan con la persona e influyen en el nivel y la extensión de su funcionamiento. Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En éste se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal de la discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad (p.407).

Por último, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Asamblea General de las Naciones (2006) se menciona como característica “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”. Además, en su preámbulo expresa que “[...]la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Conforme a lo mencionado, no son sólo las características o condiciones individuales las que generarán alguna discapacidad, sino que los entornos al no ser accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones.

Al respecto, es necesario tener siempre presente ambos factores: la situación de discapacidad de cada sujeto y el contexto en el que ese sujeto vive y aprende (DGCE, 2017, p.2).

### **Concepto de Necesidades Educativas Especiales**

El concepto de necesidades educativas especiales surge en el año 1978 por Mary Warnock en el llamado “Informe Warnock” y a lo largo de los años se ha ido interpretando de formas diferentes.

Con el término necesidades educativas especiales (NEE) se hará referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisa recursos educativos específicos. Recordemos que el término y su desarrollo conceptual se inician, formalmente, a partir del informe Warnock (1978), en el que se pretendía hacer un análisis sobre el estado de la Educación Especial (EE) en el Reino Unido. De pronta asimilación en otros países, y España en particular (desarrollo legislativo a lo largo de la década de los ochenta del siglo pasado), el informe marcó aspectos importantes en la valoración e intervención de la EE y de la atención a la diversidad (Luque Parra, 2009).

El término “alumnos con necesidades educativas especiales” se refiere aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que, sin tener una discapacidad, presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales (Booth & Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, 2000).

Dentro de las necesidades individuales, se considerarán especiales aquellas que requieran para ser atendidas medidas de carácter extraordinario. Es decir, un alumno tendrá necesidades especiales cuando por la causa que fuere (discapacidad, historia familiar o escolar desajustada, problemas emocionales, etc.) presente dificultades de aprendizaje que requieran unos servicios educativos (currículo, materiales, apoyos específicos, etc.) diferentes a los del resto de los alumnos. Las dificultades de aprendizaje y, en consecuencia, las necesidades educativas especiales que de ellas se derivan pueden tener un carácter transitorio o permanente (Blanco & Duk, 1995).

En el contexto de este marco de acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su

capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor énfasis en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves (Organización de las Naciones unidas, 1994).

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible (Blanco, 1999).

A partir de la séptima década del siglo XX, la consideración y la evaluación del trastorno se inclina a ponderar las particularidades de cada sujeto en cuestión desde el punto de vista de su potencial, unido a la evaluación del desempeño por parte de la institución escolar. Se involucra a la escuela evaluando su capacidad para generar caminos alternativos tendientes a lograr un nivel satisfactorio de aprendizajes en sus alumnos. Al mismo tiempo se cuestiona la inmutabilidad de buen número de trastornos, rechazando el diagnóstico como “etiquetamiento”. De este proceso surge el concepto de necesidad educativa especial (nee). Éste implica tanto el problema de aprendizaje —punto de vista del sujeto— como los recursos educativos —punto de vista institucional—. De este modo se plantea la necesidad de evaluar las dificultades individuales al mismo tiempo que las respuestas del sistema educativo [...] (Freidin, Mondelo, Navarro, & Rosenbaum, 2003).

Varios autores han expresado sus críticas de esta concepción de necesidades educativas especiales y todas coinciden en que no es correcta la interpretación de que la educación, únicamente, a esos niños y niñas con dificultades en el aprendizaje, a consecuencia de alguna discapacidad, eran quienes debían recibir una atención especial, y que el docente de educación especial debía trabajar nada más que con él. Esto muchas veces fue mal interpretado por la sociedad y educadores y contribuyó a generar una mayor segregación y aislamiento de los niños y niñas dentro y fuera del aula. Se optó por

modificar y reducir la enseñanza del currículo a ese niño o niña en lugar de realizar un cambio en la enseñanza de todos en el aula para generar una nueva forma de enseñar a todos lo mismo, pero de distintas maneras.

Desde esa concepción los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de especialización requeridos, tanto de personal como de medios y espacios. En consecuencia, la segregación en centros o unidades especiales ha sido la tónica en la educación de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX. Sin embargo, las buenas intenciones de estos planteamientos no han conducido, en absoluto, a los efectos deseados de emancipación, integración social y calidad de vida que, supuestamente, deberían haberse conseguido (Echeita & Sandoval Mena, 2002).

Por otro lado, hablar de necesidades educativas especiales implica poner el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que en este enfoque se entiende que las dificultades para aprender tienen un carácter interactivo y dependen no sólo de las limitaciones de los alumnos, sino también de las condiciones del entorno y de la respuesta educativa que se les ofrece. Ya no se trata de brindar ayuda especial a determinados alumnos calificados de especiales, sino de cambiar el currículo y la práctica educativa para que se adapte a todos los alumnos a fin de que progresen adecuadamente en función de sus posibilidades y diferencias individuales. El propósito es progresar hacia escuelas integradoras en las que, siempre que sea posible, todos los alumnos aprendan juntos con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales (Blanco & Duk, 1995).

Vlachou, A. (1999) afirma:

Así pues, los niños que no pertenecían a ninguna de las categorías [...] se convirtieron en una amenaza al revelar la falta de idoneidad del sistema. Para enmascarar la misma, se desarrollaron diversos mecanismos, según los cuales se percibía a los niños que “no encajaban” no como el “producto social” de un sistema insuficiente, sino como niños con “necesidades especiales”; en otras palabras, las necesidades no satisfechas se caracterizaban como “necesidades especiales” (p.45).

López Melero, M. (2011) asevera:

Si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo. No se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas. Es un cambio cultural lo

que buscamos. Hay muchos profesionales todavía que conciben la educación inclusiva como la educación especial de la post-modernidad y consideran, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas, que están haciendo prácticas inclusivas. pero no es así. Con planteamientos clásicos de la tradicional educación especial es imposible conseguir prácticas inclusivas. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial sino con la educación general (p.41).

Se considera sumamente importante tener claro a que refiere este concepto y cuál es su finalidad. Blanco, R. (1999) menciona que:

Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc (pp. 2-3).

Así, la Organización de las Naciones Unidas (1994) sostiene que:

La experiencia ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad

de que "la que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial (p. 7).

Este enfoque no implica obviar el origen del problema, pero da un paso hacia adelante porque se preocupa sobre todo de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno como consecuencia no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Esta perspectiva implica cambios importantes en la evaluación y la intervención. La evaluación no se centra en clasificar al alumno, sino en identificar sus posibilidades de aprendizaje en relación con los requerimientos del currículo escolar, y se amplía al contexto educativo para identificar aquellos aspectos que dificultan su aprendizaje con el fin de introducir los cambios necesarios. El concepto de necesidades educativas especiales sigue siendo un dilema y presenta ciertos problemas en la práctica que es preciso resolver. Por un lado, la administración educativa necesita identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales para proporcionarles los recursos que necesitan, y asegurar que itineren en el sistema educativo con unas condiciones adecuadas; por otro, el proceso de etiquetaje implica unas bajas expectativas que pueden conducir a un bajo nivel de logros (Blanco, 1999, p.4).

Teniendo en cuenta este recorrido que ha ido transformando, poco a poco, al concepto de necesidades educativas especiales es importante destacar que ya hace algún tiempo que varios autores han comenzado a dejar de utilizarlo para hablar, más bien de barreras para el aprendizaje.

[...]en nuestros documentos curriculares sigue apareciendo concepto de necesidades educativas especiales a pesar de que actualmente la normativa nos invita a revisarlo, poniendo énfasis sobre el contexto y no tanto sobre el sujeto. En este sentido hoy adoptamos el concepto de barreras para el aprendizaje (Vinacur y Bustos, 2019, p.43).

### *Barreras para el aprendizaje*

Este concepto moderno de barreras para el aprendizaje surgió a partir de la concepción de inclusión y del modelo social de escuela inclusiva para todos que tantas discusiones, debates y reflexiones ha suscitado, generando cambios en todo el mundo y, más específicamente, dentro del sistema educativo.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en Índice<sup>14</sup> el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth & Ainscow, 2000, p.7).

En la escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad (López Melero, 2011, p.42).

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. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth & Ainscow, 2000, p.19).

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y

---

<sup>14</sup> Hace referencia a un libro llamado “Índice de inclusión/ / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” de Tony Booth y Mel Ainscow. El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva.

aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita & Ainscow, 2011, p.5).

López Melero (2011) sostiene que:

[...]las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son de ámbitos muy diferentes, a saber:

- a) **Barreras políticas:** Leyes y normativas contradictorias La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado, hay leyes que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial*. Por otra parte, se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa obscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas.
- b) **Barreras Culturales:** La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje) Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración.
- c) **Barreras Didácticas: Procesos de enseñanza-aprendizaje**  
*Primera:* La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.

*Segunda:* El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.

*Tercera:* La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc.

*Cuarta:* La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.

*Quinta:* La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas (pp.42-47).

Dando continuidad a la clasificación de barreras para el aprendizaje, en el documento de Orientación para la aplicación de la “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, Resolución 1664/17 (2017) se expone que:

La relevancia del modelo social apunta a la eliminación o reducción de las barreras que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y alcanzar un resultado personal. Las más relevantes y frecuentes son:

**Socio comunicativas:** La forma que tenga de comunicarse y relacionarse un determinado grupo influye en la posibilidad de relación social de una persona con discapacidad. No es lo mismo que los compañeros, los docentes o los padres de una persona con discapacidad sepan y conozcan, por ejemplo, el uso de pictogramas a que no lo conozcan.

**Actitudinales:** La disposición que las personas del entorno tengan a relacionarse, aceptar o incluir a la persona con discapacidad es fundamental.

**Formativas:** El nivel de conocimiento que tenga una persona o grupo para dar un apoyo eficaz a la persona con discapacidad.

**Físicas:** Aquellos obstáculos o barreras que dificultan el acceso a diferentes espacios.

**Psicológicas o cognitivas:** La dificultad o complejidad de las tareas o demandas del entorno tiene una función decisiva en muchos casos. Puede ser desde una tarea escolar, a usar el transporte público o comprar en un mercado.

**Culturales:** El conjunto de creencias compartidas que un colectivo tenga acerca de diversos temas como la discapacidad, la educación, la igualdad, entre otros, influyen significativamente en las personas con discapacidad. Motivo por el cual es relevante que este aspecto se constituya central en el Proyecto institucional.

**Socioeconómicas:** el grado de desarrollo social y económico de una familia, una escuela o un país son decisivos también en la vida de las personas con discapacidad.

**Materiales:** La existencia de los recursos humanos y materiales que se necesitan, y los recursos didácticos y tecnológicos requeridos (pp.13-14).

### *Articulación de la Escuela Especial con la Escuela Común*

En este apartado se irá realizando un recorrido que dará cuenta del camino que la Educación Especial ha ido adoptando a lo largo de su historia de acuerdo a cada momento y concepción que se tenía de la educación y los paradigmas que se fueron sucediendo. En primera instancia, la educación especial fue originada y vista como una modalidad paralela y segregadora a la escuela común y al Nivel Inicial.

Tras el surgimiento de la concepción de la integración se fue llevando a cabo un cambio absoluto en todo el Sistema Educativo, implicó años de puesta en práctica de métodos, bibliografía y nuevas definiciones, debates, reflexiones, ensayos y errores, acuerdos y desacuerdos, ideas de que era aplicable y posible y pensamientos contrarios a su factibilidad.

[...] el sistema educativo se encuentra ante el desafío de incluir en las aulas comunes a personas históricamente escolarizadas en EE. La posibilidad de llevar adelante proyectos de integración de modo exitoso, se vincula [...] con: a) el grado en que las instituciones —tanto EE como EC— puedan flexibilizar sus modelos de trabajo históricamente condicionados; y b) la capacitación docente que permita implementar estas nuevas prácticas, referidas al sostén que la EE debe brindar a la EC en las adecuaciones curriculares de modo que permitan la coordinación pedagógica didáctica dentro del aula. Ambos requerimientos se ven profundizados por el desafío que implica abordar la tarea con niños que presentan nee (Freidin, Mondelo, Navarro, & Rosenbaum, 2003).

Este es un proceso difícil y complejo y depende de muchas circunstancias: del propio niño o niña, del centro y de la familia. Cada caso requiere un estudio y un tratamiento determinado. Por otra parte, tampoco se puede mantener a un niño con NEE en el aula regular por un tiempo indeterminado, ello depende de varios factores. Sobre todo, que frecuentemente los maestros y maestras no tienen la preparación suficiente para atender a estos niños y niñas, y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje se les dificulta. La integración constituyó un objetivo de la escuela para ofrecer educación para todos con igualdad de oportunidades, equidad social, innovación pedagógica, aceptación de la diversidad y tolerancia de la diferencia. Pretendía ser un instrumento de integración social y de amplios beneficios, no sólo para los necesitados de una educación especial sino para niños y niñas considerados normales. Sin embargo, no capacitar a los maestros y maestras para la atención de niños con NEE en las “aulas regulares” hizo que estos últimos fueran prácticamente marginados de las actividades cotidianas de los otros alumnos, y considerados como un obstáculo para el aprendizaje de los demás, así como para el buen desempeño de los docentes, con el consiguiente descuido de su aprendizaje por falta de atención o de adaptaciones curriculares adecuadas a sus necesidades especiales de aprendizaje. Esta situación dio como resultado un aprendizaje insuficiente y, sobre todo, un fracaso en el proceso de integración (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010)

Los objetivos de la integración obligan a la EE a relacionarse activamente con la EC en la tarea de brindar la mejor calidad educativa a todos los niños. No se trata de considerar a estos establecimientos educativos como independientes unos de otros: ambos deben generar ámbitos de discusión y reflexión para implementar la integración, ambos deben considerarse como “subsistemas” del sistema educativo total, comunicándose e intercambiando experiencias y aprendizajes. La EC debe aprender a trabajar con niños que presentan nee y es función de la EE apoyarla, sostenerla y aconsejarla. El objetivo de la integración implica para el subsistema especial el emprendimiento de dos movimientos simultáneos. Por un lado, la búsqueda activa de caminos alternativos en la conducción de los aprendizajes para el logro de nuevos desempeños por parte de sus alumnos, y al mismo tiempo, colocarse en posición de renunciar a la atención directa de algunos alumnos que fueron sujetos-objeto de la EE. Este segundo movimiento altera aquellos objetivos instituyentes señalados, modificando el paradigma que marcaba un aspecto de su identidad. (Freidin et al., 2003).

Vinacur y Bustos (2019) refieren “Todos coinciden en que la clave está en la voluntad de la escuela en generar condiciones para alojar a todos, todas y, fundamentalmente, la disponibilidad para trabajar con otros. No es solo “estar adentro” (p.14).

Durante el período en que la EE tuvo un funcionamiento paralelo al de la EC, la dicotomía se expresaba en la existencia de un currículo “propio de especial”, reafirmando así sus propios niveles organizacionales y pedagógicos que la diferenciaban de la EC. La experiencia de integración conduciría al abandono de este currículo y llevaría el mismo proyecto curricular que ambas compartieran. A la vez, esto determinaría la necesidad de facilitar “accesos al currículum”, mediante las adecuaciones curriculares, por parte de ambos subsistemas; lo que necesariamente les exigirá conformar espacios de reflexión que garanticen una labor conjunta. Este trabajo conjunto entre los subsistemas se verá facilitado por la implementación flexible del currículo [...] (Freidin et al., 2003).

Vinacur y Bustos (2019) mencionan que:

[...]el modo en que se presenta la articulación de inclusión con “diálogo”, con “compromiso”, con “ponerse la camiseta” en los discursos de los actores escolares. Parece abrirse un nuevo sentido donde inclusión pareciera asociarse a responsabilidad por el otro y la educación como derecho, en tanto es necesario agregar el adjetivo “inclusiva” para dar cuenta de algo que hace a la esencia del acto educativo mismo (p.15).

Desde el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2018) se sostiene que “el escenario posible es entonces la co-enseñanza, donde los docentes de niveles y modalidades se complementen, combinando sus saberes curriculares y metodológicos en pos de las demandas de todos y cada uno de los niños” (p.16).

Este encuentro entre instituciones, entre docentes con diferentes formaciones y trayectorias laborales favorece el desarrollo de un trabajo colaborativo donde el saber se construye en la interacción entre profesores a propósito de enfrentarse con el desafío de decidir qué y cómo enseñar para que ese saber sea accesible y significativo para todos (Vinacur & Bustos, 2019, p.71).

Freidin et al. (2003) sostienen que “Concretar esta propuesta de adecuación curricular implica flexibilizar las prácticas institucionales —relación EC-EE— y

modificar propuestas en lo cotidiano del aula. Estas últimas incluirán necesariamente discusiones sobre el concepto de evaluación” (p.22).

En el documento de la Modalidad Educación Especial presente en la Resolución CFE n°155/11 (Consejo Federal de Educación, 2011) se afirma lo siguiente:

Este encuadre de política educativa exige una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico (p.4).

En lo referido al marco legal de la articulación, en el artículo n°45 de la Ley de Educación Nacional (2006) se expresa que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad (p.9).

Dando continuidad a este marco, en la Resolución 311/16 (Consejo Federal de Educación, 2016) se menciona que “se busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación” (p.3). En la misma se establece, mediante algunos de los siguientes lineamientos generales, cómo será el modo de acompañar las trayectorias educativas de todos los alumnos y alumnas:

ARTICULO 1°. El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con

discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades.

ARTICULO 2°. Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación.

ARTICULO 3°. Las jurisdicciones propiciarán el apoyo y acompañamiento de la Modalidad de Educación Especial de sus respectivos establecimientos educativos y/ o servicios, en el marco de los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Consejo Federal de Educación, 2016, p.2).

En el documento de Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires, presente en la Resolución 1664/17 DGCE (2017), se enuncia que “el concepto de trayectoria educativa inclusiva hace referencia a los diferentes recorridos posibles de transitar en las instituciones del Sistema Educativo, atendiendo a las necesidades, intereses, deseos, posibilidades y capacidades de cada sujeto” (p.2).

En lo referido a las políticas públicas que orientan la educación inclusiva de niñas y niños con discapacidad en el Nivel Inicial (Dirección General de Cultura y Educación, 2017) se enumeran los siguientes puntos:

- 1.** Inicio de la trayectoria escolar: Desde el inicio de la trayectoria escolar en el nivel inicial (45 días hasta 3 años) y en el segundo ciclo (3 4 y 5 años) -cuyas dos últimas secciones están comprendidas en la educación obligatoria-, se desarrollarán estrategias para la prevención, detección y atención educativa de todos los niños/as.
- 2.** Todos los niños con discapacidad, en el comienzo de su trayectoria escolar, tienen derecho a ser inscriptos en el Nivel Inicial.

**3.** Matriculación: Según el marco normativo establecido en el Reglamento General de Instituciones Educativas, ninguna institución educativa puede rechazar la inscripción por motivos de discapacidad.

**4.** Dispositivos educativos de inclusión: La orientación de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad comienza en el Nivel Inicial, y es a partir del momento de la matriculación que deben diseñarse estrategias educativas que promuevan el trabajo conjunto del Nivel con las modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial, la familia, equipos o profesionales externos y principalmente la voz de los/as estudiantes.

**5.** La organización y desarrollo de Dispositivos educativos de inclusión actuará en la detección temprana de los requerimientos de apoyo del niño/a con discapacidad.

**6.** La propuesta educativa debe garantizar el ingreso, continuidad pedagógica y egreso en la escuela común de los niños/as con discapacidad -temporal o permanente- brindando para ello una propuesta que posibilite su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones con los demás, con el pleno ejercicio de sus derechos. También incluye el desarrollo de políticas de inclusión que abarcan tanto a los niños/as como a sus familias, y por ello promueve la creación y gestión continua de espacios de intercambio para fortalecer los proyectos institucionales y las propuestas curriculares.

**7.** Esta construcción requiere de acuerdos institucionales de, articulaciones intra/inter-institucionales e intersectoriales que promuevan la participación y la co-rresponsabilidad.

En caso de ser necesario el Dispositivo educativo de inclusión establecerá:

-Articulaciones entre esta dirección el Sistema Educativo y Salud, Desarrollo Social, Justicia.

- Redes entre los Municipios, Intendencias, Servicios Zonales, Locales, Fiscalías, Defensorías de niñez, otros.

**8.** Dicho Dispositivo educativo de inclusión presenta una diversidad y pertinencia de las estrategias en relación con las necesidades educativas del niño con discapacidad. Dichas necesidades asumen particularidades que serán tomadas en cuenta para posibilitar el diseño de trayectorias educativas inclusivas y acordes en cualquier momento de su recorrido por el nivel inicial y por los siguientes niveles. Los principales propósitos de las estrategias diseñadas,

buscarán que los niños/as adquieran progresivamente la mayor autonomía con los máximos aprendizajes respecto de lo establecido en el marco curricular, sin perjuicio de las adaptaciones de éste en la Propuesta Pedagógica de Inclusión, antes denominado Proyecto Pedagógico Individual, que cada alumno requiera. Para ello será imprescindible la escucha atenta de los adultos que habilite la voz de los niños/as haciendo posible su real participación en las experiencias de aprendizaje.

**9.** Propuesta Pedagógica de Inclusión: es un organizador importante del Dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción.

**10.** La propuesta pedagógica de inclusión, especifica las pautas y etapas de implementación, las orientaciones para la toma de decisiones que se plasman en un plan de acciones diferenciadas y complementarias para la organización de la enseñanza. También incluye la definición de prioridades para resolver configuraciones de apoyos y para la construcción de redes socio-comunitarias, la descripción y los informes de situación de aprendizajes tanto en el contexto institucional-áulico, como los intercambios con los ámbitos familiar y comunitario.

**11.** A tal fin, se acordarán criterios e instancias para configurar los apoyos pertinentes en tiempo y forma, coordinando las acciones entre el Jardín Maternal y/o Jardín de Infantes, la escuela Educación Especial disponible y/o el Centro de Atención Temprana del desarrollo infantil. También se coordinarán y compatibilizarán decisiones, según requerimientos situacionales, con los Equipos de Orientación Escolar (EOE), el Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI), las familias y Los profesionales externos.

**12.** En todos los casos se identificarán propuestas de especificación curricular con situaciones didácticas personalizadas y/o grupales acordes a cada niño/a, se incluirá el análisis, definición y modos de concreción de los apoyos (curriculares, didácticos, tecnológicos, de materiales y recursos, de agrupamiento, de contexto, entre otros).

**13.** Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI) estarán expresadas de modo descriptivo indicando los contenidos curriculares, las secuencias didácticas de progresión en la enseñanza y la selección de apoyos e intervenciones docentes que posibilitan la participación con aprendizaje de los niños/as, los tiempos y los espacios, tanto de atención a las/os niñas/os como de intercambio y de trabajo interdisciplinario de docentes intervinientes.

**14.** Evaluación: También explicitará con claridad los criterios de seguimiento de los aprendizajes y las instancias de evaluación de los cambios respecto a los puntos de partida de los niños/as. En consecuencia, es necesario diligenciar la documentación/registros pedagógicos de las propuestas de enseñanza desarrolladas y de las experiencias de aprendizaje de los niños/ as.

Estos serán insumos necesarios para que a partir del último trimestre del ciclo lectivo se emitan criterios orientadores respecto de las trayectorias escolares.

**15.** Ocupa un lugar central el seguimiento y evaluación periódica y sistemática a través de registros escritos, orales y otros testimonios de documentación pedagógica. Ellos dan consistencia a la construcción de información referida situaciones de enseñanza siempre que reflejen los procesos particulares de aprendizaje de cada uno de los niños/as.

**16.** El uso de dicha información permite a los equipos docentes profundizar contenidos y potenciar las experiencias de aprendizaje, y en ese sentido, ratificar o rectificar decisiones de continuar, modificar o incluir nuevos apoyos y/o dispositivos didácticos específicos en la organización de la enseñanza. Estos análisis y procedimientos de información acumulativa y secuenciada, permitirán identificar los procesos de los niños/as en la apropiación de saberes y la pertinencia y eficacia de las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas para orientar el ajuste de la organización de la enseñanza. Por ello, durante el transcurso y al concluir el ciclo lectivo los equipos docentes, el equipo orientación escolar y -en caso de haber tomado intervención- el equipo de la escuela especial, en conjunto con los equipos externos de apoyo (si los hubiere) confeccionarán de manera conjunta cada uno de los informes específicos sobre la trayectoria escolar. Incluirán la evaluación y determinación de situación de discapacidad para orientar decisiones respecto de la especificidad curricular en el nivel institucional, áulico y personalizado abarcando campos de

conocimiento, contenidos, estrategias didácticas, tiempos, espacios, modos de agrupamiento, entre otros.

**17.** Al mismo tiempo se anticiparán los apoyos e intervenciones a nivel institucional, áulico y personalizado según condiciones del contexto educativo que en su interacción con las condiciones del alumno operan como barreras.

**18.** Revisiones-plazos: Estas previsiones enmarcadas en el Proyecto Institucional y en la Propuesta Pedagógica para la inclusión se realizarán con periodicidad trimestral para posibilitar ajustes acordes al proceso de aprendizaje de los niños/as con discapacidad. El período para la elaboración de la Propuesta Pedagógica para la inclusión será de un mes. Si la propuesta requiere modificaciones, podrá ser modificada antes de que se cumpla el plazo trimestral de revisión establecido al inicio de este párrafo.

**19.** Informes: Tomando como referencia todos los registros y documentación pedagógica, se orienta la realización de por lo menos tres (3) informes destinados a comunicar a las familias el desarrollo de la trayectoria del alumno.

**20.** Ingreso a Nivel Primario: El pasaje de Nivel Inicial a Nivel Primario (RM. 311/16 CF) responde sólo al requisito de edad cronológica establecida, sin consideración de acreditación de aprendizajes ni cumplimiento de porcentajes de asistencia en el Nivel Inicial. Esto no disminuye la importancia educativa del Nivel Inicial como oportunidad irremplazable para el fortalecimiento inicial de las trayectorias escolares y para propiciar mejores condiciones de continuidad en el nivel siguiente.

En aquellas situaciones excepcionales que la trayectoria del niño en el Nivel requiera alguna consideración particular y a posteriori de la emisión de criterio de los Inspectores Jefes Regionales y Distritales -si se requiriese y/o justificare-, estas instancias territoriales remitirán la documentación para su consideración y acto dispositivo al Nivel Central de acuerdo a lo pautado en Calendario de Actividades Docentes del ciclo lectivo.

**21.** En tal sentido, es importante que los equipos docentes, de supervisión y de las modalidades, acompañen a los niños/as y sus familias para orientar el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Acompañar, demanda la compatibilización entre el colectivo institucional y las familias, de los criterios de evaluación y decisiones que orientan la continuidad de las trayectorias para pasaje al Nivel Primario (pp.5-9).

Continuando con la línea de las normativas y políticas de educación inclusiva que rigen en la Provincia de Buenos Aires en cuanto a la inclusión de niños y niñas con discapacidad que permiten el trabajo articulado del Nivel inicial y Educación Especial, junto a otros niveles y modalidades, se extraerán del documento “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”, perteneciente a la Resolución CFE n° 174/12 los siguientes puntos:

**11.** Para los casos de inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. Asimismo, los Gobiernos educativos instruirán a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo que los estudiantes requieran para continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente.

**15.** La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto, cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.

**16.** Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a

ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar. (Consejo Federal de Educación, 2012, pp.3-4).

Por su parte, y aportando a todo lo mencionado anteriormente desde el marco legal de educación inclusiva, en la Resolución 155/11 Consejo Federal de Educación (2011) se declara:

**17.** La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje.

**18.** Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran<sup>8</sup>.

**19.** Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias (p.6).

El trabajo de articulación que se ha de realizar para incluir a los niños de la manera más eficaz requiere del compromiso, responsabilidad, conciencia, diálogo, comunicación y labor conjunta entre los actores del Nivel Inicial y de la Escuela Especial, primeramente, más la colaboración de todos aquellos profesionales (externos o no al

sistema educativo) que intervienen en la educación del niño o niña en el jardín de infantes. Vinacur y Bustos (2019) plantean la “necesidad de articular el trabajo personal con cada niño o niña en el marco del consultorio con los/as docentes, equipos y las escuelas. Nuevamente se presenta como necesario el trabajo colectivo en función de la construcción de una escuela inclusiva” (p.19).

[...] cuando subsiste la idea de que la educación de los alumnos atendidos por el profesor de apoyo depende fundamentalmente de la actuación de dicho especialista, este apoyo deja de ser un recurso complementario, integrado en el centro, para convertirse de facto en el eje encubierto y segregado de la educación de dichos alumnos. Para garantizar que el apoyo sea realmente un recurso integrado en el centro, es de extraordinaria importancia que dicha concepción de traspaso de responsabilidades sea sustituida por las más ajustadas concepciones de corresponsabilidad, complementariedad, apoyo y actuación conjunta (Puigdelívol, 1998, p.145).

El trabajo colectivo, de maestros, acompañantes, profesionales, directivos, familias, es construir condiciones de posibilidad para enseñar. Dar una respuesta a la heterogeneidad –y no individualizar a los estudiantes en contextos heterogéneos– requiere de estrategias específicas que ya deberían estar presentes desde la formación de los docentes (Vinacur & Bustos, 2019, p.21).

### **Necesidad de brindar apoyo**

[...] tanto en el marco de la Convención Internacional como de la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, se hace referencia el término "apoyo" en tanto constituyen el conjunto de soportes y ayudas destinados a las personas con discapacidad, implementados a través de las políticas y mecanismos de Estado, que garantizan la igualdad en el ejercicio de sus derechos, eliminando las barreras que obstaculizan o impiden su participación social, plena y efectiva. Los apoyos específicos para los estudiantes con discapacidad, a los que se pueden sumar acciones para su accesibilidad, son asumidos en el ámbito educativo bajo el nombre de "configuraciones de apoyo", siendo implementadas para el desarrollo de dicha trayectoria escolar (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, pp. 3-4).

Vinacur y Bustos (2019) afirman:

[...]cuando es posible el armado de esta configuración, el pensar qué y cómo aprende un estudiante en situación de discapacidad se constituye en motor de su propio despliegue. En ese pensar colectivo, la participación activa de los involucrados, que incluye a los mismos estudiantes, hace posible la construcción de un saber acerca de la inclusión no exclusivo de ninguna especialización (p.75).

En el marco del modelo social de la discapacidad, la planificación de los apoyos se torna una herramienta esencial respecto a la eliminación de aquellas barreras para la participación y aprendizaje del sujeto con discapacidad, en relación a los entornos. El término apoyo hace referencia a todos aquellos recursos y/o estrategias que favorezcan el desarrollo, aprendizaje y la mejora de la calidad de vida en el funcionamiento individual del sujeto con discapacidad. Por lo tanto supone una diversidad de recursos e intervenciones provenientes del propio sujeto, de su entorno social y familiar y principalmente de la prestación de servicios especializado (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, p.6).

[...] La valoración de las necesidades educativas de acuerdo a la situación de discapacidad, a partir de la observación y análisis y situado del alumno en el contexto educativo, teniendo además en cuenta la palabra de mismo y la de su familia, no sólo definirá la necesidad o no de las configuraciones de apoyo, sino que además delimitará las estrategias, recursos, acuerdos y responsabilidades necesarios para el abordaje de un adecuado proceso inclusivo participativo y con aprendizajes (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, pp.3-4).

[...] configuraciones de apoyo, despegadas de la idea de que tienen que ver con “esa persona de educación especial/salud que va”, para entenderlas como esos andamiajes que se construyen entre sistemas muy diferentes para acompañar la trayectoria escolar de los niños y niñas. (Vinacur & Bustos, 2019, p.39).

Respecto a las configuraciones de apoyo, las cuales fueron mencionadas anteriormente, en la Resolución 311/16 se realizan las siguientes observaciones acerca de las mismas:

Detección de las barreras y obstáculos:

- Barreras de acceso físico.
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

En respuesta a la necesidad de eliminarlas se diseñarán las configuraciones de apoyo según sea su tipo:

- Atención
- Asesoramiento y orientación
- Capacitación
- Provisión de recursos
- Cooperación y acción coordinada
- Seguimiento, investigación (Consejo Federal de Educación, 2016, p.18).

A continuación, se brinda, en la misma resolución, un ejemplo orientador para el diseño de las configuraciones prácticas de apoyo en la discapacidad intelectual:

- Determinar las barreras u obstáculos para el acceso al aprendizaje, a la comunicación y la participación.
- Describir Modos de aprender/ Capacidades apreñendidas.

-Configuraciones prácticas

Cooperación y acción coordinada: estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje (planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, trabajo colaborativo, cooperativo, tutorías entre pares, entre otros).

Planificación del trabajo en pareja pedagógica docente de aula, docente de Educación Especial.

Orientaciones al docente de grupo: las orientaciones deben incluir el particular modo de aprender, la ubicación en el aula, cómo dar las consignas, cómo adaptar actividades, entre otros ejemplos.

Suplantar tareas que exigen copiado proporcionando una copia impresa de lo que debe hacer, proporcionar resúmenes impresos, dar las consignas por partes, con pocas palabras, en forma personalizada, etc.

Planificación de actividades de enseñanza que entregará anticipadamente al docente de Educación Especial.

Información: actividades planificadas de trabajo con las familias, pares, docentes comunidad (Consejo Federal de Educación, 2016, p.20).

Al hablar de las características de una escuela inclusiva que trabaje de forma articulada Vinacur y Bustos (2019) afirman:

Algunos tipos de configuraciones identificados son: la pareja pedagógica; la posibilidad de reflexión conjunta; la existencia de talleres, tanto para niños como para los maestros; la revisión de la gradualidad y la configuración de equipos mixtos, entre la escuela común y de escuela especial, antes que lleguen los niños (p.53).

Proporcionar apoyo a las personas es sólo una de las formas de aumentar la participación de los niños. El apoyo también lo proporcionan los profesionales cuando planifican las actividades pensando en todos los niños, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí. Cuando se planifican actividades para lograr la participación de todos, la necesidad de apoyo individual se reduce. De la misma forma, la experiencia de apoyo a un alumno puede incrementar el aprendizaje independiente y activo de ese niño, al tiempo que proporciona ideas para mejorar el aprendizaje de un grupo más amplio [...] Este cambio en la visión de los apoyos es muy importante. El enfoque de los apoyos que vincula asistentes y personas, sin el objetivo de reducir tal dependencia, sigue siendo habitual. Puede constituir una gran barrera para su participación y obstaculizar el desarrollo de una responsabilidad compartida hacia todos los niños, reflejada en el modo en que los profesionales colaboran,

planifican y desarrollan las actividades. (Booth, Ainscow , & Kingston, 2006, p.7).

En una primera caracterización de las configuraciones de apoyo es posible contemplar que:

- Involucran distintas instancias, actores y recursos.
- Implican transformaciones en las funciones, tiempos y espacios institucionales.
- Requieren de una naturaleza flexible para adecuarse a la situación contextual en la que tiene lugar la inclusión.
- Poseen un carácter artesanal para su armado que impide su estandarización.
- Necesitan de un cálculo o planificación para la puesta a prueba, redefinible en cada situación a partir de sus efectos.

Cada configuración es el producto de ciertas operaciones simbólicas que generan condiciones de posibilidad para que acontezca lo deseado. Discernir cuáles son las operaciones lógicas sobre las que se construyen estas configuraciones evitaría que queden reducidas a propuestas espontáneas. [...] interesa poner de relieve es que la construcción de esa red es “una convención que dispone simbólicamente lugares y funciones, como así también tiempos en los que estos lugares y estas funciones se despliegan a los fines de que algo se produzca”. En esta red se entraman tanto los actores, así como también otros elementos como el espacio, el tiempo, las demandas, las urgencias en juego e incluso los vacíos que se generen. En este sentido, es posible pensar que un apoyo puede llegar a convertirse en una configuración si están disponibles las coordenadas simbólicas para su inserción, es decir, si se cuenta con un lugar simbólico –nombrado, con sentido y vacante para ser ocupado por un sujeto con su estilo [...] (Vinacur & Bustos, 2019, pp.65-66).

Dentro del ámbito de los apoyos pueden considerarse como aspectos relevantes aquellos vinculados a:

- el desarrollo del sujeto en relación a la ampliación de sus capacidades, su calidad de vida, sus derechos y su participación en la comunidad.

- la calidad de las propuestas de enseñanza para potenciar aprendizajes que favorezcan la interacción en el ámbito sociocultural y el acceso al conocimiento.
- las habilidades básicas requeridas para desenvolverse en su vida cotidiana, propiciando cada vez más, mayores niveles de autonomía, independencia y autodeterminación tanto en lo que respecta a su cuidado personal, la vida en el hogar, la participación comunitaria, la inclusión sociolaboral, la salud, etc.

La planificación de estos apoyos implica como punto de partida la valoración y evaluación de las necesidades de cada sujeto con discapacidad a fin de poder alcanzar la especificación de la frecuencia, intensidad y tipo de apoyos requeridos.

Las configuraciones de apoyo requerirán la consideración de:

- la transitoriedad de la necesidad de apoyo y/o el establecimiento de su configuración, un aspecto esencial en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad en tanto contribuye estratégicamente a su avance. La extensión de un apoyo, cuando no hay necesidad, no solo deja de cumplir su función, sino que además genera una sobrecarga innecesaria en el sujeto.
- el nivel de especificidad que la Educación Especial debe brindar considerando las particularidades de los sujetos y los apoyos especializados en relación a las diversas NEDD - la concordancia entre los Niveles de la enseñanza que transita el estudiante y su contextualización en el abordaje de estas áreas específicas, constituyendo estos apoyos especializados un aporte integral y no un mero módulo aislado.
- la planificación de apoyos de las áreas específicas deberá ser producto de los acuerdos alcanzados entre los actores de la enseñanza en forma transdisciplinaria, considerando la pertinencia educativa, el sentido colaborativo de la familia y garantizando el más amplio nivel de participación del estudiante con discapacidad (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, p.7).

Todas estas concepciones contemporáneas que se han ido abordando a lo largo del capítulo están influidas e íntimamente relacionadas a la nueva mirada social de discapacidad y de educación inclusiva. Vinacur y Bustos (2019) sostienen:

[...] ¿qué es lo que hay que saber para incluir? [...] no es tanto un saber, sino una disponibilidad. Este saber, al que llamo “saber sensible”, no es un saber

técnico. [...] es un saber a construir de manera permanente y por eso lo llamo “sensible”, porque implica una disposición e implica una sensibilidad. [...] importancia de pensar juntos sobre este tema es fundamental, no sirve de nada contar con los recursos, con los apoyos, si no podemos pensar y armar una configuración juntos, entendiendo que somos diferentes y pensando que una “escuela para todos” es, justamente, una escuela que se anima a transformarse (pp.56-57).

## **CAPÍTULO 4: Características generales de los niños con Síndrome de Down**

### **El niño con Síndrome de Down**

Es importante comenzar a profundizar acerca de qué es el Síndrome de Down para poder conocer qué es lo que les sucede a estos/as niños/as, entender cómo son sus características, sus necesidades y poder así pensar en aquellas modalidades de aprendizaje funcionales y beneficiosas para ellos/as, como así también poder de esta forma ofrecer los mejores dispositivos para que puedan aprender, para que puedan incluirse en una escuela común y eliminarse todas aquellas barreras que impiden su presencia, participación y desarrollo en los jardines de infantes.

El término “Síndrome de Down” surge en el año 1866 ya que el médico inglés John Langdon Haydon Down, al hacer referencia a un determinado tipo de retardo mental, intentó describir el aspecto común de un 10% de sus pacientes. Las hendiduras palpebrales hacia arriba y la facies aplanada lo llevaron a acuñar el término "mongolismo", por su similitud con ciertos rasgos asiáticos. Pero 100 años más tarde, en 1958, Jerome Lejeune, un genetista francés, descubrió que el síndrome respondía a una anomalía cromosómica. El Síndrome de Down o trisomía del cromosoma 21 fue el primer síndrome de origen cromosómico descrito y es la causa más frecuente de retraso mental identificable de origen genético (Kaminker & Armando, 2008).

Luego de muchos estudios e investigaciones se sabe que el Síndrome de Down:

Es una alteración genética que presenta 3 cromosomas en el par 21, donde sólo deberían existir 2, lo que da un total de 47 cromosomas en cada célula, en lugar de los 46 que tienen el resto de las personas. Esta condición se conoce como “trisomía 21” o “Síndrome de Down”, y por ella distintos órganos y sistemas del cuerpo son afectados en su funcionamiento de manera similar, pero con rasgos singulares en cada individuo. (De Jesús Aguilasoch Montoya & Escobar Flores, 2017).

El síndrome de Down constituye la primera causa genética de discapacidad intelectual. Se debe a una anomalía cromosómica que, en la mayoría de los casos, corresponde a una trisomía libre del cromosoma 21. La prevalencia al nacimiento de esta entidad aumenta con la edad materna, siendo el riesgo aproximadamente de 1/1.500 a los 20 años, 1/900 a los 30, 1/350 a los 35, 1/100 a los 40 y 1/25 a los 45 años. Durante el embarazo, existe la posibilidad de realizar la pesquisa del síndrome de Down a través de la evaluación combinada de la edad materna, la translucencia nuchal, y los niveles en

sangre materna de gonadotropina coriónica humana y proteína plasmática A asociada al embarazo; entre las semanas 11 y 14 de gestación (pesquisa del 1º trimestre). De acuerdo a los resultados de la pesquisa, o si existen otras indicaciones, puede recomendarse el diagnóstico prenatal a través de técnicas invasivas para determinar el cariotipo fetal (amniocentesis o biopsia corial). (Martini J, Bidondo MP, Duarte S, Liascovich R, Barbero P, Boris Groisman, 2019).

Según Pérez (2014):

Los signos clínicos generales que caracterizan a este cuadro son: deficiencia mental, braquicefalia, eritema facial continuo, microtia, manchas de Brushfield, anomalías cardíacas congénitas, displasia de la segunda falange del quinto dedo, manos pequeñas, facies mongólica, hipotonía, además de retraso en el desarrollo físico y psíquico. Sin embargo, la presencia de retraso mental en estos pacientes puede ser variable, encontrándose afecciones leves que permiten a estos pacientes realizar labores cotidianas con mucha facilidad.

No existe tratamiento para el síndrome de Down, por lo que las medidas de rehabilitación mediante técnicas especiales fisioterapéuticas, fonoaudiológicas y psicotécnicas juegan un papel importante, en pacientes con compromiso mental severo, permitiéndoles en la mayoría de las veces una adecuada reinserción social.

### **Tipos de trisomías**

Como bien se ha mencionado anteriormente, el Síndrome de Down se debe a un exceso de material genético, es decir, a la presencia de un cromosoma de más del par 21 tal como lo descubrió el genetista Lejeune. El exceso de un cromosoma o de material del mismo es lo que estimula la creación de multitud de metabolitos que impiden el desarrollo de tejidos y órganos tras la concepción. Dichas alteraciones son la causa de los síntomas que conforman el Síndrome de Down.

Dependiendo de la manera en cómo se configura el exceso de material genético el Síndrome de Down se divide en tres tipos:

#### **➤ *Trisomía del par 21:***

Las células de los seres humanos poseen 23 pares de cromosomas, los cuales están numerados del 1 al 23. La trisomía es un error que hace que, en uno de los pares, en vez de tener 2 cromosomas, la célula tenga 3. De esta

forma las células no contienen 46 cromosomas, sino que tienen 47, originando el exceso de material genético, dando origen al Síndrome de Down.

Diversos estudios apuntarían a que el cromosoma extra es de origen materno, el cual ya estaría presente en el óvulo de la madre. De esta manera, la causa de la trisomía sería la ausencia de división (no-disyunción) de los cromosomas, error que puede suceder durante la primera como en la segunda fase de la meiosis<sup>15</sup>. La posibilidad de que se produzca dicha trisomía del par 21 está asociada con la edad de la madre, incrementándose progresivamente a partir de los 35 años (Madrigal, 2004).

➤ **Mosaicismo:**

Aparece en el 1,5 % de los niños con Síndrome de Down. Corresponde a la situación en que óvulo y espermatozoide poseen los 23 cromosomas normales, y por tanto la primera célula que se forma de la fusión de ambos es normal y posee sus 46 cromosomas. Pero a lo largo de las primeras divisiones de esa célula y de sus hijas surge en alguna de ellas el mismo fenómeno de la no-disyunción o no-separación de la pareja de cromosomas 21 [...] de modo que una célula tendrá 47 cromosomas, tres de los cuales serán del par 21 (Fundación Iberoamericana Down 21, s.f.)

El mosaicismo se produce cuando ocurren errores en la división celular (meiosis) que hacen que haya células con un número distinto de cromosomas. El Síndrome de Down por mosaicismo sucede cuando algunas de las células del sujeto tienen trisomía del par 21 y otras no. El mosaicismo puede darse de dos formas:

- 1- El cigoto<sup>16</sup> tiene desde el principio tres cromosomas en el par 21 (trisomía), pero a lo largo de la meiosis, una o varias líneas celulares pierden uno de estos cromosomas.

---

<sup>15</sup> Proceso de división celular, propio de las células reproductoras, en el que se reduce a la mitad el número de cromosomas.

<sup>16</sup> Célula que resulta de la unión de las células sexuales masculina y femenina y a partir de la cual se desarrolla el embrión.

2- El cigoto tiene al principio dos cromosomas en el par 21, pero durante la meiosis, se duplicó uno de los cromosomas 21 de algunas células. (Madrigal, 2004)

➤ ***Translocación:***

Entre un 3 y un 4% de las personas con Síndrome de Down, presentan 23 pares de cromosomas, al igual que el resto de la población, pero, en alguno de los cromosomas, lleva adherido material genético de un cromosoma 21. Generalmente, al formarse el óvulo o el espermatozoide, el fragmento adicional de un cromosoma 21 se adhiere a uno de los cromosomas del par 14. Esta célula germinal de uno de los progenitores se unirá a la del otro progenitor, aportando material genético extra, que provoca la aparición del Síndrome de Down. En el Síndrome de Down por Translocación, el padre o la madre se comportan como portadores y pueden transmitirlo a uno o varios hijos/as. (Madrigal, 2004).

Pese a la existencia común y constante de los tres cromosomas 21, el modo en que se desarrolla la acción de sus genes – lo que denominamos su expresión génica – varía en cada individuo. Por este motivo, el grado de afectación de los distintos órganos y sistemas es extraordinariamente variable. Esto hace que el número y la intensidad de las alteraciones orgánicas propias de cada persona pueda ser muy diferente. Esta realidad incluye a la discapacidad intelectual; al ser consecuencia de la patología cerebral derivada del desequilibrio en la expresión génica, las variaciones individuales de esta patología repercutirán en el grado y la manifestación de la discapacidad que, por tanto, habrá de ser considerada, evaluada y tratada de manera individual. Pero como la propia realidad cerebral y sus consecuencias – la personalidad, la inteligencia, la capacidad adaptativa – están fuertemente condicionadas por el influjo ambiental – educación, nutrición, bienestar –, y éste es también altamente variado para cada persona, el resultado final del funcionamiento vital del individuo con síndrome de Down es una condición que no es predecible en su inicio y es altamente influenciable en su desarrollo (Flórez J. , s.f.).

En referencia a las definiciones de autores relevantes y de la literatura existente, los niños con Síndrome de Down no son todos iguales, pues son seres que poseen distintas cualidades, potencialidades, debilidades, formas de ser y de sentir, características genéticas y otras en las que influye el entorno que lo rodea. Son niños que pasan por las mismas etapas de desarrollo que el resto, pero a un ritmo más lento. Así como hay

particularidades que los diferencian también hay una serie de rasgos similares que suelen ser típicos en el síndrome por las cuales se establecen ciertas características.

### **Desarrollo educativo de los alumnos con Síndrome de Down**

La integración escolar de los niños con síndrome de Down es un paso más en el proceso de inclusión social que comienza en la familia y culmina en la etapa adulta con su participación en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. La aceptación de los familiares (padres, abuelos, hermanos, tíos, primos), la integración en el vecindario y en el entorno cotidiano, la inclusión en el tiempo de ocio, la incorporación a diferentes ambientes sociales y recreativos o la integración laboral, son escalas en esa larga travesía hacia la inclusión social plena. Una travesía que queda truncada si en la etapa escolar, el momento en el que todos los niños acuden a centros educativos a ser preparados para poder superar los retos que la sociedad les presentará en la vida adulta, no comparten con los demás niños una educación en entornos ordinarios (Ruíz, 2012, p.7).

Los niños y niñas con Síndrome de Down poseen los mismos derechos que cualquier niño/a, entre ellos el derecho a la educación, a una educación integral y de calidad que les permita alcanzar una vida social plena. De acuerdo a las particularidades que los caracterizan es probable que su evolución y rendimiento sea de un modo más lento lo que hará necesario, desde todas las instituciones que acompañen su desarrollo educativo, conocer al sujeto para poder saber cuáles son sus necesidades y sus modalidades de aprendizaje para garantizarle la educación de calidad que merece y necesita.

### **Características físicas**

El cuadro clínico del Síndrome de Down tiene un compromiso sistémico, provocando alteraciones características como:

- CABEZA: Microcefalia con el diámetro ánteroposterior reducido. Hueso occipital aplanado.
- CARA: Aplanamiento facial. Pliegues epicánticos. Hendiduras palpebrales oblicuas. Puente de la nariz ancha. Eritema facial continuo. Microtia con el hélix doblado. Los ojos son almendrados y presentan manchas de Brushfield

blancas y grises en la periferia del iris visible en el periodo neonatal y desaparecen paulatinamente entre los 12 meses posteriores.

- CUELLO: Corto. Piel exuberante.
- EXTREMIDADES: Manos pequeñas y anchas. Pliegue palmar único (pliegues simiescos). Clinodactilia. Algunos casos pueden ser acompañados de una polidactilia y sindactilia. Pies con amplio espacio interdigital entre el primer y segundo dedo (Pérez, 2014)

En cuanto al físico, según expone Madrigal (2004), tienen características que hacen que su aspecto sea distinguible. Tienen la cara plana, la nariz pequeña, los ojos almendrados, los maxilares y la boca son más pequeños de lo normal, lo que provoca la mala oclusión dental y todo esto una respiración bucal, lo que reduce la capacidad pulmonar considerablemente. También poseen pliegues de la piel extra como por ejemplo en la parte exterior de los ojos, tienen la pelvis displásica y poseen problemas de desarrollo corporal, como, por ejemplo, suelen tener corta estatura y tendencia a la obesidad.

En una visión global y longitudinal, de acuerdo a Flórez y Ruíz (2006) la persona con síndrome de Down presenta las siguientes características:

1. Un conjunto de rasgos y signos detectables en el recién nacido: hipotonía, disminución del reflejo del moro, hiperlaxitud de las articulaciones, exceso de piel en la nuca, perfil plano de la cara, inclinación de las fisuras palpebrales, anomalías en la forma del pabellón auricular, displasia de la pelvis, displasia de la falange media del dedo meñique y surco simio en la palma de la mano.
2. Lentitud y reducción del crecimiento corporal, incluido el cefálico. Consiguientemente, la talla alcanzada es más pequeña y suelen presentar microcefalia.
3. Lentitud del desarrollo motor y del desarrollo cognitivo. La variabilidad individual es enorme. Lentitud no significa que no progrese, de modo que, aunque el coeficiente intelectual disminuya con la edad, la capacidad cognitiva y las habilidades progresan de modo que la mayoría de las personas pueden llegar a experimentar con satisfacción sus capacidades cognitivas y adaptativas en el medio ordinario.
4. Problemas de inmunidad. Eso explica la frecuencia con que se presentan infecciones recurrentes (p. ej., rinitis crónica, otitis media serosa,

neumonías, periodontitis). Otras veces puede aparecer algún cuadro autoinmune (p. ej., disfunción tiroidea, enfermedad celíaca), o alguna enfermedad maligna (p. ej., leucemia infantil que, aunque es rara en términos absolutos, inferior al 1 %, es más frecuente que en el resto de la población).

5. Otros trastornos. Insistimos sobre la amplia variabilidad con que pueden aparecer los diversos trastornos orgánicos y funcionales: trastornos de la audición, otitis serosa del oído medio, alteraciones del ojo, cataratas congénitas, cataratas adquiridas, errores de refracción, cardiopatías congénitas, obstrucción respiratoria durante el sueño, inestabilidad atlanto-axoidea, disfunción tiroidea, anomalías del aparato gastrointestinal, anomalías de las caderas, convulsiones, leucemia, trastornos psiquiátricos y enfermedad de Alzheimer.

En lo que respecta a la motricidad las personas con síndrome de Down, presentan hipotonía muscular lo que provoca flacidez y torpeza en los movimientos, hiperflexibilidad en sus extremidades y en general esto hace que sus movimientos sean más lentos y torpes. La psicomotricidad gruesa se ve afectada (movimiento de brazos y piernas) y la psicomotricidad fina también (coordinación ojo- mano). Su desarrollo visto desde un plano general es mucho más lento. Alcanzan las capacidades de darse la vuelta, sentarse o responder a los estímulos más tarde, lo que puede tener relación con la hipotonía muscular (Flórez & Ruíz, 2006).

### **Características cognitivas**

Una de las principales causas del Síndrome de Down es la discapacidad intelectual, la cual puede oscilar entre leve y severa y va a influir en el desarrollo de su personalidad, en la capacidad de adaptación y el contexto. Así mismo va a estar determinado por factores tales como el ámbito familiar, la educación, la nutrición y la estimulación temprana que reciba a lo largo de toda su vida, sobre todo, en sus primeros años de vida.

Las personas con síndrome de Down (PSD) tienen un desarrollo cognitivo más lento que la población promedio, así como déficits en el lenguaje verbal, la producción lingüística y la memoria auditiva de corto plazo.

(Jasso, 2001) describe las características cognitivas de las personas con Síndrome de Down en tres etapas:

- Infancia (0 a 3 años): El niño sonríe y Es capaz de manipular objetos nuevos, sin embargo, en esta etapa realiza sus habilidades más lentamente y por tiempos más breves.
- Preescolar (3 a 6 años): Es capaz de manifestar placer o satisfacción cuando ha podido concluir con éxito una tarea o actividad específica. durante el juego Es capaz de visualizar varias actividades alternativas antes de realizar su propia selección y tiene la potencialidad de llevar a cabo varias actividades, así como complementar cada una de ellas antes de iniciar otra.
- Escolar (6 a12 años): El niño trabaja mejor de manera visual que de manera auditiva, se le dificulta almacenar y recordar información que se le ha dado verbalmente.

Considerando estas etapas, las habilidades adaptativas siempre estarán más presentes que las cognitivas a lo largo de la vida, ya que éstas facilitan realizar las actividades de la vida cotidiana cuando ha concluido la etapa escolar e inicia la etapa laboral. Sin embargo, es importante continuar con la estimulación de las capacidades cognitivas, por ello debe mantenerse un ambiente de armonía donde se favorezcan las actividades dentro del hogar, en la comunidad y en el ámbito laboral; mejorando con ello la comunicación y la calidad de vida.

Hay aspectos cognitivos que se ven afectados a casusa de este síndrome ya que, si bien son sujetos que tienen un desarrollo semejante al de cualquier persona, que pasan por los mismos estadios evolutivos, están detenidos en un techo inferior. Presentan dificultades en el procesamiento de la información, en la modalidad auditivo-verbal y los procesos de memoria.

Las personas con síndrome de Down suelen tener un retraso mental moderado o leve, tienen dificultades en el procesamiento de la información sucesivo y simultáneo (recogen la información, la clasifican, analizan y responden de forma más lenta y con mayor dificultad), problemas en la memoria a largo y a corto plazo, les cuesta tomar decisiones, tienen dificultades para la orientación espacial y temporal, presentan dificultades en el ámbito de las matemáticas, les cuesta interpretar las expresiones de doble sentido, ponerse en el lugar del otro (función empática) y dificultades atencionales debidas a la alteración de determinados mecanismos cerebrales (Molina, 2002).

Según Arregi Martínez y Gasteiz (1997):

En los procesos cognitivos básicos como son la atención, percepción y memoria, se puede observar este retraso, sin embargo, en aspectos como el desarrollo de la curiosidad, los intereses y las necesidades, el desarrollo cognitivo evoluciona equitativamente a la edad. En niños, este retraso cognitivo supone también un retraso en el aprendizaje, lo cual supone que en la escuela tengan un ritmo inferior al de su grupo de referencia.

### **Características conductuales y psicológicas**

Habitualmente, al pensar en las características de conducta y de la personalidad de los sujetos con Síndrome de Down se tiende a suponer que quienes tienen dicho síndrome poseen de forma determinante aquellas particularidades. Si bien existen ciertos patrones que suelen darse con mayor frecuencia, es oportuno recordar que no precisamente en todo niño o niña con Síndrome de Down van a verse reflejadas estas conductas o formas de ser. Pues, más allá de que haya peculiaridades comunes entre ellos/ellas no siempre se suceden en todas las personas y en igual proporción, y existe un amplio margen de variabilidad.

Presuponer unos rasgos propios y exclusivos de las personas con síndrome de Down lleva consigo dos peligros que suelen acompañar a los tópicos aplicados a cualquier grupo humano. Por un lado, el efecto inmediato de etiquetaje o generalización, que nos llevará a suponer que cualquier sujeto por el mero hecho de tener síndrome de Down ya contará con esos atributos, configurando un prejuicio difícil de superar posteriormente. En segundo lugar, la creación de unas expectativas respecto a las posibilidades futuras de esa persona, por lo general, limitando sus opciones. Está comprobado que las expectativas que se establezcan sobre su evolución determinarán en gran medida el grado de desarrollo que va a alcanzar en realidad (Flórez & Ruíz, 2006).

En la bibliografía científica y de divulgación sobre Síndrome de Down, en lo que respecta a la personalidad, se los suele calificar de personas obstinadas, afectuosas, fáciles de tratar, cariñosas o sociables, con capacidad para la imitación, buen humor, amabilidad, tozudez, alegres, obedientes y sumisas. Aun así, tales afirmaciones no siempre están claramente demostradas y en ocasiones carecen de fundamento. Éstas producen ciertas generalizaciones que son perjudiciales y algunas veces determinan las expectativas que sobre ellas se hacen unos y otros y olvidan que entre las personas con

Síndrome de Down se encuentra una rica variedad de temperamentos, tan amplia como la que aparece en la población general.

Arregi y Gasteiz (1997) afirman que:

A la hora de interpretar una conducta o limitación cognitiva se debe considerar no sólo la alteración sino también los mecanismos psicológicos que utiliza la persona en concreto, la historia de éxitos o de fracasos sucesivos que acumula, los refuerzos que recibe, las expectativas propias que se ha ido creando a partir de las familiares y sociales que ha ido percibiendo hacia su persona, etc.

En los primeros años de su vida no son tan hábiles como los niños y niñas de desarrollo normal al utilizar recursos para conectar e interactuar con el ambiente que les rodea. Además, su capacidad de desarrollo de juego simbólico (lo cual, como veremos, tiene una incidencia negativa en la adquisición del lenguaje) también es más restringido y tiende a actividades estereotipadas y repetitivas. Suelen tender a relacionarse más con los adultos que con el grupo de iguales, y la persona adulta debe conocer estas características genéricas que provoca el síndrome, para ajustar sus expectativas y seguir estimulando a pesar de la posiblemente escasa respuesta, en comparación con los niños o niñas de desarrollo normal. Según la imagen que el “entorno” le devuelva a partir de esas características, se irá formando la imagen de sí mismo (Arregi y Gasteiz, 1997, p.14).

El desenvolvimiento psicológico de niños y niñas con Síndrome de Down es lento ya que presentan patrones de aprendizaje de grado inferior al resto de los niños/as. Generalmente son receptivos y afectuosos. Suelen ser obstinados, esta característica se presenta debido a que hay un mal funcionamiento del sistema nervioso lo que les impide poder cambiar de forma rápida de actitud o actividad a otra diferente. Imponen sus preferencias, las cuales están definidas en lo que les agrada y las repiten constantemente. Otra característica que cobra gran importancia es la imitación, pues gracias a ésta poseen un extenso margen de aprendizaje y suele durar hasta los 8 o 10 años de edad. La afectividad es otra particularidad psicológica, son muy afectuosos y también necesitan que se les brinde afecto lo cual repercutirá positivamente en su educación porque el niños/a que se desenvuelve en un ambiente familiar estable muestra un progreso intelectual y social mayor que aquel con el cual esto no sucede. La sensibilidad es otra peculiaridad, ya que suelen tener un carácter moldeable si se le educa; cuando se le hace entender que existe disciplina responde con pautas flexibles de comportamiento. Son

sociables y afectivos con las personas que los rodean; motivados por simples tareas o ideas suelen actuar, desde pequeños, con simpatía y buen sentido del humor aunque su lenguaje oral sea limitado, se hacen entender adaptándose fácilmente a su entorno; un clima de indiferencia los inhibe, dando como consecuencia la exteriorización de un mal carácter y una difícil adaptabilidad a la vida social (Martínez, 2000).

Existen ciertas formas de desenvolverse que se dan, frecuentemente, entre las personas con Síndrome de Down y que son características generales de la personalidad de estos sujetos. Entre ellas están:

- ***Escasa iniciativa.*** Se observa en la utilización reducida de las posibilidades de actuación que su entorno les proporciona y en la baja tendencia a la exploración. Se ha de favorecer por tanto su participación en actividades sociales normalizadas, animándoles e insistiéndoles, ya que ellos por propia voluntad no suelen hacerlo.
- ***Menor capacidad para inhibirse.*** Les cuesta inhibir su conducta, en situaciones variadas que van desde el trazo al escribir hasta las manifestaciones de afecto, en ocasiones excesivamente efusivas. Se les debe de proporcionar control externo, sobre la base de instrucciones o instigación física, por ejemplo, que poco a poco debe convertirse en autocontrol.
- ***Tendencia a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio.*** Por ejemplo, les cuesta cambiar de actividad o iniciar nuevas tareas, lo que puede hacer que en algunos casos parezcan "tercos y obstinados". Sin embargo, en otras ocasiones se les achaca falta de constancia, especialmente en la realización de actividades que no son de su interés. Es recomendable acostumbrarles a cambiar de actividad periódicamente, para facilitarles su adaptación a un entorno social en continua transformación.
- ***Baja capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente.*** Responden con menor intensidad ante los acontecimientos externos, aparentando desinterés frente a lo nuevo, pasividad y apatía. Tienen además una menor capacidad para interpretar y analizar los acontecimientos externos.
- ***Constancia, tenacidad, puntualidad.*** De adultos, una vez se han incorporado al mundo del trabajo, al darles la oportunidad de manifestar su personalidad en entornos sociales ordinarios, han dado también muestras de una determinada forma de actuar y de enfrentarse a las tareas, característica del Síndrome de Down. Son trabajadores constantes y tenaces, puntuales y

responsables, que acostumbran a realizar las tareas con cuidado y perfección (Flórez y Ruíz, 2006, p.12).

### Lenguaje y comunicación

Ningún niño, tenga o no síndrome de Down, desarrolla las habilidades del habla y lenguaje con la misma secuencia temporal que otro. [...]Para los niños con síndrome de Down, la media de edad en la que adquieren las habilidades comunicativas es por lo general posterior a la de los niños con desarrollo típico, pero aun así existe un margen amplio en la adquisición de habilidades (Kumin, 2014).

El desarrollo de la actividad lingüística de los niños y niñas con Síndrome de Down mantiene un esquema de ejecución equivalente al de las demás personas. Sin embargo, presenta un retraso en su adquisición. Tiene como característica el progresivo enlentecimiento, pues a medida que las conductas se presentan más complejas el retraso va aumentando progresivamente. Por tal motivo es que se recomienda que realicen tratamientos de estimulación, lo que cual resulta ampliamente beneficioso ya que remedia, en cierta medida, el retraso o enlentecimiento mencionado.

Algunas de las dificultades que presentan en las áreas de la comunicación, el lenguaje y el habla son: retraso en la producción de las primeras palabras, adquisición de vocabulario enlentecido, dificultades persistentes a nivel fonológico, retraso en la adquisición gramatical y, en muchos casos, estancamiento a niveles muy elementales.

¿Por qué los niños con síndrome de Down se retrasan en alcanzar los hitos de comunicación? Existen muchos problemas sensoriales, de percepción, físicos y cognitivos que pueden aparecer en el síndrome de Down y que afectan al desarrollo de las habilidades comunicativas. Probablemente vuestro hijo no va a tener todos los problemas que vamos a describir en este capítulo, pero tendrá algunos. Es muy importante identificar sus puntos débiles que afectan su habla y lenguaje. Identificar los problemas concretos va a ser el primer paso para hacer algo sobre ellos. La acción terapéutica de la logopedia no es un plan general en el que se aplica el mismo tratamiento para todo niño con síndrome de Down. El tratamiento es siempre individualizado, en función de los puntos débiles y fuertes de vuestro hijo. Dependiendo de sus necesidades, se utilizarán técnicas específicas e información, con el fin de ayudarle a conseguir el máximo progreso en el desarrollo de la comunicación (Kumin, 2014, p.24).

## **Comunicación:**

Cuando son bebés (a no ser que tengan alteraciones importantes asociadas) desean comunicarse y poseen buenas habilidades para ello: presentan un buen contacto visual, intención comunicativa que queda patente mediante el uso de gestos, sonrisa, mirada referencial, pero todas ellas aparecen retrasadas con respecto a los niños de su edad cronológica con desarrollo típico. Muestran el mismo problema a la hora de explorar el mundo físico, que es una de las bases para el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Incluso les cuesta mantener la atención compartida, elemental para también dicho desarrollo. Ellos utilizan más gestos para comunicarse y lo hacen durante más tiempo que el resto de sus compañeros. Pero llega un momento en el que los gestos naturales no son suficientes para expresar todas sus ideas y necesidades, lo que puede derivar en frustración y problemas conductuales. Es por esto que se les debe dotar de un sistema de comunicación efectivo hasta que consigan aprender a hablar. Además, las habilidades que sirven de base para la articulación como la succión, deglución, masticación están igualmente alteradas por factores estructurales y dinámicos de los órganos implicados en los mismos (Moreno, 2015).

Para desarrollar las habilidades del habla y lenguaje, los niños necesitan disponer de ciertas habilidades fundamentales sensoriales y perceptivas. Las sensoriales comprenden la capacidad para ver, oír, tocar, gustar u oler los objetos y personas en el ambiente. Las perceptivas se refieren a la capacidad para dar un significado al estímulo sensorial. Así, la capacidad de vuestro bebé para oír vuestra voz es una habilidad sensorial; el reconocerla como la voz de mamá o de papá e interpretar los sonidos que hacéis como palabras son habilidades perceptivas. Claramente, los niños necesitan ser capaces de oír lo que se está diciendo para que sean capaces de adquirir y desarrollar tanto el habla como el lenguaje, pero también necesitan de habilidades perceptivas para poder dar sentido a lo que oyen. Han de ser capaces también de ver y centrarse en los objetos con el fin de rotularlos. Y han de ser capaces de recibir e interpretar las sensaciones táctiles en y alrededor de la boca para aprender el modo de elaborar los sonidos del habla. (Kumin, 2014).

## **Lenguaje:**

En cuanto al vocabulario, la edad media de aparición de la primera palabra está en torno a los 18 meses. La combinación de dos palabras se da igual que en los niños neurotípicos cuando son capaces de expresar 50 palabras, pero alrededor de los 37 meses con más de un año de retraso. El progreso en el vocabulario es lento, pero dura toda la vida. En su repertorio de palabras abundan las concretas, pues tienen dificultades con el pensamiento abstracto. El vocabulario receptivo es mayor que el expresivo. La gramática es una de las áreas donde presentan más dificultades, pero, a diferencia de lo que ocurre con el vocabulario, aquí aparecen tanto en la expresión como en la comprensión. Tal es así que muchos de ellos llegan a la vida adulta dominando sólo la gramática básica.

## **El habla:**

Es, quizá, donde más dificultades presentan. Ésta suele ser poco inteligible. Las causas principales son la articulación y la fonología; aunque también están implicados aspectos como la fluidez, la prosodia y la resonancia. Los problemas articulatorios que presentan tienen que ver con aspectos anatómicos y fisiológicos (como con la estructura craneal, mandibular, palatal, velar) y su funcionamiento (la colocación, dirección, fuerza y precisión de los órganos implicados en la articulación). Esto último ocurre porque la musculatura oral y perioral es hipotónica, es decir, flácida y, por tanto, más difícil de controlar. Este punto lo veremos con más detalle al hablar de la evaluación. A nivel fonológico se ve afectada la forma en que se aprenden los sonidos y su secuenciación para formar palabras. Esto se traduce en dificultades para discriminar sonidos similares y aparición de los procesos de simplificación del habla. Los procesos de simplificación del habla son algo típico en el desarrollo del lenguaje. Los niños oyen las palabras de los adultos y las emiten de acuerdo a sus posibilidades articulatorias y fonológicas. Es decir, modifican la palabra del adulto hasta convertirla en otra más fácil y manejable para ellos.

Los niños con síndrome de Down utilizan los procesos de simplificación durante más tiempo. Estos aumentan a medida que lo hacen la cantidad y complejidad de las palabras. La adquisición de la fonología tiene que ver con dos aspectos que también están afectados en estos niños: la memoria de trabajo y la audición (Moreno, 2015).

En la etapa escolar, es recomendable que el lenguaje sea trabajado individualmente por parte de especialistas en audición y lenguaje, por ser un campo en el que casi todos los alumnos con Síndrome de Down tienen carencias. Algunos objetivos

son: mejorar su pronunciación y articulación haciéndolas más comprensibles, aumentar la longitud de sus frases, enriquecer su vocabulario o favorecer la comunicación espontánea. El ordenador puede ser un instrumento muy útil para alcanzar estas metas. Por otro lado, en la clase es conveniente utilizar lo menos posible exposiciones orales y largas explicaciones, ya que esta metodología didáctica no favorece el aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down (Flórez & Ruíz, 2006).

### **Ambiente en el que se comunica:**

Además del canal, los niños también necesitan oportunidades para comunicarse. Cuantas más tenga, más rápidamente aprenderá. Desde el colegio se debe tener en cuenta esta cuestión. Se tienen que diseñar actividades dentro y fuera del aula para que el niño pueda jugar y aprender con sus compañeros. Por último, recordar unas sencillas cuestiones sobre la forma en que nos comunicamos con ellos: hablarles despacio, con un vocabulario apropiado y frases cortas, darles tiempo para responder, usar los símbolos, signos y gestos combinados con el lenguaje oral, no corregir sus errores explícitamente, sino ofrecerle un feedback correctivo sin exigirle que repita y dar importancia a lo que el niño quiere comunicar (Moreno, 2015)

### **Estilo y características del aprendizaje**

El autor Ruíz (2012) menciona las características principales de aprendizaje que, frecuentemente, suelen tener niños y niñas con Síndrome de Down. No obstante, es importante recordar que estas particularidades van variando de niño en niño y no se dan absolutamente todas en cada sujeto. Además, es oportuno señalar que estas dificultades pueden ser abordadas y superadas por niños y niñas cuando son acompañados y asistidos por sus familias, educadores y profesionales con los cuales realizan los diferentes tratamientos que les son sugeridos.

Estas características son:

- La lentitud en el funcionamiento de sus circuitos cerebrales repercute directamente en la adquisición y en el progreso en los aprendizajes, que serán generalmente más lentos. El proceso de consolidación tarda más tiempo, ya que aprenden más despacio y, en muchos aspectos, de manera diferente a las personas sin discapacidad. Eso conlleva que, en general, necesiten más tiempo para conseguir los conocimientos y,

en consecuencia, más años de escolaridad para alcanzar los distintos objetivos curriculares.

- Presentan dificultades con el procesamiento de la información, tanto en la recepción de la misma, como con los elementos procesadores y efectores, que han de dar respuesta a las demandas de la situación concreta. Les cuesta correlacionarla y elaborarla para tomar decisiones secuenciales y lógicas.

- Sus limitaciones cognitivas implican serias dificultades de abstracción y de conceptualización, lo que se convierte en un obstáculo importante para acceder a conocimientos complejos, como los propios de los niveles superiores de enseñanza.

- Aunque no puede extenderse de manera literal la teoría cognitiva de Piaget<sup>17</sup> a todas las personas con discapacidad cognitiva, en general se mueven en el rango de la inteligencia concreta, lo que les dificulta el acceso a conocimientos de carácter abstracto.

- También comparten con otras personas con discapacidad cognitiva las limitaciones más destacadas en la memoria explícita que en la implícita. La primera es intencional, consciente y requiere esfuerzo, mientras que la implícita, que se desarrolla tempranamente y es muy robusta, almacena información sin conciencia de ello, como andar en bicicleta o usar las reglas gramaticales.

- Es característica de los alumnos con síndrome de Down la inestabilidad de lo aprendido, de forma que no es infrecuente que aparezcan y desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados. Es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones debido, precisamente, a la fragilidad de sus aprendizajes.

- Al ser más costosos los aprendizajes, para alcanzar el mismo grado de conocimiento requieren de mayor número de ejemplos, de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones que los demás niños.

- Una vez producido el aprendizaje, la transferencia y generalización a otras situaciones y otros momentos está limitada, lo que hace que no se pueda asegurar que lo aprendido en determinadas circunstancias será generalizado a otras diferentes o que lo aprendido en determinado momento podrá transferirse a otro momento distinto. Para conseguir la consolidación, la generalización y la transferencia de las adquisiciones es preciso aplicar de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano.

---

<sup>17</sup> Piaget J. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona. Editorial Labor.

- En cuanto a su forma de abordar los aprendizajes, muestran escasa iniciativa, bajos niveles de actividad, con reducida utilización de las posibilidades de actuación que el entorno educativo les proporciona y poca tendencia a la exploración.

- Tienen menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente. Será preciso, en la mayor parte de las ocasiones, que se les presenten los estímulos educativos que ellos no buscan y que se les enfrente a situaciones en las que deban hacer uso de diferentes capacidades.

- Les cuesta inhibir su conducta, desde el trazo al escribir las primeras líneas hasta la manifestación de sus afectos, que en muchos casos es demasiado efusiva. Es preciso que se les proporcione un control externo inicial que, con el tiempo, podrá convertirse en autocontrol. El control proporcionado por las demás personas puede ser físico al principio, para pasar más tarde a ser verbal y por último gestual, antes de desaparecer.

- Los alumnos con síndrome de Down, por lo general, no piden ayuda cuando encuentran dificultad en la realización de una tarea. Esto puede deberse a que no son capaces de descifrar dónde se encuentra la dificultad y, por ende, no saben qué demanda han de hacer; o a que tienen menor iniciativa; o a que habitualmente reciben la ayuda que precisan antes de solicitarla. En consecuencia, se acostumbran a esperar a que les apoyen.

- Otras veces se dan episodios de resistencia al esfuerzo en la realización de tareas, con poca motivación e inconstancia en la ejecución, no por ignorancia, sino por falta de interés, rechazo o miedo al fracaso.

- Les cuesta, además, trabajar solos y realizar tareas sin una atención directa e individual, por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental en todo programa educativo.

- Se da también una orientación motivacional específica que se caracteriza por un bajo nivel en la perseverancia en sus trabajos y la aparición de conductas sociales tendentes a desligarse de las actividades académicas. Pueden usar su competencia en la interacción social como un instrumento para desviar o evitar las exigencias de tareas que no les gustan, empleando “estrategias” de escape como sonreír, hablar al educador, elogiarle, intentar distraerle, pedir ayuda o cambiar de tema, todas ellas dirigidas a eludir la tarea que se les está encomendando.

- Desde una edad muy temprana, tratan de evitar las oportunidades para emprender nuevas habilidades y hacen poco uso de las que adquieren, lo que dificulta que las consoliden en sus sistemas de acción.

- En muchos casos, han de ser objeto de enseñanza explícita aprendizajes que otros niños adquieren de forma espontánea. Ello enlaza con la necesidad de descomponer el proceso de enseñanza en mayor número de pasos intermedios, con una secuenciación más detallada de objetivos, contenidos y actividades.

- Dada su mejor percepción visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual. La percepción visual y la retención de la información a través de la vista han de considerarse puntos fuertes en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down.

- Su capacidad de observación y de imitación también deben aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario siempre que sea posible.

- Por otro lado, su persistencia en la conducta puede tener un componente positivo de tenacidad, que les permite trabajar de forma continuada en un mismo tipo de tarea hasta conseguir lo que se proponen y que se manifiesta en la constancia y responsabilidad que están demostrando al desempeñar puestos de trabajo en empresas ordinarias.

- Se dan entre los niños con síndrome de Down deficiencias en la denominada función ejecutiva, relacionada con el control mental y la autorregulación, que comprende habilidades como la inhibición de la conducta, la capacidad para el cambio, el control emocional, la iniciación, la memoria operacional, la planificación, la organización de materiales y el seguimiento de uno mismo.

- El pensamiento instrumental, dirigido a obtener un fin determinado, se encuentra peor desarrollado y eso influye en su capacidad para resolver problemas, en los que, por ejemplo, hacen pocos intentos o muestran menos organización.

- Su capacidad de comprensión lingüística es marcadamente superior a la de expresión verbal. El lenguaje expresivo se puede considerar un punto débil en el aprendizaje de las personas con síndrome de Down, que puede camuflar muchos conocimientos que poseen pero que no son capaces de comunicar verbalmente. Esa particularidad se ha de tener en cuenta a la hora de aplicar programas instructivos, dado que pueden mostrar un menor número de respuestas en la fase inicial de los mismos, dando la impresión de que no están entendiendo.

- Esta circunstancia no debe desanimar a los profesores sino, por el contrario, alentarles para que continúen su labor de forma sistemática porque las respuestas del alumno se presentarán tarde o temprano.

- Es preciso recordar, por último, que no se produce un estancamiento o una “plataforma mental” en los niños con síndrome de Down a los 12 ó 13 años, como se creía en otros tiempos, en los que se consideraba que las personas con discapacidad intelectual pasaban por una meseta a esta edad, que les impedía el acceso a nuevos aprendizajes. Está demostrado que son capaces de aprender, no solo en la adolescencia sino en la etapa adulta, por lo que el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio de acción fundamental

- Todas estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje repercuten directamente en su forma de enfrentarse a los contenidos escolares. Por otro lado, la experiencia demuestra que, por lo general, no rechazan el trabajo académico si se han conseguido instaurar unos hábitos adecuados y un buen grado de empatía con el educador. Por lo común, lo que aprenden de forma sólida suelen retenerlo bien, aunque es necesario reforzar y consolidar esos aprendizajes (Ruiz, 2012).

## CAPÍTULO 5: Jardín de Infantes y familia

El jardín de Infantes es una institución educativa que forma parte del Nivel Inicial del sistema educativo, el cual comprende el ingreso a la educación de niños y niñas de entre 45 días a 5 años de edad. En la provincia de Buenos Aires este nivel se configura acorde a distintos formatos que se van estableciendo en función de las tramas sociales, territoriales y políticas que se suceden, de esta manera las instituciones educativas del nivel son:

- Jardines de Infantes: instituciones que se emplazan en ámbitos urbanos, rurales e islas. Reciben a niños de 3 a 5 años, inclusive, y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.
- Jardines Maternales: instituciones que reciben a niños de 45 días a 2 años, inclusive.
- JIRIMM: Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima, integrados por secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años, inclusive.
- Escuelas infantiles: instituciones que atienden a niños desde los 45 días a 5 años.
- Experiencia Educativa Salas Maternales, Madres, Padres, Hermanos/as mayores: todos en Secundaria. Experiencias educativas que reciben niños de entre 45 días y hasta 2 años, inclusive, hijos/ hermanos de estudiantes del Nivel Secundario. (DGCE, 2018, p.14).

En referencia al concepto de institución educativa, la autora Garay (2006) afirma que “Las instituciones -y particularmente las educativas-son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales [...]” (p.129).

En el artículo N°122 de la Ley de Educación Nacional se menciona que:

La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y

otras organizaciones vinculadas a la institución (Congreso de la Nación Argentina, 2006,p.25).

Prosiguiendo con la anterior definición, la postura del autor Echavarría Grajales (2003) sostiene que:

Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co- responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (p.3).

Por otra parte, la familia es aquella institución que recibe al niño en su seno, aquella primera estructura básica encargada de brindar la educación al niño en la cual se produce la comunicación entre los miembros y se lleva a cabo la función primaria de socializar en un conjunto de normas y valores sociales. La familia despliega un rol esencial en el desarrollo del niño y niña, por tanto, es en el ámbito familiar donde niños y niñas tienen sus primeros aprendizajes, fundan sus vínculos emocionales primarios y asimilan las pautas y los hábitos socioculturales. Con esta base familiar ingresan a la institución educativa, espacio natural de relaciones y encuentros, donde experimentan muchas circunstancias en las que desarrollan y manifiestan sus sentimientos, sensaciones, opiniones y experiencias (UNICEF, 2007).

La autora López Márquez (2017) expresa:

La familia es la institución social más antigua [...] Es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño [...] (pp.112-113).

De acuerdo con Fontana Hernández, Alvarado Valverde, Angulo Ramírez, Marín Valverde, & Quirós Salas (2009):

En el proceso de socialización<sup>18</sup> la familia tiene un papel fundamental en el cuidado y la crianza de los hijos y, principalmente, en la transmisión de

---

<sup>18</sup> El proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social

conocimientos, valores y costumbres, así como, en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales que facilitan su adaptación para integrarse a la sociedad como personas activas y productivas. [...] En el ámbito educativo, la familia debe preocuparse por brindar todo el apoyo posible para que la formación de sus hijos se lleve a cabo de la mejor manera, especialmente, en el proceso de integración educativa de estudiantes que presentan necesidades educativas en condición de discapacidad, ya que es en el interior de esta estructura social, en donde se construyen las bases lingüísticas, preceptuales, emocionales y sociales necesarias para desarrollar destrezas, adquirir nuevos conocimientos y formar valores en otros contextos (p.18).

La relación entre las familias y el Jardín de Infantes se construye en el día a día, desde las presencias, ausencias, omisiones, desafíos, y fundamentalmente desde la condición y/o exigencia de complementariedad, en una tarea que puede definirse como común, original y única: el desarrollo y la educación de los niños de entre 3 y 5 años. [...] si bien la tarea se promete como compartida, responde a finalidades diferenciadas y definidas desde su especificidad: mientras el Jardín de Infantes asume la responsabilidad de promover experiencias educativas que se enmarcan en la propuesta curricular jurisdiccional, la familia inscribe sellos de identidad desde los vínculos de la parentalidad (DGCE, 2018, p.113).

### **El Jardín de Infantes**

Desde el marco legal, en la Ley de Educación Nacional N°26.206 se hace referencia a la educación del nivel inicial y se explicita en los siguientes artículos:

- ARTÍCULO 18.- La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.
- ARTÍCULO 19.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad.
- ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

---

construido por “otros significativos” encargados de su socialización. Ver en “La construcción social de la realidad” Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1968).

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p.4).

Por su parte, en la ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007) se menciona:

ARTÍCULO 26.- El Estado provincial garantiza la universalización del Nivel, en el sentido de entender esta universalización como la obligación por parte del Estado de asegurar su provisión en tanto su responsabilidad indelegable y regula el funcionamiento de todas aquellas instituciones educativas que atienden a la Primera Infancia en territorio bonaerense, garantizando la igualdad de oportunidades para los niños que allí concurren [...] (p.6).

En lo que respecta a quién le compete la responsabilidad de la educación en la primera infancia, Soto, C. y Violante, R. (2010) señalan:

La educación infantil como responsabilidad política y social se encuentra a cargo de variadas instituciones que, en muchos casos, permiten una adecuación a los diferentes contextos y tradiciones locales vinculadas con la diversidad de infancias. [...] Dentro del sistema educativo formal, complementándose con las familias, las instituciones que se ocupan de la educación integral de la primera infancia son las escuelas infantiles, los jardines maternales y de infantes. Pero la educación infantil involucra también al sistema no formal; instituciones que la sociedad civil y en algunos casos el Estado han ido creando a fin de cumplir con múltiples aspectos [...] Es decir, instituciones que ofrecen diversidad de modalidades en cuanto a los formatos según se definan los tiempos, espacios, actividades a realizar con los niños, adultos responsables y variedad de financiamiento y dependencia (p.23).

En la ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688 (2007) se ratifica la responsabilidad del Estado de la siguiente manera:

- ARTÍCULO 5.- La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.
- ARTÍCULO 6.- La Provincia garantiza el derecho social a la educación. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional y el Estado Provincial en los términos fijados en el artículo 4° de la Ley de Educación Nacional. Podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión de la Provincia, de manera complementaria y no supletoria de la educación pública, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad civil (p.1).

Haciendo alusión al derecho a la educación que poseen todos los niños y niñas, en la Convención sobre los derechos del niño (2006) se describe:

- Artículo 28: 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho [...]

- Artículo 29: 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
  - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
  - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
  - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
  - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
  - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (pp.22-23).

En tanto en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) se señala:

- Artículo 24: 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
  - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
  - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
  - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
- 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
  - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (pp.18-19).

En ese mismo sentido, continuando en lo que respecta al derecho a la educación, la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005) indica:

- ARTICULO 15. -Derecho a la educación. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.  
[...] Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna (p.6).

En cuanto al desarrollo de niños y niñas el Diseño curricular para la Educación Inicial DGCE (2018) afirma:

Se considera que la primera infancia es un período clave en la historia de cada niño, y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa en donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos. En este sentido, se afirma que la incorporación temprana de los niños al sistema educativo, y con buenas experiencias educativas, se constituye en uno de los factores con incidencia más favorecedora. El Nivel Inicial, desde una finalidad

esencialmente pedagógica, promueve el aprendizaje constante de saberes que permiten acrecentar el campo cultural de los niños a fin de que puedan desenvolverse dentro de la vida social, recuperando aprendizajes previos y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos que se profundizan a lo largo de la trayectoria educativa (p.15).

Cuando un niño ingresa en el Jardín de Infantes, se incorpora en una institución organizada en torno a prácticas que se reconocen como propias del nivel; prácticas que, para los niños son desconocidas en tanto ajenas al contexto familiar (por ejemplo: organizarse para merendar, sentarse en rondas, etc.) por lo tanto necesitará aprendizajes progresivos y continuos, en el desarrollo de la capacidad de trabajar con otros y de responsabilizarse y comprometerse apuntando al bien común y al cuidado de todos. (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.3)

En la etapa vital que atraviesan los niños durante la EI la calidad de las propuestas de enseñanza que tienen lugar cotidianamente en las instituciones es determinante para sus aprendizajes y desempeño. Sólo pueden garantizarse aprendizajes ricos, valiosos e interesantes generando en los niños el placer por el conocimiento a través de una propuesta alfabetizadora en sentido amplio, que incluya aspectos ligados al juego, a la literatura, al arte y al mundo social y natural (Batiuk & Coria, 2015, p.187).

Se considera fundamental el paso del niño por el Nivel Inicial, en tanto representa la inauguración de su escolaridad. Es importante, entonces, que se constituya en una oportunidad única de transitar una variedad de experiencias en las que pueda problematizar la realidad, explorar soluciones, ensayar respuestas, compartir, cooperar, pensar y hacer con otros, habilitando modos de conocer y de vincularse con el conocimiento y con los otros que se seguirán desarrollando a lo largo de su trayectoria (DGCE, 2018, p.18).

La escuela como institución creada para favorecer el desarrollo del niño pretende ayudar a las familias en el importante cometido de la educación. En ese sentido supone un complemento de la acción educadora doméstica y un punto de encuentro entre los intereses de las familias y los intereses de la sociedad. [...] En esa zona común de influencias, el niño trata de estructurar su propio círculo vital emergente. Viene a la vida con la intencionalidad de crecer sin límites apoyándose en los medios que los padres y la sociedad le proporcionan y de los

que pretende apropiarse de manera original de acuerdo con sus vivencias personales y sus propios intereses. Y dado que la vida de los niños se desarrolla en el marco de la familia y en el ámbito de la escuela, esos dos entes, no sólo deben estar íntimamente conectados sino que deben marchar en una misma dirección. Cuando la familia y la sociedad dirigen sus esfuerzos en la dirección de establecer un clima de respeto y apoyo al niño, se está facilitando su auténtico desarrollo (Sosa Fariña, 2009, p.254).

El hecho de que niños y niñas asistan al jardín de infantes y reciban la educación de calidad que les corresponde incide en su desarrollo y en su vida. UNICEF (2007) lo describe de la siguiente manera:

- En el plano personal: El niño necesita desarrollar un nivel de autoestima adecuado, aprender a expresar sus sentimientos, entablar relaciones con sus pares y sentirse parte de una comunidad que lo apoya.
- En el aprendizaje: El niño debe desarrollar un espíritu de investigación, aprender de sus errores y considerarlos un estímulo para crecer, manejarse con materiales nuevos y desafiantes e incorporar herramientas que le ayuden a enfrentar lo inesperado.
- En el plano social: En el ámbito escolar el niño tiene la posibilidad de desarrollar valores como el respeto y la tolerancia, además de aprender a manejar los sentimientos y a trabajar en equipo.
- En el plano interpersonal: Cuando el vínculo que establece el niño con el docente es positivo, cálido y confiable, su crecimiento afectivo e intelectual se ve favorecido (pp.22-23).

Los niños interactúan con el medio desde edades muy tempranas, en la aventura de conocerlo, transformarlo y transformarse. El Jardín de Infantes, reconocido como un espacio y un tiempo privilegiados para que los niños amplíen, profundicen y organicen sus saberes en relación con el ambiente natural y social, debe promover múltiples experiencias significativas de indagación, siempre en el marco de situaciones reales (DGCE, 2018, p.53).

## Familia

En lo que respecta a la responsabilidad de la familia sobre los niños y niñas, desde el marco legal, en la Convención sobre los derechos del niño (2006) expresa:

- Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad,
- Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, (p.8).

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) se afirma:

x) Convencidos de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones, (p.4).

De acuerdo a la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005) establece:

ARTICULO 7° — Responsabilidad familiar. La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos. Los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones (pp.3-4).

En la Ley de educación Nacional N°26.206 (2006) se aclara la responsabilidad del Estado Nacional y las provincias sin dejar de mencionar la participación de las familias:

- ARTÍCULO 4°. - El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

- ARTÍCULO 6°. - El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4° de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario (p.1).

Teniendo en cuenta que esta responsabilidad de las familias incluye, además derechos y obligaciones hacia los niños y niñas en el ámbito educativo, en la Ley de educación de la Provincia de Buenos Aires N°13.688 (2007) se menciona:

- ARTÍCULO 90.- Los padres, madres o tutores de los alumnos tienen derecho a:
  - a. Ser reconocidos como agentes naturales y primarios de la educación.
  - b. Elegir, para sus hijos o representados, la institución que responda a sus convicciones educativas, pedagógicas, filosóficas, éticas o religiosas.
  - c. Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares, los consejos de escuelas y los demás órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto institucional.
  - d. Ser informados periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos o representados.
  - e. A acceder a la información pública de modo libre y gratuito.
  - f. Tener conocimiento y participar de la formulación de las pautas y normas que rigen la organización de la convivencia escolar.
- ARTÍCULO 91.- Los padres, madres o tutores de los alumnos tienen las siguientes obligaciones:
  - a. Hacer cumplir a sus hijos o representados la educación obligatoria.
  - b. Asegurar la concurrencia de sus hijos o representados a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que les impidan su asistencia periódica a la escuela.

- c. Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos o representados.
- d. Respetar y hacer respetar a sus hijos o representados la autoridad pedagógica del docente y las normas de convivencia de la escuela.
- e. Respetar y hacer respetar a sus hijos o representados la libertad de conciencia, las convicciones, la autoridad legítima, la integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- f. Respetar el proyecto institucional de la Escuela y cumplir las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- g. Contribuir al buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo (p.27).

Dejando a un lado las cuestiones de leyes y marcos legales, se comenzará a profundizar acerca del concepto de lo que se entiende por familia y que de acuerdo a la perspectiva de diversos autores pueden evidenciarse ciertas similitudes y puntos en común. En la primera infancia, la familia es la institución socializadora primordial dentro de la esfera de la socialización primaria y es recién cuando el niño comienza a crecer y a asistir a la institución educativa que se le va dejando parte de esa gran tarea a la escuela (García Guzmán & Sánchez Núñez , 2009).

La familia es la más natural y verdadera de las sociedades humanas. Cumple un papel muy importante en la salud física mental y social de sus integrantes. [...] La familia es el primero y más importante centro de educación en la transmisión de valores morales y culturales. La buena organización y el correcto desenvolvimiento de la sociedad dependen de cómo esté organizado y se desenvuelva la familia, unidad básica social (Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2008, p.128).

[...] la familia, es la primera instancia de socialización y crianza, parte de su importante papel en este proceso radica en la forma de potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acción, interacción e intercambio, así como, la generación de habilidades para la vida y el sentido de responsabilidad social (Manjarrés Carrizalez, 2014, p.117).

La conformación de las familias está determinada tanto por las condiciones de su origen, como por las interrelaciones y los cambios producidos en las diferentes etapas de su evolución histórica. Sin embargo, un aspecto

fundamental, es la existencia de los vínculos afectivos que une a cada uno de sus miembros; ésta es la característica esencial que define a la familia, actualmente, en la sociedad global (Fontana Hernández et al. 2009, p.19).

En cuanto al funcionamiento familiar la autora López Márquez (2017) enuncia: [...] Se puede decir que se define como el conjunto de atributos que lo caracterizan como sistema gobernado por reglas o patrones interaccionales que trascienden las cualidades de los miembros individuales. Los padres de familia o tutores son altamente importantes en la escuela y en el aula, porque son los destinatarios indirectos del servicio que ofrece la escuela, y porque sin su colaboración y apoyo es más difícil lograr la integración e inclusión escolar de los alumnos con discapacidad (p.113).

Desde el punto de vista educativo, se considera a la familia como el primer y más vigoroso recurso natural y sostén para los hijos, por lo tanto, trabajar colaborativamente con la familia es una garantía para potenciar el proyecto de vida de cada una de las personas con discapacidad; de lo contrario la familia puede convertirse en un obstáculo para su desarrollo (Gallegos, 2017, p.6).

La familia es el contexto socializador por excelencia y principal proveedor de apoyo para las personas. Le corresponde cumplir las funciones que la sociedad espera de ella, y más específicamente, aquellas que de manera pertinente aseguran los mayores niveles de salud social. Dichas funciones son: la socialización, la equidad generacional, la transmisión cultural y el control social (Cabrera García, Lizarazo Sandoval, & Medina Casallas, 2016, p.89).

Sosa Fariña (2009) sostiene “La familia es una antiquísima institución, muy necesaria y respetable, que se fundamenta en la unión entre personas mediante lazos afectivos para posibilitar el progreso de todos sus componentes” (p.5). Bolívar (2006) asegura [...] “En los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social” (p.121). Barrientos (2013) expresa: “Para que la familia asegure el cumplimiento de sus objetivos de socialización primaria, es necesario que la interacción y la relación familiar, sean realizadas bajo condiciones de equilibrio y en un ambiente favorable” (pp.181-182).

Según Universidad de Caldas (2018) :

La familia es la más antigua de las instituciones sociales humanas, el grado primario de adscripción. Es un sistema abierto, es decir, un conjunto de

elementos ligados entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción interna y con el exterior (p.16).

La familia es definida como un grupo sólido de personas que cuidan, protegen y ayudan en el desarrollo a niñas y niños respetándolos dignamente como sujetos. Independientemente de que la familia haya modificado su organización, mantiene sus ocupaciones de cuidado y protección, más allá del género, sexo o cosanguinidad de los mayores que ejerciten esas funciones. La familia es el espacio en que niños, niñas y adolescentes deben hallar afecto, cuidados y amparo (UNICEF, 2018).

En referencia a la conformación familiar Fontana Hernández et al. (2009) agregan:

[...] la familia puede estar conformada por cualquier persona que atienda, apoye y guíe el desarrollo vital de cada uno de sus miembros, sin centrarse solamente en el concepto tradicional, que incluye padre, madre y hermanos, porque, como se ha mencionado hasta el momento, las modificaciones a las estructuras sociales son constantes, lo que implica una transformación en cuanto a la apreciación y a la conceptualización del entorno familiar. Por tanto, la familia es el ambiente idóneo para que los miembros que la conforman adquieran las habilidades individuales y sociales necesarias para su integración personal y social (p.20).

Puesto que las familias no funcionan en un vacío, la concepción que mejor las define como sistema en constante búsqueda de equilibrio es aquella que las concibe como ecosistemas. Tal modelo permite percibir a la familia dentro de un amplio espectro, el cual abarca a todos los miembros de la familia y a los agentes externos que como vecinos, amigos y comunidad podrían tener algún afecto en la interacción familiar en las diferentes etapas de desarrollo de la familia. Además, permite describir y analizar el papel que ejerce cada individuo por separado y como un todo (Chavarría Navas & Stupp Kupiec, 1999, p53).

Al hablar de familia, debe concebirse como un eje social y cultural esencial en referencia a la estructura de la sociedad, y como la pieza fundamental del proceso de civilización, debido a que es la protagonista en el desarrollo educativo de las personas (De León Sánchez, 2011).

Por último, y para deslizar un cierre en lo que respecta a definiciones desde diversas miradas, se extraerá la percepción de otro autor. Rivera Pizarro (2005) afirma:

Las familias son los primeros espacios donde los niños y las niñas se vinculan con otros. Son también los ámbitos donde se incorporan normas de relaciones

interpersonales y representaciones sobre la equidad en esas relaciones. Por estas razones, la familia es un territorio privilegiado para el aprendizaje de niños, niñas y mujeres sobre los derechos humanos (p.7).

### ***Cambios y transformaciones***

Con el paso de los años la institución familia ha ido experimentando un proceso de modificaciones tanto en su estructura como en sus funciones, y esto fue generándose a causa de múltiples factores que se han sucedido a lo largo del tiempo.

Cabe destacar, que la realidad en la que está inmersa la estructura familiar en la sociedad, dista mucho de la existente en tiempos pasados. Esto es debido, a que diferentes factores, tales como los políticos, económicos, sociales y culturales, acaecidos en las últimas décadas, han influido decisivamente en la transformación del propio concepto tradicional de familia, dando lugar al surgimiento de variedad de formas de convivir, diversidad de estructuras familiares y por tanto, la existencia de múltiples realidades familiares (de León Sánchez, 2011, p.4).

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, según la autora hay una causa que se destaca como disparadora de cambios y transformaciones alrededor del seno de la familia. Di Marco (2005) señala:

[...] uno de los factores centrales en los cambios en la dinámica familiar es la condición de las mujeres vinculada con el mundo del trabajo. Si bien la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo no es un hecho novedoso, se ha producido un importante crecimiento de la participación económica femenina a edades centrales. Evidentemente, las transformaciones en el ámbito de la familia, en la situación social de la mujer y en el trabajo femenino se ligan de manera tal, que uno no es posible al margen del otro (p.40).

Coincidente al punto de vista expresado antes, se atribuye a las modificaciones que se han llevado a cabo en los últimos tiempos a factores sociales, pero primordialmente al nuevo rol de la mujer. La OPS (2008) refiere:

En la actualidad, los roles familiares se han alterado como consecuencia de la realidad social cambiante que provocó la transformación de la estructura familiar. Este cambio fue lento y gradual y se intensificó en las primeras décadas del siglo pasado. El trabajo de la mujer fuera del hogar fue el factor

desencadenante que marcó esa transición. No sólo el hombre mantiene económicamente a la familia y las iniciativas o decisiones con respecto a la educación y a la salud de sus hijos o a los problemas que afectan al grupo familiar son tomadas en conjunto por la pareja. Los hijos tienen la posibilidad de emitir sus opiniones, y en muchos casos colaboran con los padres en la toma de decisiones (p.127).

Teniendo en cuenta los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, ideológicos que se fueron dando en los últimos años de forma procesual, esto ha ido generando nuevas formas familiares, distintas maneras de ser en sociedad, otros valores, normas, demandas y exigencias tanto a las familias, como a las instituciones educativas como a la sociedad entera. El siglo XX ha dejado como herencia una importante metamorfosis en la estructura familiar: actualmente se ha quebrado aquel modelo tradicional de familia el cual era entendido por la mujer a cargo del trabajo doméstico y cuidado de los niños y el hombre el que trabajaba fuera de la casa aportando el sueldo. Por lo general, hoy por hoy ambos trabajan y esto sumado a la rigidez de los horarios laborales a veces impide una dedicación mayor a la educación y atención de los hijos, así como el seguimiento y acompañamiento en las actividades escolares. Una consecuencia de este cambio en el modelo de familia ha sido el descenso de la tasa de natalidad ya que los jóvenes se niegan a asumir dicha responsabilidad (González, 2014).

A esto, hay que sumar los cambios sociales que se han ido produciendo a lo largo de la historia [...] y que han repercutido en las funciones que la familia cumplía y que actualmente desempeña. El tipo de familia pasa de ser extensa, a nuclear. La incorporación de la mujer al mundo laboral, debido a la industrialización, y la falta de apoyos de otros familiares en la educación y cuidado de los niños durante sus primeros años de vida, generó que se hiciera necesaria la creación de instituciones de carácter asistencial y/o educativo, para suplir las funciones que las madres desempeñaban durante el periodo de tiempo de trabajo, del que ahora no disponen. A esto, hay que sumar, la sociedad tan competitiva, consumista y capitalista en la que se vive, donde el tiempo de familia, se ve reducido en gran medida, debiendo emplear buena parte del día al trabajo para poder seguir el ritmo vertiginoso [...]. Esta falta de tiempo, repercute directamente a la vida en familia, dejándose de lado grandes de las funciones que anteriormente la familia desarrollaba (de León Sánchez, 2011, p.8).

Es importante resaltar, que los cambios producidos al interior de las estructuras de las familias generan modificaciones no sólo en las interrelaciones personales y sociales, sino, también, en la conceptualización de lo que es una familia, pasando desde una visión tradicional (unión de padres biológicos y sus hijos) a una perspectiva más amplia, en la cual se incluye en el núcleo familiar a otros miembros, según sus necesidades socioeconómicas y contextos en que se desarrollan (Fontana Hernández et al. 2009, p.5)

En función de todo lo acontecido en los años que han pasado y la influencia que esto ha ocasionado en las familias se describen ciertos valores que se volvieron tendencia los cuales hace alusión a una especie de familia más liviana, habla de una moral y ética light en donde se tiende a escapar a los compromisos, renunciaciones y sacrificios. Otro signo que caracteriza a esta transición de la familia refiere al aumento del individualismo ya que se percibe una modificación en las preferencias de cada uno y la necesidad de espacio para lo individual. Con ello se refuerza la privacidad, lo íntimo, lo personal. La importancia del presente, lo urgente e inmediato es lo que domina la mentalidad actual. El hombre se encuentra sumergido en las sensaciones, estímulos e informaciones, en vivir el presente, lo inmediato, lo efímero, el instante. Por último, el moderno estilo de vida, la innovación, nuevas formas de trabajar, amara, vivir, el consumismo, comprar, viajar, las actividades de tiempo libre, todos estos factores externos son los que inciden en la vida familiar, escolar y social (Torío López, 2004).

Recordando lo ya indicado tales variaciones han impactado en los modelos familiares, más aún en el prototipo tradicional de la familia nuclear, aquel constituido por madre, padre e hijos. Di Marco (2005) refiere “[...] se construye la noción de familia nuclear, organizada alrededor de una pareja conyugal matrimonial y sus hijos. A esta familia, que se extiende como modelo familiar en algunos países occidentales, se la ha denominado familia moderna” (p.23). UNICEF (2018) sostiene “Existen diversos tipos de familias. Hay familias monoparentales, familias homoparentales, familias ensambladas, familias adoptivas, familias reconstituidas, familias extensas, uniones informales de parejas sin legalizar, tengan o no hijos a su cargo, etc” (p.7).

Padres separados, hogares encabezados por una mujer, convivencia de niños con adultos que no son necesariamente sus padres biológicos o que son de parejas del mismo sexo, familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, etc., son cuestiones que nos hablan de diversas formas de ser familias y de situaciones de cambio más que de crisis. Ciertamente, con la reciente sanción de la llamada Ley

de matrimonio igualitario, se amplían las posibilidades de legitimar socialmente una mayor diversidad de familias y se extienden los derechos (así como garantías y obligaciones) legales a la vida familiar encabezada por parejas del mismo sexo (Santillán & Cerletti, 2011, p.10).

Las familias actuales toman distancia del modelo tradicional como consecuencia de principios socio-culturales que relativizan las costumbres y de diferencias socio-económicas que impactan sobre sus expectativas y planificación. Hoy coexisten familias jóvenes que proyectan no tener hijos para no afectar su desempeño profesional, con otras familias compuestas por adolescentes que están esperando su séptimo hijo (Ministerio de educación, 2009, p.4).

Los nuevos modelos de familia resultantes de todos estos cambios en la actualidad se definen dentro de cinco tipos, los cuales son: **Nuclear** (convencional, tradicional o conyugal formado por dos generaciones, padres más hijos), **Extensa o compleja** (formado por tres o más generaciones, es decir, padres, más sus hijos, más sus abuelos y bisabuelos), **Monoparental** (constituida por madre e hijo o padre e hijo). **Reconstituida, reorganizada o binuclear** (formado por dos núcleos familiares parciales unidos) y la **Homoparental** (padres o madres con sus hijos) (Roman Sanchez, Martin Anton, & Carbonero Martin, 2009).

A modo de ampliar un poco tales definiciones de los tipos de familia mencionados con anterioridad se describirán desde la perspectiva que mantienen otros autores. Al respecto Luengo Rodríguez & Román Sánchez (2006) indican:

1. **Estructura nuclear:** familia constituida por los dos padres y madres convivientes con hijos a su cargo y cuyo proceso de formación se localiza el matrimonio o en las nuevas formas de cohabitación.
2. **Estructura monoparental:** familia constituida por uno o varios hijos que tienen a su cabeza un solo progenitor, y cuyo proceso de formación se localiza en situaciones de desestructuración familiar y/o parentalidad biológica o social.
3. **Estructura compleja:** familia resultante de la convivencia de al menos tres generaciones en sentido vertical, padres y/o madres con hijos a su cargo corresidente con sus progenitores de origen.
4. **Estructura binuclear:** familia constituida por dos adultos y los hijos convivientes a su cargo, derivada del nuevo matrimonio o emparejamiento de los progenitores (p.3).

En cuanto a la familia homoparental, Placeres Hernández, Olver Moncayo, Rosero Mora, Urgilés Calero, & Abdala-Jalil Barbadillo (2017) afirman:

[...] están formadas por padres con orientación sexual homosexual; y si bien no se trata de un fenómeno nuevo, es en la actualidad donde se vive una intensa aceleración a partir del reconocimiento legal del matrimonio entre personas del mismo sexo en muchas naciones (p.364).

Estas mismas categorías de familias se fueron ampliando a partir del estudio y la profundización de las mismas y hay quienes explicitan nuevas modificaciones al hablar de tipos de familia.

- Nuclear: Niños, niñas y adolescentes que vivían con padre, madre y hermanos.
- Monoparental materna: Niños, niñas y adolescentes que vivían con madre, hermanos y en ocasiones con otros familiares.
- Monoparental paterna: Niños, niñas y adolescentes que vivían con padre, hermanos y en ocasiones con otros familiares.
- Compuesta: Niños, niñas y adolescentes que vivían con algunos de sus padres y con padrastros o madrastras.
- Extensa: Niños, niñas y adolescentes que vivían con padre, madre y hermanos, y otros familiares.
- Sustituta consanguínea: Niños, niñas y adolescentes que vivían con otros familiares diferentes del padre y de la madre.
- Sustituta no consanguínea: Niños, niñas y adolescentes que vivían con otros no familiares.
- Nueva familia: Niños, niñas y adolescentes que vivían con su pareja y otros no familiares.
- Independiente: Niños, niñas y adolescentes que vivían solos o con otros amigos (Escobar Delgado, 2018,p.203).

Más allá de los nuevos modelos de familia que se han configurado lo esencial e importante se destaca en la unión, atención, afecto y relaciones que se generen entre los miembros de la misma. Fontana Hernández et al. (2009) expresa:

[...] la familia puede estar conformada por cualquier persona que atienda, apoye y guíe el desarrollo vital de cada uno de sus miembros, sin centrarse solamente en el concepto tradicional, que incluye padre, madre y hermanos, porque, como se ha mencionado hasta el momento, las modificaciones a las estructuras sociales son constantes, lo que implica una transformación en cuanto a la apreciación y a la conceptualización del entorno familiar. Por tanto, la familia es el ambiente idóneo para que los miembros que la conforman adquieran las habilidades individuales y sociales necesarias para su integración personal y social (p.20).

Otro tema de importancia que cabe destacar, en cuanto a las familias, es aquel que hace alusión a sus funciones, teniendo en cuenta que las mismas han ido modificándose a lo largo del tiempo. Del Picó Rubio (2011) asevera:

[...] en primer lugar una función de equidad generacional, caracterizada por la promoción de la solidaridad diacrónica, entendida como la corresponsabilidad intergeneracional entre ascendientes y descendientes. En segundo lugar, la función de transmisión cultural, pues se considera que la familia natural educa en la lengua, las costumbres, las creencias religiosas, las formas de relación legitimadas socialmente y el trabajo. En tercer lugar, la función de socialización, que alude a la provisión de los conocimientos, habilidades, virtudes y relaciones que permiten a una persona la pertenencia a un grupo social más amplio, pues se tiende a coincidir en su apreciación como una comunidad, inserta en una red de comunidades. En cuarto lugar, cumple una función de control social, pues transmite e irradia el compromiso de sus integrantes con la vigencia de normas justas, con la observancia de preceptos que involucran asumir responsabilidades de interés colectivo y con la adscripción a códigos morales que promueven la virtud. En quinto lugar, cumple una función de afirmación de la persona por sí misma, ofreciendo a sus integrantes el respeto, el resguardo y la promoción de su valor como persona, al margen de consideraciones de edad, sexo, capacidad económica e influencia de su integridad moral (p.38).

En sintonía con el argumento de las funciones que poseen las familias (Fontana Hernández et al. (2009) formulan:

[...] la familia tiene diversas funciones, entre ellas se encuentran: procrear nuevos individuos para la sociedad, proporcionarles cuidado y protección, construir nuevas formas de comunicación e intercambio de afecto, propiciar la estructuración de la identidad en cada uno de sus miembros de acuerdo con las características de cada etapa de desarrollo, sus intereses y sus necesidades y promover diversos espacios de recreación para el disfrute del ocio y las atracciones culturales y naturales. Además, una función relevante que debe cumplir la familia [...] es la educativa, porque el núcleo familiar es el primer medio de formación para sus miembros, ya que propicia la adquisición de conceptos, valores, actitudes y destrezas fundamentales para que los individuos se integren y se adapten a la sociedad en la que se desenvuelven (p.20).

### **Interacción familia y Jardín de Infantes**

La escuela es el resultado de procesos sociales y políticos que a través de la historia se han pensado, no sólo como repositorio de conocimientos y saberes, sino además como un escenario intersubjetivo de construcción de ciudadanía. La escuela está llamada a pensarse como posibilidad de diálogos, interpretaciones, lecturas, voces, relatos y emociones entre quienes conforman el mundo de la escuela; todos son poseedores de un entramado que hace parte de los ambientes educativos, en los que las familias y sus hijos reciben los distintos abordajes, los cuales permiten la deliberación de las situaciones cotidianas desde una perspectiva integral (Rodríguez Bustamante & Viveros Chavarría, 2013, p.115).

[...] la escuela complementa y activa la tarea formativa iniciada por los padres en el hogar. El objetivo principal de la escuela es procurar el desarrollo integral del alumno; para ello cultiva sus facultades intelectuales, le trasmite el acervo cultural de las generaciones anteriores, lo ayuda en la adquisición de valores aplicables a la conducta humana y lo prepara para la vida adulta enseñándole a asumir responsabilidades (OPS, 2008, p.126).

La familia y la escuela son las grandes instituciones educativas que están a disposición de niñas y niños para constituirlos como ciudadanos. Es por esa causa que ninguna de las dos puede llevar a cabo esa función de forma aislada y diferenciada una de otra (De León Sánchez, 2011).

Familias y escuelas forman parte de un sistema social y cultural que adjudican posiciones, funciones y definen territorios de influencia y actuación, a la vez que poseen una tarea común de interacción y de mutua influencia en el proceso de desarrollo de niños, jóvenes y adolescentes (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, p.6).

El establecimiento de una cordial y respetuosa relación entre las familias y el personal del jardín de infantes es fundamental para el trabajo en conjunto y el aprendizaje de todos los niños y niñas, más aún cuando hay integración escolar, cuando se intenta que la educación sea inclusiva para todos. Para alcanzar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad es indefectible el logro de una interacción segura y asertiva entre el jardín de infantes y los padres. Es por eso que la participación de las familias en las escuelas se convierte en un dispositivo principal para obtener mejoras en la calidad, integración e inclusión educativa de todos los niños y niñas, principalmente de los infantes con discapacidad (López Márquez, 2017).

[...] las relaciones entre la familia y el entorno escolar promueven el acceso a una amplia variedad de actividades y de esfuerzos sociales enfocados hacia los comportamientos significativos mostrados por el estudiante fuera del contexto escolar, y hacia la aplicación de diversas estrategias en el hogar, para generar un mayor rendimiento académico (Fontana Hernández et al. 2009, p.22).

En cuanto al concepto de relación entre estas dos instituciones Llevot y Bernard (2015) afirman que hablamos de “relación familia-escuela” para referirnos principalmente al vínculo establecido entre familias y el personal de la escuela, sobre todo los docentes. Pero estos modelos de relación se construyen a partir de lo que cada agente considera deseable para alcanzar sus objetivos y se inician unas espirales de relación positivas o negativas.

Los padres de familia o tutores son altamente importantes en la escuela y en el aula, porque son los destinatarios indirectos del servicio que ofrece la escuela, y porque sin su colaboración y apoyo es más difícil lograr la integración e inclusión escolar de los alumnos con discapacidad. El interés de los padres en las decisiones y acciones que involucra el sistema educativo constituye un derecho y un deber en la medida en que se establece que padres y madres son los primeros educadores de sus hijos, siendo la escuela colaboradora en esta función esencial de la familia (López Márquez, 2017,p.113).

Torío López (2004) expresa que [...] escuela y familia son insustituibles en educación. La labor educativa sería más fácil y, a la vez, más eficaz, si ambos mundos encontrasen caminos de interacción. Es inviable su separación, tienen la necesidad de coordinarse y deben lograr metas conjuntas: el principio de responsabilidad compartida de la educación.

Una de las cuestiones que aparecen al profundizar acerca del vínculo que existe entre familia y escuela tiene que ver con que al trabajo con las familias no siempre se le ha brindado la atención necesaria, se demandan propuestas que fortifiquen la recíproca colaboración, reconociendo que los lazos entre las familias y las escuelas se han reducido por considerable tiempo a aspectos administrativos, a eventos sociales y, a reuniones de información sobre los progresos de niños y niñas (Barrientos, 2013).

Se sugiere la necesidad de quebrar la forma de entender las relaciones dentro y fuera de las instituciones educativas, para instaurar nuevas maneras de relación con las familias y con los miembros de la comunidad, con la ilusión en hacer de la escuela un proyecto compartido con mayor nivel de equidad. Este es uno de los desafíos más trascendentales que deben enfrentar los centros escolares, a corto o a largo plazo, para comenzar a reducir de manera significativa, la distancia que existe entre la retórica de la inclusión y la realidad excluyente de tantas aulas y comunidades educativas. En este contexto, el principal objetivo es el de orientar a las escuelas en referencia a cómo construir, fortalecer, cuidar y sostener alianzas con agentes tan esenciales en el desarrollo y la educación de alumnos y alumnas, como lo es la familia y su entorno, teniendo en cuenta también, las voces de las propias familias (Simón et al. 2016).

Uno de los escenarios obligatorios para que las familias puedan establecer una real comunicación con la escuela es que puedan tener un lugar, un espacio dentro de ella en el cual se sientan parte. No sólo los docentes inciden de forma positiva en niños y niñas en la escuela. El vínculo de las familias hacia ella mejora el resultado en el rendimiento escolar, la conducta y la actitud de los niños y niñas para con la escuela. Ello contribuye a perfeccionar las instituciones, mejorar la calidad de la educación y, mayormente, a lograr la integración e inclusión educativa de alumnos en situación de discapacidad. Por estos motivos, entre otros, es de gran importancia generar vías de interacción que puedan crear opciones distintas a las propuestas tradicionales, debido a que las familias son parte de las redes de asistencia y sostén de las escuelas; entonces, se necesitan nuevas maneras de involucrar a la comunidad educativa más allá de la representación formal, yendo hacia

formas de trabajo que susciten esta colaboración a todos los niveles escolares (López Márquez, 2017).

Una relación positiva y activa entre todos los agentes implicados en la educación escolar (familia, escuela y comunidad) es lo indispensable para ir en búsqueda de una educación inclusiva. La calidad en la interacción que se forje entra la familia y la institución escolar es un componente terminante para que avance el proceso hacia una educación inclusiva. Las familias solicitan acciones encaminadas, tanto a la atención que se le provee a niños y niñas como a las propias familias. Subrayan la necesidad de escuelas abiertas para todos y todas sin exclusiones que respondan al derecho de ser educados que poseen los niños y niñas, en igualdad de condiciones y profesionales calificados para entender y responder a las necesidades educativas de hijos e hijas (Simón, Giné, & Echeita, 2016).

Las familias amplían sus vínculos en la posibilidad concreta de pertenecer a una escuela, así encuentran otros espacios de cuidado y escucha, construyendo nuevas pautas culturales y sociales en el marco de la diversidad cultural, religiosa, étnica y de las identidades sexuales (DGCE, 2017, p.6).

[...] es necesario que el núcleo familiar intervenga en la formación educativa de los hijos y establezca una comunicación constante con el centro educativo, para coordinar y sobrellevar cualquier situación que emerja en alguno de los dos contextos. Igualmente, debe existir una relación con los miembros de la comunidad que faciliten la participación social y laboral (Fontana Hernández et al. 2009, p.23).

En cuanto al trabajo y al vínculo entre la escuela y la familia Vinacur y Bustos (2019) aseveran:

[...] el trabajo sostenido y que la escuela estaba abierta para las familias de todos los niños y las niñas y que era en este marco en que las familias de los alumnos con discapacidad se sentían escuchadas. Así, las relaciones con las familias aparecen como un “trabajo de hormiga” que constituye un pilar fundamental por su incidencia en el proceso, de ahí la importancia de escucharlas y acompañarlas. En palabras de una directora: “No sólo escuchamos a las familias sino también las familias desean ser escuchadas”. Es un trabajo que se va como bordando. [...] Los contactos no eran en relación con un niño en particular sino en relación con el proyecto educativo (pp.32-33).

En la actualidad, familia y escuela se hallan en un período nuevo de su historia, caracterizado por cambios profundos y acelerados, que no se deben al azar. Tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de ser transmisoras de los conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como de la socialización en las normas y valores (Torío López, 2004, p.39).

Todo equipo directivo conoce la importancia de vincularse positivamente con las familias y la comunidad de la escuela. La familia es sin duda un sostén principal en la educación de los hijos y su rol es indelegable. Sin embargo, no es fácil construir ese vínculo. Cuesta convocar a las familias a la escuela, sumarlas como aliadas. Muchas veces surgen demandas de una y de otra parte que muestran que mucho de lo que se da por supuesto en la relación entre escuela y familia en realidad no está tan claro (Directores que Hacen Escuela, 2015).

Torres Santomé (2007) refiere que:

[...] la relación de las familias con los centros ha sufrido importantes cambios. Hemos pasado de una familia que valora y confía en la escuela a una situación más plural en esta percepción. En general, madres y padres ya no admiten una relación de subordinación ante el profesorado.

Torío López (2004) menciona que [...] la escuela también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas, ha pasado a absorber la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud. [...] la escuela ha tenido que realizar muchos cambios en el ámbito de la organización, de currículum, programación, evaluación, etc. para, cumpliendo la ley, dar respuesta a una población muy heterogénea y diversa, así como a toda una serie de problemas y situaciones que se presentan en la actualidad (p.40).

Además de los cambios que han modificado a las familias y a las instituciones educativas, hay otras miradas puestas en la necesidad de una capacitación general hacia el cuerpo docente y personal educativo en referencia a saber cómo llevar adelante una grata relación con las familias, una concientización en la importancia de su implicación en las escuelas y la importancia derivada de ello. Sosa Fariña (2009) señala que, hasta hoy, ni a las familias ni a los docentes se les ha dado una preparación específica para establecer una buena relación escuela-familia que proporcione una coordinación eficaz, sana y sin fricciones. Es esta una grave falla que convendría subsanar cuanto antes.

La relación familia-escuela sigue siendo un desafío a diario, en el que los profesores y familias muchas veces luchan en direcciones opuestas, cuando lo esperable es que aúnen sus objetivos para acercarse a una mejor calidad de educación. (Pizarro Laborda, Santana López, & Vial Lavín, 2013).

Las modificaciones sociales, políticas y económicas de los últimos períodos configuraron nuevos escenarios que interpelan a las escuelas. En el ámbito social se sucedieron transformaciones centrales y las familias han mutado en sintonía con estos procesos de metamorfosis. Se trata de cambios en la organización familiar y en la transferencia entre generaciones y en las relaciones de cercanía. En las escuelas, estas transformaciones se experimentan de forma específica con la impresión de que algo se alteró: las infancias no son las de antes y los encuentros entre adultos -educadores y familias- no parecen ser continuos, ni habituales y algunas herramientas conocidas no poseen la misma eficacia que antes (Ministerio de Educación, 2019).

Desde la perspectiva de las familias, la función educativa de éstas para con los niños y niñas se enfrenta a ciertas complejidades como determinar quién y cómo se hace cargo de dicha labor, en qué tiempos, con qué recursos y apoyos, en un contexto en el cual se dificulta la coordinación entre el trabajo y la familia. Estas exigencias han puesto bajo presión y en cuestión a la capacidad de las familias para desarrollar su rol educativo. A causa de esto, lentamente, la escuela ha tenido que asumir la responsabilidad de la educación de los niños y niñas, en razón a la falta de los tiempos de los padres y el desconocimiento de cuán importante es su compromiso en la educación de sus hijos (Razeto, 2016).

En lo que respecta a llevar a cabo la función educativa, puede ocurrir que debido a diversas razones ésta se realice de forma separada, la escuela por un lado y la familia por el otro. Bolívar (2006) enuncia:

Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Y es que demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una responsabilidad compartida, con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa» (p.121).

Desde ese lugar, reflexionar sobre el sentido del vínculo entre las escuelas, las familias y la comunidad es una prioridad, tanto por los desafíos que, esbozados por las políticas públicas, desde la normativa vigente, como por la necesidad de acrecentar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y otros bienes culturales de los niños, niñas y jóvenes. La escuela, como espacio público, propicia el encuentro entre varios actores: directivos, supervisores, inspectores, docentes, estudiantes, familias, ciudadanos y organizaciones. Es, además, constructora de ciudadanía cuando logra habilitar discusiones sobre temas notables, movilizar el pensamiento, el diálogo y la acción; es decir, en tanto pueda generar vínculos, lazos sociales y potencie el encuentro para recrear sentidos y construir otros nuevos. El vínculo entre la Familia, la Escuela y su Comunidad se conforma como un espacio fundamental que impacta en la prosperidad de las trayectorias escolares, y debido a ello es necesario fortalecer esta alianza entre actores (Ministerio de Educación, 2019).

[...] hoy la escuela está acumulando ambas funciones y –en determinados contextos– está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria [...] Hemos vivido un período en que, de modo consciente o inconsciente, se ha «cargado» a los centros escolares con todos los problemas que nos agobiaban, provocando insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados. Los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo (Bolívar, 2006, p.121).

Uno de los grandes motivos que ocasiona tensión, distancia y cierta rivalidad entre los agentes de la escuela y las familias se debe a la poca presencia de éstas últimas en la educación y acompañamiento a sus hijos. Ministerio de Educación (2009) describe que [...] los adultos pasan mucho tiempo fuera de sus hogares, lo que lleva a que los hijos estén solos, en compañía del televisor o con grupos de pares, sin un adulto que señale las responsabilidades desde el cuidado. Desde este punto de vista, las familias –hoy más que antes– viven la presencia de la escuela como una aliada en la transmisión de valores sociales y culturales y que, a su vez, comparte la tarea de “estar educativamente” con los niños/as y jóvenes.

Otra de las cuestiones que motiva a docentes y directivos contra las familias, generando poca o mala relación, está vinculada al prejuicio de la constitución familiar de ese niño o niña y/o errores que señalan en sus padres. Santillán y Cerletti (2011)

indican que las familias aparecen muchas veces como la causa directa de los problemas escolares de los niños. Otras, como una causa indirecta: su “mala constitución” no brindaría el ambiente propicio para la socialización infantil, condición sin la cual no puede desarrollarse plenamente la escolarización de los niños. Frecuentemente, se suelen remarcar las “faltas” y “fallas” de los padres de los niños, interpretadas como diferencias de valor, como abandono, como desinterés. Para muchos maestros, las características del entorno inmediato de los niños –usualmente asimilado a las familias– y las acciones que los adultos realicen respecto a la escuela, son vistas como condición necesaria para el desarrollo de la escolaridad infantil. De acuerdo a lo que expresan Santillán et al. (2015) “Desde la escuela muchas veces se lee desinterés, falta de preocupación o no valoración de la escolarización, en especial cuando se trata de niños que vienen de familias de sectores populares” (p.8).

Para los padres, la escuela y los docentes son una ayuda clave en la tarea de educar a niños y niñas, no obstante, se establece un vínculo entre ellos que a veces nuclea crítica y rivalidad. A veces con sustento y otras sin fundamento, la relación entre familia-docentes y docentes-niños no es sencilla y en ello influyen ciertas contradicciones entre las reglas que plantea la escuela y las que promueven los padres. Muchas veces, las familias esperan que la escuela resuelva los conflictos que tendrían que tratarse en el hogar. De igual manera, es habitual que la institución educativa espere que la familia afronte problemas que son responsabilidad de la escuela. En estos tiempos, al educar a los hijos los padres se enfrentan a aprietos relacionados, por un lado, a la falta de tiempo y, por el otro, con las preocupaciones que genera ser adulto en un mundo complicado. No se tiene siempre la instancia para conversar con los hijos. A ello se agrega la presencia permanente y casi inevitable de los medios de comunicación, que con fuerza invaden los espacios cotidianos y obstaculizan el diálogo fluido con niños y niñas (UNICEF, 2007).

Los discursos docentes hoy contienen varios reclamos, probablemente en sintonía con las condiciones del contexto y el trabajo institucional. Entre las actividades que la escuela pide a la familia sobresalen la supervisión de las tareas escolares, el seguimiento en el rendimiento de las materias, el cumplimiento con los materiales necesarios para el estudio, la búsqueda de información complementaria, la asistencia a reuniones, citaciones y actos escolares. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido en forma muy preocupante y de desconcierto (Santillán et al., 2015, p.4).

Los centros educativos, ya no solo parecen tener que realizar una función educativa basada en la adquisición de unos conocimientos, sino que, además, debe educar a los niños y niñas, intentando ser un apoyo para las familias. Dentro de este marco, se ve la necesidad imperiosa de que las familias no desatiendan sus obligaciones como padres y madres, pero a su vez, los educadores de los centros educativos deben dar respuesta a las necesidades que las familias parecen mostrar por la realidad social en la que están inmersas. Eso no excusa a las figuras parentales a que se desliguen de alguna de sus obligaciones, y depositen toda la responsabilidad en los maestros, sino que lo que parece ser más positivo para los niños y niñas, es que ambas instituciones educativas, trabajen estrechamente con un mismo objetivo; favorecer su proceso evolutivo desde una vertiente, donde la autonomía y responsabilidad sean los ejes vertebradores de su desarrollo. Para ello, se hace esencial la división de responsabilidades y de acciones educativas entre ambas instituciones (de León Sánchez, 2011, p.9).

[...] podemos tener, desde la escuela, algunas imágenes distorsionadas de la actitud familiar. Las familias, los padres, muchas veces obtienen un sonoro "ausente" por parte de la escuela. Sin embargo, las familias producen prácticas efectivas, no siempre reconocidas por las instituciones. Desde formas –a veces pícaras– de vigilancia y control sobre las figuras y acciones de los maestros [...] a los juicios –a veces muy severos– acerca de su accionar [...]. Los padres también juzgan por medio de parámetros populares [...] (Santillán, Neufeld, & Cerletti, 2015, p.8).

A través de la historia se conoce que la educación formal de los niños y niñas se fue haciendo posible debido a la paulatina renuncia de las familias a las tareas que naturalmente les correspondían a éstas, como la crianza y formación de los niños y niñas, y la delegación de las mismas a un espacio formal como las instituciones educativas, por medio de un conector de alianza entre familias y maestros. Lo que se alude como el contrato fundacional entre escuela y sociedad, aquella especie de acuerdo por la educación de los hijos, implicaría que la sociedad encomienda sus responsabilidades educativas sobre los niños y niñas con la intención de lograr un orden social equitativo, del acceso a saberes necesarios para el mundo del trabajo y para el avance social (Pastorino Barcia, 2015).

En ese recorrido histórico de la participación de las familias en la vida escolar, se evidencia que hasta ya avanzado el siglo XX, la familia era una referencia significativa pero no precisamente un problema en la enseñanza. La confianza que fueron adquiriendo las herramientas escolares redujeron la necesidad de la presencia de las familias en las prácticas educativas. Aunque, sí había un pedido formal que tenía que ver con la obligatoriedad de la escolaridad y el acompañamiento en la enseñanza de lo moral y patriótico. El docente ocupaba la centralidad en la conformación de la escolarización a raíz de la mirada puesta en el qué se enseñaba y cómo. Para la familia, la escuela era una obligación más entre otras. Los padres debían ocuparse de enviar a los niños y niñas a la escuela y los maestros se encargaban de informar sobre el desempeño, por lo que la presencia de la familia no era algo esperado. De hecho las familias no participaban de actos escolares, los docentes no responsabilizaban a las familias porque algún niño tuviera dificultades en la escuela y los papeles de cada quien estaban bien diferenciados (Santillán, Neufeld, & Cerletti , 2015).

Pincheira Muñoz (2013) indica “En la actualidad, se hace indispensable el trabajo colaborativo Familia y Escuela, ambas instituciones relevantes en la infancia, adolescencia, recíprocamente impacta en la vida del niño, niña en su aspecto emocional, afectivo y cognitivo” (p.62).

En el ámbito educativo, el nivel Inicial tiene sus particularidades y especificidades: en él se ponen en juego, además de la enseñanza de los contenidos curriculares que brindan las instituciones educativas, la transmisión de pautas de convivencia, de valores, principios, hábitos de higiene, rutinas diarias y usos sociales. En definitiva: la construcción del niño/a, su identidad, su forma de ser. Por este motivo, resultaría interesante que existieran acuerdos entre el personal del centro educativo, que diariamente tiene la posibilidad de inculcar estos valores, y las familias, que también llevan a cabo dicha responsabilidad (Pastorino Barcia, 2015, p.23).

[...] la relación entre las familias y las escuelas se juega en instancias cotidianas y habituales. No se trata de ningún modo de un encuentro entre "entidades" abstractas, sino que se corporiza en hombres y mujeres concretos: las madres, los padres y tutores de un lado y los maestros y directivos del otro. Todos están unidos por una tarea en común: la socialización y preparación de los niños y jóvenes. En realidad, podemos decir que comparten y a la vez disputan esta tarea, mirándose mutuamente, con expectativas y también con algunos celos. En

ocasiones, las relaciones son de cooperación, una institución necesita de la otra y hay acuerdos. En otras oportunidades, las relaciones que priman parecen ser las de conflictividad (Santillán, Neufeld, & Cerletti , 2015, p.3).

Dado que la escuela es un agente socializador fundamental en la vida de los niños, no tiene sentido la división en compartimentos estancos: por un lado la familia y por el otro la escuela. Ambas instituciones deben unirse y complementarse para incidir en el desarrollo de nuestros hijos. Por eso, si un niño desarrolla una autoestima baja dentro del entorno familiar, es probable que la proyecte hacia la escuela y repercuta en su vida escolar. Si existe coherencia entre los valores que enseñamos en casa y los que imparte la escuela, los niños enfrentarán menos conflictos, el aprendizaje se reforzará y el pasaje entre los dos ámbitos (familia-escuela) será más fácil y fluido (UNICEF, 2007, p.25).

[...] se vislumbra la necesidad de que la participación de las familias dentro del contexto escolar sea una realidad, dando lugar a que el trabajo entre ambos agentes, sea de forma conjunta y colaborativa, buscando una complementariedad entre los valores y pautas educativas que las familias despliegan en su contexto –el hogar- y lo que la escuela pone en funcionamiento en el centro educativo. Ahora bien, hacer que sea una realidad esa complementariedad [...], en cuanto a los procesos educativos a seguir, es primordial que se produzca una comunicación entre ambos agentes. De esta forma, podrán llegar a un consenso en lo que respecta a las responsabilidades educativas que las compete. Pero para poder dar con este clima de comunicación y cooperación, es imprescindible que se generen espacios, momentos y vías de encuentro (de León Sánchez, 2011, p.10).

Para ir finalizando, se hace hincapié en las funciones de la institución educativa para con las familias y ello deriva en las razones que hacen que sea sumamente indispensable la interacción y el buen vínculo entre las familias y los jardines de infantes, la autora Pastorino Barcia (2015) expone:

[...] con respecto a las familias, uno de los aportes más importantes va en el sentido de acompañar a las mismas en el proceso de educación y crianza de sus hijos, motivando espacios de reflexión sobre la educación de los mismos, la puesta de límites, espacios donde plantear dudas o preocupaciones en torno al desarrollo del niño (p.24).

Pincheira Muñoz (2013) señala “No puede existir una educación de la escuela y otra educación del hogar como dos campos separados que se ignoran mutuamente o que se miran con recíprocas reservas. Esta articulación desfavorecerá su propia integración” (p.65).

[...] es fundamental no sólo acompañar a los niños, sino que el Centro sea un lugar privilegiado para contener y orientar a los padres y sus ansiedades desplegadas en torno al acompañamiento de sus hijos. Por eso desarrollan [...] estrategias [...]. Estas estrategias aportan al abanico de posibilidades de participación de las familias. Sobre todo, se entiende que es un ejemplo de apertura de una institución educativa a los planteos, inquietudes y necesidades de las familias de las niñas y niños del centro desde distintas modalidades: entrevistas, talleres, cuaderno de comunicaciones (Pastorino Barcia, 2015, p.29). El desarrollo de capacidades en los niños requiere de un trabajo corresponsable con las familias, que será posible en tanto se comprenda la importancia de la participación, la fluidez de la comunicación y la complejidad de variables que caracteriza este vínculo (DGCE, 2018,p.5).

### **Participación e implicación de la familia**

La participación familiar en la educación escolar es muy importante, pero no se logra fácilmente. Para empezar, es clave comprender que la familia y la escuela son instituciones con diferentes perfiles y funciones: El aprendizaje en el hogar es muy distinto al que se desarrolla en la escuela. En el aula predomina la formalidad y se imparte una base teórica que en casa no se da; y en casa se aprende de manera más espontánea y experimental que en la escuela. Sin embargo, hay ciertos criterios que padres y maestros debemos compartir para que exista coherencia en lo que se transmite a los niños (UNICEF, 2007, p.25).

Desde la perspectiva de Directores que Hacen Escuela (2015) para construir un vínculo positivo entre familias y escuelas es indispensable:

**a. Reconocer la red:** [...] Familia y escuela deben reconocerse. El conocimiento de la realidad de las familias es la base para saber cómo conviene interactuar, cuáles son los intereses en común, qué aportes pueden realizar a la educación de los alumnos, cuáles son los mejores momentos para conversar, etc. Acercarse a conocer cabalmente a las familias de los alumnos ayuda también a

reconocer que si bien ha habido cambios en algunos términos del acuerdo que los unía en otro tiempo, continúa el interés común de educar.

**b. Comunicar: dar a conocer el proyecto:** Un elemento central en el vínculo entre escuela y familia es que exista claridad tanto respecto de aquello que la escuela se plantea lograr en términos de aprendizaje con los alumnos, como respecto de las expectativas de las familias sobre la escuela. Con frecuencia algunas de estas cosas se dan por obvias, lo que genera ruido en la comunicación.

**c. Acordar compromisos:** la construcción de metas comunes. El equipo directivo lidera la construcción de acuerdos con las familias. Ese proceso, que implica necesariamente negociación, procura integrar necesidades personales, grupales e institucionales en función de los objetivos de la escuela. En él entran en juego las diversas posiciones, opiniones, objetivos, estrategias y valores que existen en toda comunidad educativa. Construir metas comunes y establecer compromisos requiere conocer y comprender las diferencias, pero buscando puntos en común. Los acuerdos que se alcanzan formalizan el vínculo y dan un marco de acción a todos los involucrados. Deben asentarse por escrito. Si bien la formalización del vínculo no evita que alguna de las partes (escuela o familia) se aleje de lo acordado, otorga un marco de mayor certidumbre respecto de lo que la escuela espera de la familia, y esta de la escuela (pp.3-8).

La participación de los padres es una expresión imprecisa pues abarca todo e incluye desde la formación y educación en casa hasta el compromiso de los padres en las actividades de la escuela. En la crianza y formación del niño se pueden incluir aquellos aspectos de la actuación de los padres que tienen una relación específica con sus resultados en la escuela (el currículo del hogar), así como otras prácticas más genéricas como la alimentación y el cuidado. En la categoría de participación de los padres en actividades que se realizan en la escuela caben, desde acudir a las competencias deportivas, hasta realizar entrevistas padres-profesores y asistir a cursos de formación permanente de padres. Una tipología aceptada de actividades de participación de los padres incluye las siguientes categorías:

- Crianza (cuidados y alimentación del niño).
- Comunicación (información continua entre padres y escuela).

- Voluntariado (ayuda en la escuela).
- Aprendizaje en casa (apoyo y conclusión de las enseñanzas recibidas en la escuela).
- Toma de decisiones (participación en las estructuras de toma de decisiones del colegio).
- Colaboración con el entorno comunitario (representar a la escuela en actividades de colaboración con otras organizaciones) (Redding, 2006, p.24).

Unicef (2014) afirma:

Involucrar a los padres, las madres y la comunidad es un principio de calidad importante, tanto dentro como fuera del aula, pero es incluso más importante en el caso de la educación inclusiva, que es más amplia que la educación formal y no debe limitarse a las cuatro paredes del salón. La colaboración de los padres y madres no solo favorece a los niños y niñas, también resulta favorable para todas las partes, por ejemplo:

- Los padres y madres aumentan la interacción con sus hijos e hijas, se vuelven más receptivos y sensibles a sus necesidades y adquieren más confianza en su desempeño como progenitores.
- Los y las docentes adquieren un mejor entendimiento de la cultura y la diversidad de las familias, se sienten más cómodos en el trabajo e incrementan su moral.
- Al involucrar a los padres, las madres y la comunidad, las escuelas tienden a mejorar su credibilidad dentro de la comunidad (p.8).

Algo significativo a señalar es que los docentes sean conscientes de que son ellos quienes deben facilitar e invitar a la participación de las familias en la escuela. Esa colaboración no debe cerrarse en la elección de la institución, a la organización de las actividades extraescolares para los niños, a consejos escolares, sino una participación en la que sean protagonistas de la coordinación del día a día de sus hijos, sean partícipes de los aprendizajes que van adquiriendo, de asistir dentro y fuera de la escuela en el desarrollo de propuestas prósperas para el desarrollo autónomo y responsable de los niños y niñas, transformándose la institución en un sitio donde poder seguir aprendiendo conocimientos, técnicas y estrategias que les ayuden en su función como padres y maestros (De León Sánchez, 2011).

Dependiendo del concepto y de la forma de entender la participación, los padres podrán colaborar o implicarse en la escuela más o menos, y ésta, a su vez, potenciará, en mayor o menor medida, la colaboración con los padres. Por ello, el objeto de este apartado es considerar la participación educativa como derecho-deber de las familias a colaborar, a través de las estructuras formales y no formales del sistema educativo, con el centro escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

El término participar habla del sentimiento activo, de unirse, e involucra una responsabilidad recíproca. No sólo se participa por ser parte de una actividad (este es el nivel mínimo de participación). Alguien se siente verdaderamente partícipe de un proceso o una actividad cuando siente que es aceptado y que está implicado, que es valorado y cuenta con oportunidades para desenvolverse con confianza y seguridad allí donde se lo invita a participar. La Participación es también cuando se forma parte de los procesos al tomar decisiones en una escuela, en igualdad de condiciones. Todo esto puede suceder si se habilitan tiempos y espacios para que se lleve a cabo dicha participación. De hecho, muchas veces esto no se logra por falta de una organización que permita hacer lo que se pretendía, a pesar de haber tenido buenas intenciones. A causa de ello, es indispensable una buena organización, tener en cuenta los espacios de participación existentes y, ante alguna duda revisarlos (Simón et al., 2016).

La participación es un proceso a través del cual se tiende a que estudiantes, docentes, padres, y toda la comunidad adquieran un protagonismo responsable en la tarea de educar. Mediante el trabajo mancomunado de los actores sociales es que se enriquecen los procesos de resolución de conflictos; la educación de los hijos se dignifica; la responsabilidad de todos se acrecienta y se construyen lazos sociales (Ministerio de educación, 2009, p.6).

La participación de la familia en el proceso educativo formal es considerada por la ley como un derecho inalienable, que tiene como contrapartida la obligación de comprometerse con la tarea de la escuela. Para ello es necesario afianzar los vínculos creando un clima de confianza, cooperación y entendimiento entre las familias, los estudiantes y la escuela. Por un lado, la familia asume la responsabilidad de la crianza y educación de sus hijos y por otro, la escuela

acompaña a las familias en este proceso. Cada vez que la escuela convoca a las familias y habilita la toma de la palabra de cada participante, se desencadena un proceso que tendrá consecuencias buscadas, accidentales y hasta imprevisibles. La participación es un proceso a través del cual se tiende a que estudiantes, docentes, adultos familiares, y toda la comunidad trabajen de manera articulada para garantizar el derecho a la educación (Ministerio de Educación, 2019, p.8).

Para que esta participación pueda lograrse es condición necesaria que se genere entre los involucrados un ambiente comunicativo y colaborativo acorde, que sea propicio para lo que se pretende alcanzar. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2014) expresa que “se requiere un clima de confianza entre las personas para promover o motivar la participación, además de contar con los conocimientos y las habilidades necesarias. La confianza es causa y efecto de la participación” (p.25). En continuidad con lo mencionado UNICEF (2014) indica “El primer paso para que las familias participen de manera colaborativa en las escuelas consiste en promover una atmósfera social y educativa donde los padres, las madres y los colaboradores se sientan bienvenidos, respetados, confiados, escuchados y necesitados” (p.8). Otro dato importante a tener en cuenta lo mencionan Pizarro Laborda et al. (2013) al afirmar “La participación de las familias también dependerá, entonces, del contexto en el cual se encuentre inserto, y será clave considerarlo al momento de planificar estrategias para la colaboración de padres o tutores en el centro educativo” (p.278).

Se suele distinguir dos modalidades de participación en los centros educativos: la individual y la colectiva. Los padres participan individualmente asistiendo a las reuniones, participando en las actividades de la escuela, haciendo el seguimiento escolar de sus hijos, entre otras. Y colectivamente, a través de las asociaciones de padres y madres y del Consejo Escolar, principalmente. También se podrían distinguir dos niveles: formal e informal. A nivel formal, los padres participan cuando asisten a las reuniones de inicio de curso, por ejemplo; y a nivel informal, cuando hablan con los maestros en el momento de las entradas y salidas de la escuela, por ejemplo (Llevot & Bernard, 2015, p.59).

El objetivo de la participación de los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro es procurar la mejora de las condiciones del centro para hacer

posible el desarrollo del alumno, su aprendizaje y su preparación para el desenvolvimiento y adaptación a la vida adulta. Debería significar que todos los comprometidos en la crianza y educación de los niños y niñas reúnan sus esfuerzos en un objetivo común, respetando cada uno el espacio de los demás, sus respectivas responsabilidades y competencias técnico-profesionales. Algunas estrategias o propuesta que consideramos básicas en la mejora de este proceso son las siguientes:

- Crear un ambiente de conocimiento, aprecio y confianza mutua.
- Analizar las nuevas funciones o competencias que cada agente debe asumir, así como acuerdos y aportaciones mutuas sobre los roles a desempeñar.
- Fomentar la formación para la participación (seminarios conjuntos de familias y profesorado para los temas de participación). El aprendizaje del valor de la participación, valor fundamental en la sociedad actual, debe ser fomentado en el aula y en el centro escolar.
- Promover mecanismos de información entre la comunidad educativa (publicación de boletines y revistas de información básica del funcionamiento del centro, murales, etc.).
- Incorporar en los Proyectos Educativos de Centro los recursos que ofrece el entorno y aprovecharlos para llevar a cabo sus objetivos educativos.
- Trabajar de manera cooperativa, deseo de trabajar juntos, así como comunicación y toma de decisiones por consenso.
- Promover la creación de escuelas de padres y madres y la participación en programas de orientación educativa para la vida familiar para dar respuesta a las necesidades de formación que sienten muchos de ellos. Es una oportunidad de acercamiento de los padres al centro, de interacción con el profesorado y, en ocasiones, el propio hijo en un marco que no es habitual. Al mismo tiempo, el profesorado, puede llegar a conocer mejor a los padres, a compartir más información y comprender con mayor alcance las diversas circunstancias familiares del alumnado.
- Fomentar la relación entre familias y educadores para compartir la responsabilidad en la educación del alumnado (tutorías, mejorara técnicas de comunicación, etc.).

- Realizar proyectos conjuntos entre los diversos sectores que conforman la comunidad educativa (asociaciones, entidades, etc.) (Torío López, 2004, pp. 48-49).

Para mejorar la comunicación entre directivos, docentes y padres de una comunidad educativa, es esencial que entre ellos tengan lugar los procesos de mutuo reconocimiento y legitimación de saberes y experiencias. Esto implica un trabajo reflexivo y crítico de cada participante sobre sí mismo, proceso que se desarrolla mientras se participa y se intercambia (Ministerio de educación, 2009, p.7).

La implicación familiar en la escuela afecta positivamente al rendimiento educativo y la inserción social del alumnado [...] Tal implicación, además, va a incidir en beneficios para la propia escuela y las familias. [...] tanto el alumnado, como sus familias y la propia institución educativa resultan multi-beneficiados cuando existen unas relaciones óptimas de participación y cooperación entre las familias y el centro educativo (García Guzmán & Sánchez Núñez , 2009, p.2).

[...] la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje [...] distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior [...] implicación de la familia (social, estructural y funcionalmente) en la educación de sus hijos es un elemento crucial para el progreso de aquellos y un pilar esencial para que la escuela sea capaz de conseguir resultados óptimos (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, & Solano, 2006, pp.171-172).

Se reconoce la importancia de la participación de las familias en la vida escolar de sus hijos por variedad de causas, y se sabe cuán indispensable es para todo ello conocer a las familias más de cerca, no obstante, en muchas situaciones, más aún cuando se trata de familias con un hijo en situación de discapacidad esto no se consigue. Al respecto la autora Barrientos (2013) asevera:

Además si bien se sostiene la necesidad de un conocimiento profundo de las familias que dé pie a la participación en objetivos comunes, prácticamente este elemento es el gran ausente; domina el escenario en el caso de las familias que tienen un hijo con discapacidad, un modelo teórico que equipara la discapacidad con la pérdida y las reacciones emocionales subsecuentes; éste ofrece una concepción estática de la familia definida casi siempre en términos de víctima de la discapacidad del hijo, atrapada en procesos dolorosos; aunado a lo anterior se limita la comprensión de las familias al explicarlas únicamente a través de un sólo referente conceptual (p.181).

La participación de la familia en los procesos de inclusión educativa es, aún, mucho más relevante e indispensable. Si existe una relación óptima y cercana entre el personal del jardín de infantes y la familia esto se traduce en un apoyo esencial para favorecer el aprendizaje del niño o niña. Simón et al. (2016) mencionan:

Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. Para ello disponen, por lo general, algunas fortalezas que seguramente los profesionales no tienen (empezando por su vinculación afectiva y emocional con sus hijos o hijas que les harán estar ahí siempre); también tienen un conocimiento (implícito la más de las veces) y una experiencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas que son muy importantes para construir una visión compartida de las necesidades de éstos, así como de las formas mejores para apoyarles (p.28).

La escuela necesita a la familia y ésta necesita a aquella, para poder llevar adelante las funciones y tareas que el momento presente exige. Esta implicación incluirá la corresponsabilidad en el logro de las metas educativas y la colaboración en los procesos instructivos escolares de los tres ámbitos básicos que conforman el proceso educativo: el ámbito familiar, el ámbito escolar y el ámbito social. El ideal es que el centro escolar, en general, se convierta en una comunidad educativa (fuerte relación personal, unión de esfuerzos, compromiso ante los valores, sentido de solidaridad, prestación de apoyos, gestión conjunta), creando la atmósfera necesaria para que pueda darse la convivencia dentro de una democracia participativa. Hacer tanto de la escuela como del hogar espacios imprescindibles. Cada uno tiene un papel que desempeñar, pero desde un

horizonte común y coherente en la formación de las nuevas generaciones. La educación necesita el diálogo entre estas instituciones que deben buscar puntos de convergencia. Es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas (Torío López, 2004, p.48).

Teniendo presente los tiempos que corren, los beneficios que trae aparejada la buena relación y la participación de las familias en las instituciones educativas es ineludible pensar en la importancia de un cambio en los vínculos de la actualidad. Es urgente la capacitación y la concientización tanto en el personal de las escuelas como en los adultos responsables de los niños y niñas. Bolívar (2006) sostiene:

Se precisan nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía (p.10).

Es relevante destacar que en la relación familia - escuela, se deben buscar canales de comunicación para facilitar la cooperación y la colaboración entre ambas. Por tal motivo, se debe iniciar por especificar los roles que tiene que seguir cada participante, reduciendo el recelo hacia la intromisión de ambos en los papeles y funciones a desempeñar, por parte de los docentes como de las familias. Para facilitar la participación, los docentes deben desarrollar un trabajo esencial, ya que deben ser ellos quienes inviten a las familias a formar parte de su labor. Esto implica que deben mantener una actitud abierta, cercana y colaborativa y la actitud de las familias debe seguir los mismos pasos. Se evidencia la necesidad de buscar espacios y momentos para favorecer el acercamiento, la colaboración y la cooperación entre ambas instituciones educativas (De León Sánchez, 2011).

Algunas de las tradicionales tensiones que se han dado a lo largo del tiempo entre familias y escuelas tienen su origen en la idea arraigada de que la educación es algo exclusivo de la institución educativa y de los docentes, por eso la participación de las

familias es percibida como una intromisión en cuestiones que no son de su incumbencia, lo que inhibe su implicación. Puede ser una opción que los padres no estén capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares y pedagógicos, aunque de todos modos su voz debe escucharse, pero la implicación de las familias en la educación de los alumnos y alumnas es imprescindible para la mejora del aprendizaje. Otra de las tensiones tiene su cauce en los problemas que se han ido acrecentando debido a la creciente actitud de las familias al delegar sus responsabilidades a la escuela renunciando, en parte, a algunas de sus funciones educativas primarias (Bolívar, 2006).

Se han encontrado barreras al momento de alcanzar una verdadera participación, tanto por parte de la escuela como de las familias. En referencia a la institución educativa, se evidencian situaciones en las que docentes y directivos no valoran la participación de los padres, no la entienden y/o no la quieren. Además, influye la falta de tiempo reservada para esta tarea en el horario escolar. La falta de confianza de los docentes en las motivaciones de los padres fomenta actitudes muy negativas en los maestros. Así, se encuentran docentes que ven con desconfianza a familias de bajos recursos económicos, maestros que creen que los padres juzgan sus capacidades de enseñar a sus hijos, etc. Otra de las dificultades de directores y docentes, en algunas oportunidades, fue la falta de entendimiento de las diferencias culturales de las familias y el miedo a tratar a los padres. En cuanto a las familias, las barreras pueden ser individuales o grupales, y pueden ir desde una mala experiencia personal en la escuela, hasta la existencia de barreras culturales, lingüísticas, socioeconómicas, pasando por algún problema personal con un docente, por una falta de interés, de tiempo, de conocimiento y de implicación con el ideario o con el proyecto educativo de la escuela (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

[...] la escuela no siempre escucha realmente sus voces, y cuando existen controversias se recurre, en muchos casos, al poder de la institución, de forma que la toma de decisiones, en realidad, no es compartida o colegiada sino que es potestad de la escuela, informando de las mismas a las familias. En general, cabría decir entonces, que la relación de los centros con las familias es débil y adquiere, más bien, un carácter declarativo, sin que ésta llegue a comprometer seriamente las políticas, las culturas y las prácticas de los centros. Las razones de esta debilidad son varias y merecerían, sin duda, un análisis más detallado; entre otras estarían la falta de modelos y tradición, la escasa formación de los profesionales en relación con el trabajo con las familias, la convicción de que la

educación en la escuela es cuestión únicamente del profesorado o que los familiares son vistos, a menudo, como un “incordio” (Simón et al, 2016, pp. 29-30).

Coexisten ciertas fortalezas y dificultades que las familias perciben para poder implicarse en la escuela y con la escuela. Sánchez Núñez y García Guzmán (2009) refieren:

a) Fortalezas para la implicación de las familias en la escuela:

- La consideración que las familias tienen de la escuela como instrumento de promoción social y de crecimiento personal del alumnado es un punto fuerte. Las familias tienen depositadas ciertas esperanzas en la escuela como institución que les ayuda a educar a sus hijos/as [...].
- Se considera importante educar en valores a los hijos desde casa y que éstos se vean reflejados, en la misma dirección, en la escuela, por ejemplo, procurar que los hijos/as vayan a la escuela con las tareas realizadas, bien alimentados, aseados y descansados para que puedan rendir en la escuela.
- El modelado desde la familia es fundamental para educar a los hijos/as, por eso hay que dar ejemplo respetando al profesor/a para que el niño aprenda a respetarlo.
- También existe la conciencia de lo importante que es mantener un contacto directo con el/la profesor/a tutor/a para la correcta educación de los hijos.
- Desde la familia se intenta contrastar la opinión de los niños con la del profesor ante cualquier problema de cara a evitar cualquier conflicto o situación violenta.
- Es bueno ayudar en las tareas escolares o deberes a los niños.
- Se considera muy importante y necesario el respeto y la convivencia con los demás niños/as y las demás familias, sean de donde sean.

b) Dificultades o debilidades en la relación familia-escuela:

- Para las familias, a veces, es complicado ponerse en contacto con el profesorado por coincidencia de la hora de atención a padres con el horario de trabajo.
- En ocasiones los padres no pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares porque, al no tener estudios, no saben cómo hacerlo, otras veces porque no dominan el idioma español.
- Por tanto, a veces no es posible la comunicación madre-profesor/a por la diferencia de idioma entre ambos.

- En la mayoría de las ocasiones los padres solo hablan con el profesor cuando éste los requiere, pero por lo general no existe un contacto o comunicación continuada.
- Las familias no se suelen implicar en las actividades ni órganos del centro educativo por prejuicios, estereotipos, opiniones o creencias erróneas sobre la falta autoconfianza y/o autoestima.
- Otras veces las familias no se implican el funcionamiento del centro educativo por comodidad (pp. 11-14).

UNICEF (2014) describe un listado de posibilidades de participación parental familiar:

- **Las familias como activistas:** las familias –especialmente aquellas organizadas en redes o asociaciones– con frecuencia desempeñan un papel importante en la transición de los sistemas educativos hacia enfoques y políticas más inclusivos. Algunas de las acciones con las cuales los grupos de padres y madres pueden producir un impacto son: identificar a las escuelas con disposición de progresar, establecer vínculos y asociaciones con las autoridades educativas para apoyar la educación inclusiva, organizar seminarios y talleres para presentar nuevas ideas y prácticas, y apoyar el desarrollo docente.
- **Las familias como colaboradoras de la educación inclusiva:** en esta opción, se enfatiza el rol de padres y madres en apoyar la inclusión en la familia y en el aprendizaje y el desarrollo de niños y niñas al interior del hogar. La idea principal es que las familias y las comunidades puedan reforzar las experiencias inclusivas y de aprendizaje.
- **Las escuelas, las familias y la comunidad como aliados:** las posibilidades de establecer asociaciones y colaboraciones son diversas: van desde el intercambio de información hasta el apoyo para el aprendizaje en casa, por parte de miembros de la familia.
- **Familias que apoyan a otras familias:** esto se aconseja, sobre todo, en el caso de padres y madres de niños y niñas con discapacidad que viven en condiciones de pobreza, en comunidades aisladas o que tienen contextos culturales y lingüísticos diversos. En este caso, el apoyo brindado por padres y madres de niños y niñas con discapacidad que se encuentran en una mejor posición social o educativa, puede resultar sumamente valioso.

- **Participación familiar y comunitaria en la administración y gestión escolar:** consiste en la participación de las familias en la toma de decisiones y su apoyo en la gestión diaria de las actividades (p.13).

Existen diferentes formas y grados de participación familiar en la institución educativa que hablan del modo de relación entre ambas. Torres Santomé (2007) detalla:

**1. Burocrática:** Las familias matriculan a sus hijos e hijas y son convocadas de modo esporádico a reuniones para ofrecerles exclusivamente información burocrática: anuncios de plazos, importe de cuotas, horarios, materiales que deben adquirir, etc.

**2. Tutelar o de apoyo:** Las familias son vistas por los colegios e institutos como importantes en la educación de su alumnado y les dedican programas para implicarlas en los procesos educativos: conferencias informativas, programas de escuelas de madres y padres. Las familias acuden a las reuniones escolares, a las conferencias que se les organizan y, fundamentalmente, ayudan a sus hijas e hijos en los deberes que traen para realizar en casa. Madres y/o padres se convierten en "voluntarios activos", pero de las tareas y propuestas que decide exclusivamente el profesorado. Éste es el que marca los límites de la participación. Las familias son agentes pasivos en la toma de decisiones ya que realmente no participan en la negociación del proyecto educativo, en la toma de decisiones acerca de los fines educativos y sociales de la institución escolar, en las propuestas curriculares, etc.

**3. Consumista:** Estamos ante una estrategia en la que imperan las dimensiones consumistas y utilitaristas, consecuencia de los modelos neoliberales por los que se rigen las sociedades de mercado en las que vivimos. El consumo en nuestra sociedad es una acción individual, marcada incluso por una filosofía de competitividad. Quien tiene más poder e importancia social consume más, y productos más exquisitos. Las políticas educativas de "libertad de elección de centros" marcan y orientan este tipo de interrelación familias - centros escolares. Sin embargo, elegir no conlleva tener voz automáticamente. La familia participa en la elección de centros para sus hijas e hijos, y luego se implica en ellos, dependiendo de tres dimensiones:

a) Información a la que acceden referida a lo que significa educar y a lo que es la buena o mala educación.

b) Capacidades de las madres y/o padres para analizar y evaluar dicha información.

c) Recursos económicos disponibles por la familia para dedicar a la educación.

Estas tres dimensiones van a condicionar de un modo determinante las elecciones que las familias pueden realizar a la hora de optar por un determinado centro escolar para sus hijas e hijos (pp-25-26).

La participación de las familias en las escuelas demanda el querer, saber y poder.

MECD (2014) señala:

- Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Así pues, la motivación es condición necesaria para la participación. Se abarcan tres ejes motivacionales que están estrechamente relacionados entre sí:

- ✓ El interés subjetivo o ideológico. Se querrá participar más en la medida en que las ideas o ideales de los miembros con los que se va a trabajar sean afines a los propios, a sus intereses, necesidades u objetivos. Es difícil que alguien se movilice por una causa que desconoce o por un objetivo que no le afecta o no comparte.

- ✓ La satisfacción socioafectiva. Se participa más en la medida en que hay un reconocimiento social y se refuerza el sentimiento de pertenencia. Este sentimiento es más importante cuando se comparten con las demás personas los mismos intereses y necesidades. No se participa si se siente ignorado o rechazado. Se participa en la medida en que uno se siente miembro y responsable de ese grupo.

- ✓ La percepción de la «rentabilidad». Se participa cuando la propuesta es creíble, cuando se piensa que es útil, que sirve para algo.

- Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación. Formación para la tarea, formación para la comunicación y la cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo.

- Por último, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar. Es necesario que se den los cauces y mecanismos de participación necesarios para poder llevar a cabo la tarea: estar informados, poder comunicar y contar con espacios y mecanismos que permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas adecuadas (pp. 25-26).

### **Rol de la familia en la inclusión**

UNICEF (2014) afirma:

Los niveles de involucramiento de la familia en la educación de niños y niñas pueden variar de acuerdo con las oportunidades de participación que el sistema educativo les ofrece. En el caso de los niños y niñas con discapacidad, la disposición de la familia a colaborar podría verse influida por el tipo de discapacidad del niño o la niña, por el estatus socioeconómico de la familia y por la naturaleza de las relaciones entre padres, madres (o tutores), hijos e hijas (p.12).

Se puede afirmar que es mediante la coordinación entre los ámbitos familiar y educativo, que se pueden cumplir las metas que se proponen para el desarrollo personal y social de las personas con necesidades educativas especiales. Es importante resaltar que cada uno de los ambientes familiares ofrece diferentes tipos de apoyo a sus hijos, de acuerdo con las características particulares que lo conforman, con el objetivo de satisfacer las necesidades que cada estudiante presenta. Este apoyo puede verse influido por factores tanto internos (conformación familiar, educación de sus miembros y recursos económicos) como externos (ubicación geográfica, medios de comunicación y servicios de la comunidad), los cuales constituyen variables específicas en la crianza y la formación de los hijos (Fontana Hernández et al., 2009, p.23).

En cuanto a la educación inclusiva y al trabajo colaborativo de la comunidad educativa López Márquez (2017) asevera “La respuesta a muchas necesidades educativas supone un esfuerzo coordinado entre la escuela y la familia” (p.118). Por su parte, Rodríguez Bustamante y Viveros Chavarría (2013) señalan “Precisamente, es en la primera infancia cuando la familia se convierte en soporte de la relación del niño-niña-

adolescente frente a entornos-contextos; esto, finalmente, es clave en la comprensión de las lógicas de integración al ingresar al escenario educativo” (p.118).

En el marco de la inclusión educativa, las familias deben formar una alianza con la escuela ya que ambas comparten la responsabilidad de educar a los niños y niñas. En el área de la educación especial es fundamental conocer las necesidades y problemas de la adaptación de la familia a la discapacidad de un hijo debido a que ello permite identificar si esa familia tiene la posibilidad de asegurar las condiciones para el ajuste psicosocial del niño y si podrá participar en objetivos comunes junto a la escuela (Barrientos, 2013). Siguiendo esa línea, Benítez Jaén (2014) expresa:

[...] el análisis de las percepciones, actitudes y/o valoraciones de los padres y madres ante la respuesta educativa de los centros escolares, a las necesidades educativas de sus hijos que presentan Síndrome de Down, constituye una cuestión primordial para seguir avanzando en el proceso de inclusión educativa. Por ello, consideramos necesario conocer qué piensan los padres de esta práctica educativa, sobre las estrategias que se utilizan para fomentar la inclusión, y bajo qué condiciones se está desarrollando. La escuela no es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles (pp.112-113).

[...] reconocer y valorar el potencial que cada familia representa, por más diversa que sea, se vuelve un paso necesario y fundamental para acercar la escuela a las familias. De alguna manera, lo que se requiere es que sea la propia escuela la que crea firmemente en la necesidad y en los efectos que tendrá la mayor presencia de las familias en la educación de los niños, de modo que no se terminen implementando obligadamente políticas o programas creados por otros (Razeto, 2016, p.22).

La familia, junto con la escuela y los medios de comunicación social son los agentes de socialización que inciden con más fuerza en el individuo. Todos ellos juegan un papel importante en la formación de las futuras generaciones, pero la educación familiar tiene una repercusión más honda en el comportamiento de los hijos y en su desarrollo posterior (Benítez Jaén, 2014, p.11).

Desde UNICEF (2014) se sostiene que hay un conjunto de acciones que son esenciales y favorecen el acercamiento de las familias posibilitando el adecuado desarrollo de su rol en la inclusión educativa:

Proporcionar apoyo y capacitación constante a los padres y madres, facilitar el acceso regular a la información y a asesorías y crear un entorno institucional amigable, aparecen entre las recomendaciones más frecuentes para implementar buenas políticas que involucren a los padres, las madres y la comunidad en la educación inclusiva. Es preciso tener presente, además, la necesidad de otorgar a todas las personas participantes la posibilidad de aclarar sus expectativas, comprender las complejidades del proceso (tanto los logros como las desilusiones y las desventajas) y analizar la forma de mejorar la calidad del proceso colaborativo (pp.13-14).

En esta labor colaborativa, de convocar a las familias y lograr una buena comunicación que posibilite la integración de los padres en las escuelas por el beneficio de los niños y de toda la comunidad educativa, los docentes poseen una importante función. MECD (2014) asevera:

[...] son muchos los autores que coinciden en destacar la importancia y la necesidad de preparar a los profesores para asumir la labor de saber integrar a los padres en la escuela, y en el hecho de que es la escuela la que debe ayudar a la familia a implicarse en la vida escolar. En este planteamiento subyace la idea de que los padres son verdaderos protagonistas de la escuela: si ellos están integrados, la escuela funciona, y si no lo están, ésta es más difícil que funcione. Es la familia la que necesita de la escuela en primer lugar, y, para conseguirlo, la escuela necesita de la familia (p.31).

Simón et al. (2016) hablan de un cambio de perspectiva, de un trabajo centrado en las familias:

Los profesores que tienen un alto sentimiento de autoeficacia tienden a ayudar a las familias a incrementar la confianza en sí mismas, en que van a poder enfrentarse con éxito a los retos asociados a la educación de sus hijos e hijas. Otro aspecto a tener en cuenta para promover el empoderamiento de las familias es persistir; determinados objetivos pueden tener cierto grado de complejidad para los padres y pueden producirse errores. La tentación de abandonar aparece a veces en el horizonte pero la única alternativa es persistir, cambiando si es necesario alguna estrategia, hasta dar con la solución. Así pues, las prácticas centradas en la familia tienen como objetivo principal empoderar a la familia atendiendo a sus singularidades, resaltando sus fortalezas y confiando en sus elecciones para obtener el máximo provecho en sus prácticas educativas. [...] Su empoderamiento, en el ámbito que nos ocupa traerá, entonces, mejores resultados en términos de una mayor participación en todo el proceso educativo. Iniciar un trabajo centrado en la familia, requiere de un cambio de mentalidad o de perspectiva (como decíamos anteriormente), que se caracteriza por un trabajo conjunto entre las familias –a partir de sus preocupaciones e intereses– y los profesionales/profesores, considerando a la familia parte activa durante todo el proceso (pp.33-34).

Desde esa misma perspectiva, Baña Castro (2015) asevera:

Asimismo, muchos de los problemas que se detectan en el ámbito de la infancia requieren de un tratamiento preventivo en el que los distintos servicios coordinen esfuerzos y atiendan simultáneamente a las necesidades de los niños/as y sus familias. En la actualidad se está produciendo un cambio de paradigma en la concepción de la atención precoz. Pasará de un modelo casi exclusivamente centrado en el niño/a, con una finalidad más rehabilitadora a un modelo centrado en la familia como contexto del desarrollo y orientado a optimizar la interacción a partir de las rutinas diarias (p.327).

[...] la familia debe preocuparse por brindar todo el apoyo posible para que la formación de sus hijos se lleve a cabo de la mejor manera, especialmente en el

proceso de integración educativa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en condición de discapacidad (Benítez Jaén, 2014, p.11).

### *La familia, su importancia en la educación*

Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros relevantes de la familia, disponen de información y recursos que son de gran utilidad para que el centro educativo alcance el objetivo común de optimizar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna. [...] En el ámbito escolar y si la cultura del centro lo ha favorecido, también son un recurso de gran valor para dos tareas muy importantes:

- En la identificación de las barreras y facilitadores que mediatizan la presencia, el aprendizaje y la participación de ciertos alumnos y alumnas. Además, la implicación de las familias en estas tareas ayudará, por un lado, a asegurar que sus “voces” sean escuchadas (un sentimiento de enorme valía para crear confianza) y, en todo caso, son una fuente generadora de las evidencias que se necesitan para promover la reflexión en los centros en torno a qué está facilitando o dificultando el desarrollo de culturas, políticas o prácticas más inclusivas.
- Como partícipes directos en los procesos de planificación e implementación de las iniciativas para la mejora e innovación escolar (Simón et al., 2016, pp.28-29).

Rodríguez Bustamante & Viveros Chavarría (2013) refieren que la importancia de la familia en el proceso de formación de los niños es decisiva para el progreso de éstos; es un apoyo esencial para que la escuela sea capaz de lograr efectos óptimos en las dimensiones sociales y educativas.

UNICEF (2014) asevera que “Los padres y madres de los niños y niñas con discapacidad son quienes conocen las necesidades de aprendizaje y las estrategias de sus hijos, por eso es que consiguen responder con enfoques de enseñanza más efectivos” (p.14).

Fontana Hernández et al. (2009) mencionan acerca de las acciones, derechos y obligaciones que pueden realizar las familias para participar y ser parte de la educación inclusiva de sus hijos:

[...] responsabilidades, entre las que se pueden mencionar: acudir al centro educativo y pedir una cita con el docente a cargo, conocer los servicios de apoyo del centro educativo, reunirse con los orientadores y el Comité de Apoyo o con el docente de educación especial para conocer sobre los procesos educativos de sus hijos, conocer los reglamentos educativos, darle seguimiento al programa educativo en el hogar con la guía del docente, asistir al servicio de apoyo cuando la docente lo solicite y, por último, asistir y participar en las reuniones de padres de familia. Para cumplir con estos deberes, se debe señalar, de forma específica, a los padres que tienen hijos o hijas con necesidades educativas, que están en la obligación de ofrecer toda la información que ayude al docente y al Comité de Apoyo a completar el historial de cada estudiante, para aplicar la adecuación curricular significativa necesaria (p.23).

Se hace relevante, además, mencionar la influencia que tiene en los niños el clima familiar y el estilo de vida en el cual se desarrolla. Al respecto Londoño Bernal y Ramírez Nieto (2012) testifican:

Puede observarse como el ambiente familiar facilita u obstaculiza el desarrollo de habilidades en los niños referente a las formas de relacionarse y vincularse con los otros, de esta forma si se presentan relaciones familiares basadas en la confianza y empatía lo más seguro es que se propicien en los niños formas adecuadas de relaciones y capacidad de dar y recibir de los demás (p.211).

[...]cada familia tiene su estilo de vida y circunstancias que la condicionan, independientemente de la presencia de un miembro con discapacidad, de ahí que se hace necesario que en el hogar se establezca una forma de vida donde existan reglas o normas que tornen atractiva la convivencia de todos. Es importante recalcar que el estilo de vida contribuye a la conformación de la identidad familiar, de ahí que el modo de vida de las personas esté determinado por el estilo de vida de su familia [...] (Gallegos, 2017, p.6).

El grupo familiar de cualquier niño o niña desarrolla una serie de funciones esenciales para el crecimiento del infante, y mucho más indispensable es este rol cuando este niño o niña está en situación de discapacidad. En referencia a ello, Pincheira Muñoz (2013) detalla:

La familia juega un papel primordial, más aún si uno de sus miembros presenta una discapacidad intelectual, es ella quién proveerá al niño la estimulación y oportunidad necesaria para conocer el mundo que le rodea compensando el déficit con amor y dedicación, y así superar barreras y lograr metas que se propone. En algunos casos la falta de estimulación del grupo familiar limita su desarrollo intelectual y al mismo tiempo, disminuye habilidad de socialización, impidiendo la integración adecuada en su grupo de par y sociedad. Por lo tanto, la familia tiene la tarea de estimular a su hijo o hija desde temprana edad y en toda su etapa de desarrollo, promover la asistencia a la escuela para adquirir su escolaridad e inserción en la sociedad (p.68).

En relación a lo mencionado anteriormente, Cabrera García, Lizarazo Sandoval, & Medina Casallas (2016) enuncian:

Las familias de niños con discapacidad necesitan concientizarse sobre el sentido de la socialización e implementar en sus prácticas de crianza, hábitos como saludar, pedir el favor, dar las gracias e interactuar con diferentes personas de su comunidad, para que se les facilite establecer relaciones sociales (p.97).

La familia del niño con síndrome de Down (S.D) de igual modo que en el caso del cualquier niño, es la principal responsable de la educación. La familia es el principal agente socializador de un niño, y de ahí su importancia. [...] La importancia de la intervención de la familia en el proceso educativo podemos atribuirlo al hecho del constante contacto con el estudiante y por lo tanto cumplen en la mayoría de los casos estas premisas: - La familia conoce mejor que nadie las características del niño. - Las familias son las que tienen mayor interés en que sus hijos aprendan. - Las familias pueden influir positivamente en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en la comunidad. En la actualidad, la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos se asocia a prácticas educativas de calidad, que, sin lugar a duda, van a repercutir en un mejor rendimiento académico en general. Dicha participación aporta también beneficios a las familias, ya que aumenta su autoconfianza y el acceso a información acerca del funcionamiento del propio centro educativo, permitiendo al mismo tiempo una visión más positiva de los profesores y de la escuela en general (Benítez Jaén, 2014, p.112).

Son variados los beneficios que trae aparejado el rol de la familia en la formación de los niños. Siguiendo diferentes opiniones de diversos autores se destacan los siguientes. Bolívar (2006) asevera:

La familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Si es muy importante el apoyo en casa, éste se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela. Como efecto final, dicha implicación contribuye, a la larga, a mejorar el propio centro educativo (p.133).

Bell Rodríguez, Illán Romeu, & Benito Martínez (2010) detallan:

La familia como grupo humano más cercano al niño, en el cual vive e interactúa con otras personas, está llamada a jugar una posición de privilegio en la mediación del desarrollo psicológico de sus hijos, al tener la responsabilidad de comenzar su interacción con el niño antes que cualquier otro agente educativo y disponer de la posibilidad de enfrentar esa interacción sin normativas rígidas y al amparo del amor y deseo de alcanzar la mayor felicidad para todos sus miembros. Todas estas condiciones le permiten a los miembros adultos de la familia, particularmente a las madres y a los padres, disponer de un conocimiento detallado de sus hijos, de sus características y particularidades, de sus limitaciones y potencialidades, lo que constituye una valiosísima información que ha de ser obtenida y considerada en el diseño de las estrategias educativas que cada educando requiere (pp.51-52).

Por su parte Abad-Salgado (2016) esboza:

Las familias al optimizar recursos, principalmente los intangibles como son los lazos que sostienen, ayudan, acompañan y proveen a las personas para afrontar de mejor manera los acontecimientos y buscar nuevas soluciones a los problemas que surgen en la cotidianidad y de esta manera mejorar la calidad de vida (p.63).

Por último, Baña Castro (2015) dice:

Si nos referimos a las familias y el entorno familiar se estará señalando las funciones que el grupo familiar tiene para con las personas que conviven en él: cuidar y velar por su supervivencia, educarlas y formarlas para vivir en la comunidad social de referencia o en otras más o menos allegadas, el papel educador familiar no tuvo importancia hasta hace poco [...] sobre todo, debido al modelo clínico-médico que prepondera incluso en estos momentos; el modelo sistémico/social aporta gran importancia a la familia y a su papel educativo-estimulador, también normalizador-incluyente; es el grupo de referencia que permite los primeros aprendizajes sociales y permite incluirse, poco a poco, en un clima adecuado y lúdico en la sociedad en que se inserta; este papel familiar es imprescindible donde los valores y actitudes y normas sociales no tienen un claro exponente y tienden a ser difusas o confundirse. El cambio social da lugar a un cambio familiar por lo que la familia juega un papel de referencia al ser el grupo primario más representativo y de referencia social. La familia pasa a ser el principal y más permanente apoyo para el individuo, de su actuación van a depender muchas de las expectativas, posibilidades y bienestar de la persona. Desde hace algún tiempo se destaca el trabajo con las familias con la intención de reconocer la importancia del papel educativo y socializador de los padres, madres, hermanas, abuelos... Conocer el contexto familiar es de suma importancia para analizar el desarrollo de las personas [...] y estimular su aprendizaje potencial (pp.323-324).

### ***Barreras que se presentan***

La disponibilidad de políticas, estructuras y oportunidades específicas para la participación de los padres, las madres y las comunidades también tiene un papel relevante. A veces, estos elementos ya existen, y se cree por ello que funcionarán y que todos los agentes ya están acostumbrados a las mismas, pero no suele ser así. Por tal motivo, es necesario desarrollar una cultura de colaboración que vaya de la mano de políticas e instrumentos que permitan una participación efectiva. UNICEF (2014) señala que algunos ejemplos típicos de barreras a la colaboración son los siguientes:

- Las políticas existen, pero no se cumplen en la práctica.

- Las personas afirman que la colaboración es buena, pero no están preparadas para llevarla a la práctica.
- Las políticas existen, pero no hay recursos para respaldar su implementación.
- Los docentes se muestran renuentes a involucrar a padres y madres en la toma de decisiones relacionadas con asuntos educativos.
- Solo se convoca a padres y madres a la escuela cuando existe algún problema en relación con su hijo o hija. Como resultado, las citaciones a reuniones escolares tienen una connotación negativa y producen el rechazo de los padres y madres (p.22).

Algunas otras barreras están relacionadas a las mismas actuaciones familiares. “La familia del niño con discapacidad puede constituirse en una barrera para el aprendizaje, por tal motivo se dice es necesario el conocimiento profundo de las características del contexto familiar” (Barrientos, 2013, p.178). Otro de estos ejemplos tiene que ver con que “En la familia se practican pocos hábitos que posibiliten la socialización de los niños y niñas con discapacidad, quedando esa función delegada a la escuela” (Cabrera García et al., 2016, p.96)

Otra clase de barreras que impiden que las familias desarrollen su rol en la inclusión de sus hijos tienen que ver con actitudes negativas de padres y madres hacia la inclusión, influenciadas por la falta de conciencia en relación a los derechos de sus hijos e hijas, esto funciona como barrera para las prácticas inclusivas. Tradicionalmente, el involucramiento de los padres y madres se ha visto limitado por muchas otras barreras:

- Falta de conocimiento de alternativas educativas para sus hijos e hijas.
- Miedo a la estigmatización y a la hostilidad por parte de sus comunidades.
- La pobreza como factor que incide en la institucionalización de niños y niñas en escuelas especiales, transfiriendo así la responsabilidad económica de su educación al gobierno.
- Falta de opciones escolares cercanas al hogar, especialmente para las familias que viven en áreas rurales.

Con frecuencia la presencia de estas barreras en el propio contexto es fácilmente observable, debido a la persistente exclusión y el estigma que afecta

tanto a niños y niñas con discapacidad como a sus familias. En efecto, el rechazo a la educación inclusiva sigue siendo considerable entre algunos padres, madres y organizaciones de familias. De ahí la importancia de escuchar, entender y abordar las preocupaciones de las familias. Los padres y madres necesitan formación, apoyo y empoderamiento para comprender los derechos de los niños y niñas con discapacidad y convertirse en aliados de las estrategias de la educación inclusiva. Mientras tanto (y en ocasiones en coexistencia con el rechazo), sigue aumentando el conocimiento que tienen los padres y madres sobre los derechos de las personas con discapacidad, lo cual ha generado, de manera creciente, mayor conciencia del potencial de la educación inclusiva y, en general, una actitud más asertiva con respecto a la educación de sus hijos e hijas. Sobre la base de una mayor comprensión de la construcción social de la discapacidad y de los beneficios de la inclusión para todos los estudiantes, los padres y madres de niños y niñas con y sin discapacidad pueden desarrollar mayor aceptación en relación con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares (Unicef, 2014, p.22-23).

### ***Situación que transita la familia de un niño con discapacidad***

Toda familia que recibe la noticia de la llegada de un niño con discapacidad a su vida genera ciertos efectos que producen desconciertos, temores, dificultades, entre otras manifestaciones. Barrientos (2013) sostiene “La discapacidad de un hijo desde esta tradición se explica como la pérdida del hijo ideal esperado; tal realidad pone de manifiesto la frustración de ideas preconcebidas respecto al hijo y provoca una herida narcisista de difícil recuperación” (p.183).

OPS (2008) asevera que:

El proceso de adaptación es dinámico puesto que a medida que el niño crece vivencia situaciones nuevas que van a requerir nuevas adaptaciones. Es por esto que el nacimiento, accidente o enfermedad que produce un miembro con discapacidad, es percibido por la familia, como una vivencia traumática, rompe con las expectativas del hijo deseado. En los grupos familiares se manifiestan confusión, desorientación, dudas, e inquietudes con respecto a cómo ayudar a su hijo/a con discapacidad en los aspectos que hacen a su desarrollo integral, y a la

satisfacción de la praxis familiar de resolución de problemas que aparecen en la vida cotidiana obligando a sus miembros a transitar por diferentes etapas para llegar a la aceptación de su hijo/a, logrando su integración personal, familiar y social. Considerando que la familia es el pilar fundamental en la atención primaria de la salud, la educación e integración de los/as hijos/as, el abordaje familiar constituye un aspecto de gran importancia y todas aquellas acciones a realizar bajo este encuadre apoyaran el logro de la autonomía de las personas con discapacidad. Es por esto que familia y profesionales necesitan interactuar para generar mejores canales de comunicación y un trabajo articulado entre hogar, la comunidad y escuela, beneficiando no sólo a el cuidado de la salud y la educación de los niños y jóvenes si no también la de los familiares y profesionales. Es necesario tener presente que no hay una única e ideal manera de conocer, de demostrar interés, de alentar, enseñar, convivir, cada persona que se relaciona con la persona con discapacidad porta "su manera", "su estilo" (p.162-163).

En relación a ello Barrientos (2013) menciona:

Lograr de manera permanente un clima emocional familiar, que asegure el desarrollo de los miembros, no es una tarea sencilla de realizar; al ser la familia un sistema en constante transformación, requiere adaptarse de manera permanente a momentos de tensión y cambios que exigen una movilización de habilidades para enfrentarlos efectivamente. [...] La discapacidad impone la necesidad de realizar ajustes y cambios de manera constante en la dinámica familiar interna y en relación con el exterior, algunas familias poseen mayores recursos internos que otras para hacer frente a estas situaciones [...] (p.182).

Aunque en ese momento no sean conscientes de ello, tanto el/la niño/a que nace con un defecto de nacimiento, como el adulto que queda lisiado no se encontrarán tan limitados por la discapacidad real como por la actitud de la sociedad frente a la discapacidad. Es la sociedad, principalmente, la que define a la discapacidad como una anomalía, y será el individuo quien sufra las consecuencias de la definición (OPS, 2008, p.164).

En referencia al proceso de socialización que le compete tanto a la familia como a la escuela Barrientos (2013) detalla:

[...] para que ambos procesos de socialización coincidan en beneficio del niño, es necesario que exista una relación de participación permanente, fundado sobre todo a nivel de la escuela, a partir de la comprensión profunda del fenómeno de la adaptación familiar a la discapacidad de un hijo (p.182).

Hay que ser conscientes, sin embargo, de que la situación de la familia, por lo general, cambia ante el descubrimiento o la aparición en los hijos de alguna discapacidad, lo que comúnmente provoca dolor e impacta el clima del hogar. En no pocas ocasiones se requiere enfrentar muchos prejuicios sociales, que de una u otra manera repercuten en el seno familiar y con frecuencia se reflejan en la manera en que tiene lugar la educación en el hogar de una persona con alguna discapacidad (Bell Rodríguez et al., 2010, p.52).

Se considera que las capacidades de las familias para dar respuesta a las necesidades y demandas atribuidas a un estresor, son los recursos adaptativos de la familia; teóricamente se considera que los recursos familiares median entre la acumulación de demandas y la adaptación, y pueden reducir el impacto de las demandas en la familia, así como promover los cambios requeridos en el funcionamiento familiar en la búsqueda de la adaptación (Barrientos, 2013, p.187).

[...] si bien a lo largo de muchos años predominó una visión deficitaria, patológica y excepcional sobre estas personas, en las que la educación quedaba en las manos de especialistas centrándose en la persona y relegando a un segundo plano el papel de la familia o dedicándolo a cuidados y atención meramente instrumental, es decir, se buscaba cómo podría contribuir la familia e incorporarse a programas específicos profesionales; en este caso, la familia era una prolongación del trabajo de profesionales, pudiéndose especializar en tratar y/o estimular a las personas [...], suponiendo una carga y/o dedicación exclusiva más. Progresivamente, la evolución hacia una visión más global e interactiva,

basada en las necesidades y demandas de las personas y del grupo familiar, abarca la gran diversidad de las familias [...] (Baña Castro, 2015, p.324).

### *Necesidad de apoyo familiar*

[...] se percibe que el afecto que los padres tienen por sus hijos e hijas los estimula para que siempre o casi siempre lleven a cabo todas las estrategias de apoyo académico en casa, indicando que dedican atención, tiempo y espacio para reforzar los contenidos académicos; del mismo modo reflejan un gran interés en el aprendizaje de sus hijos. Se resalta el apoyo que los padres de familia brindan a sus hijos respecto a cumplir con la alimentación adecuada, higiene y puntualidad, así como la motivación para que estudien y tengan éxito; esto contribuye a que los niños con discapacidad mejoren su autoconcepto, autoestima y aceptación personal (López Márquez, 2017, p.121).

Profundizando un poco más en ello, se intenta dar una definición más exacta de aquello que se entiende por apoyo familiar. Fontana Hernández et al. (2009) explica:

[...] al referirse al apoyo familiar, se torna necesario establecer algunas vinculaciones entre el núcleo con quien viven día a día los estudiantes y el ámbito educativo, de tal forma que éste se refleje en el proceso de formación que se desarrolla, particularmente, en el proceso de integración educativa. Se entiende por apoyo familiar aquellas acciones que realizan uno o varios miembros del contexto familiar (desde la perspectiva del concepto de familia utilizado en este documento), que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje del estudiante con necesidades educativas en condición de discapacidad, considerando las características personales y sociales. Desde esta visión, se les presenta a los padres o encargados de los estudiantes con necesidades educativas la oportunidad de participar en el proceso educativo de sus hijos [...] (p.22).

El apoyo familiar en el desarrollo escolar y en el crecimiento del niño o niña trae, entre otros beneficios lo que López Márquez (2017) indica:

[...] la percepción de eficacia que tienen los padres de familia acerca de las habilidades y destrezas que han adquirido para el manejo de la discapacidad de

su hijo o hija, pero, sobre todo, el conocimiento para atenderlo en el ámbito social y el anhelo inacabado de ver consolidada en un futuro la inclusión escolar para sus hijos (p.124).

Según Fontana Hernández et al. (2009) los docentes y las familias tienen sus apreciaciones acerca del apoyo familiar:

[...] consideran importante el apoyo familiar en el proceso de integración escolar, porque propicia la participación, el interés, el conocimiento y la comunicación de los miembros de la familia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus hijos. Una parte significativa de docentes menciona que este apoyo favorece la labor docente y el desarrollo de actitudes positivas hacia la institución, aspectos que, a su vez, generan mayor participación de la familia en el proceso educativo. Un grupo menor de docentes opina que el apoyo familiar durante el proceso de integración escolar fortalece la autoestima, la seguridad y el autoconocimiento de los estudiantes, promoviendo, de esta forma, un mejor desarrollo personal, y el aprovechamiento de las oportunidades del contexto escolar. [...] los docentes consideran importante el apoyo de la familia durante el proceso de integración educativa, porque favorece la comunicación con los miembros de la familia y el desarrollo de actitudes positivas hacia la institución; asimismo, fortalece la autoestima, la seguridad y el autoconcepto de los estudiantes. [...] Por su parte, los padres de familia también consideran importante el apoyo que se proporciona en el hogar, porque sus hijos cumplen con las labores escolares, mejoran su disciplina en el estudio y aprenden los temas que más se les dificulta; y porque estos aspectos favorecen su integración y su adaptación en el contexto educativo. Además, esta ayuda permite a los miembros de la familia mantenerse informados sobre el tipo de apoyo que proporciona la docente (p.26-27).

Conocer las necesidades, estilos de crianza de los padres, limitaciones y potencialidades de las familias de los estudiantes con discapacidad es un paso importante para que éstas se constituyan en el principal apoyo del crecimiento personal de sus hijos y alcancen un proyecto de vida propio, así como un proyecto de vida en común con la familia. El soporte que desde los servicios de educación especializada reciben las familias, debe centrarse en que éstas acepten

la condición de discapacidad de su hijo y cumplan con las disposiciones escolares (Gallegos, 2017, p.3).

Fontana Hernández et al. (2009) continúa aseverando:

[...] las familias proporcionan diferentes tipos de apoyo a sus hijos durante el proceso de integración escolar, los cuales se relacionan, principalmente, con aspectos educativos, emocionales y económicos. Asimismo, opinan que la comunicación y la coordinación constantes con los miembros de la familia favorecen estos tipos de apoyo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. [...] la comunicación constante con la familia permite sobrellevar cualquier situación que se presente en la atención educativa de los estudiantes y que, a la vez, fortalece los procesos de formación [...] indican la importancia de la permanencia y la intervención de los miembros de la familia en la formación de sus hijos, pues eso favorece tanto el logro de los objetivos y contenidos propuestos, como la interrelación y la comunicación entre sus miembros, particularmente, las relaciones padre-hijo, madre-hijo o hermano-hermano (p.28).

### *Necesidades de la familia*

Las familias necesitan de la ayuda, el apoyo y la orientación de todos los agentes implicados en la educación del niño o niña y del sistema de salud para poder paliar con todas las problemáticas y dudas que les acechan. En cuanto a las necesidades más importantes que manifiestan está la demanda de recibir información, formación y acompañamiento para poder entender y aceptar los límites y alcances de la condición de discapacidad de su hijo o hija y cómo ésta influye en el aprendizaje y el desarrollo de su vida. Una segunda necesidad es la de contar con espacios de interacción entre familia y formación de redes de apoyo. La tercera se relaciona con tener apoyo para trabajar por el futuro de los niños, disipar dudas acerca de la inclusión laboral. Además, buscan alcanzar una comunicación más efectiva entre familia y escuela, desean recibir apoyo del área de salud, movilidad, nutrición y apoyo económico, mejorar la confianza en sí misma y con los hijos, mejorar la convivencia entre los mismos miembros de la familia y la aspiración

de superar el duelo que genera la pérdida de las expectativas de vida que tenían los padres acerca de su hijo (Gallegos, 2017).

Para las familias es importante prestar atención y asegurar el desarrollo escolar, el social y emocional de los niños. Consideran esencial el desarrollo de habilidades en sus hijos e hijas para facilitar las interacciones y actuar para garantizar relaciones entre iguales basadas en la aceptación social y las amistades, evitando situaciones de malos tratos. Demandan que los docentes puedan asumir la responsabilidad de educar a todos los alumnos sin delegar en otros profesionales la atención a determinados tipos de necesidades, solicitan que se revisen las modalidades de apoyo que se están proporcionando, para lo cual es necesaria una buena coordinación y colaboración entre los diferentes profesionales y servicios y una cultura escolar basada en valores inclusivos. En cuanto a las propias familias, piden asegurar una buena comunicación con ellas, ser escuchadas, tenidas en cuenta, formar parte de los procesos de toma de decisiones que afectan a sus hijos e hijas, solicitan la cooperación entre la escuela y la familia, también piden que se proporcione apoyo y orientaciones a las familias cuando lo necesitan (Simón et al., 2016).

Al respecto a estas demandas de las familias Gallegos (2017) agrega:

La falta de información que recibe la familia de cómo asumir las situaciones propias que se originan de la condición de discapacidad de su hijo, le limita a asumir deberes y responsabilidades, y colaborar en los procesos educativos de un hijo, afectando la armoniosa relación entre los miembros de la familia. Frente a un acontecimiento inesperado como es el nacimiento de un hijo con discapacidad, un porcentaje elevado de familias encuentran obstáculos y limitaciones para desarrollar sus metas personales y sueños, estos pasan a segundo plano, los programas educativos no establecen acciones que permitan a la familia retomar y/o concluir sus proyectos de vida, desconociendo que el apoyo que reciban los padres en esta área es vital para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes e influye directamente en el aumento de la confianza y capacidades de los hijos. Visibilizar las fortalezas de los padres se constituye en una palanca para superar las debilidades, tanto de ellos como de sus hijos con y sin discapacidad, fomentando una vida en familia más armoniosa. En las instituciones de educación especializada no se generan espacios para apoyar a la familia en su crecimiento personal, se enfatiza en la responsabilidad

y en los problemas que el hijo con discapacidad genera, pero se olvida que los padres también tienen sueños y metas que cumplir (p.12).

En relación a estas demandas Verger Gelabert (2008) señala:

Para muchas familias, uno de los objetivos de la escuela debería ser que los niños/as desarrollen sus habilidades sociales y hagan amistades. Este hecho facilita el aprendizaje mutuo y la aceptación de la diversidad por parte de todos. [...] Las actividades de carácter lúdico (excursiones u otras actividades) de la clase deberían cuidarse de forma especial ya que favorecen la integración e influyen en el bienestar del niño. [...] Podemos considerar que valoran este aspecto como fundamental para que el centro educativo asuma adecuadamente la integración del alumnado con nee [...] un elemento importante es que se valore el esfuerzo realizado por encima de los resultados conseguidos; [...] denuncian la falta de ayuda psicológica o emocional a las familias [...] Esta ayuda no sólo tiene que ser en el primer momento, sino que se debe prolongar a lo largo del tiempo o siempre que la familia tenga una necesidad (pp.131-132).

Si bien las familias acuerdan y apoyan las decisiones que se toman respecto a la educación inclusiva para sus hijos y para todos los niños persiste el reclamo de la falta de asesoramiento y contención que les dificulta poder ayudar con mayor eficacia a sus hijos. Desde ese lugar, Benítez Jaén (2014) asevera:

Los padres en general muestran actitudes positivas a la inclusión educativa de sus respectivos hijos, argumentando que, aunque comparten los principios de la inclusión, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. Por lo tanto, la falta de apoyos es una tónica repetida por los padres, restándoles valor y siendo un obstáculo para la implementación de la inclusión en los centros escolares. Sin embargo, los padres valoran de manera positiva los programas realizados para sus hijos desde los centros educativos, igualmente valoran positivamente las actividades de contacto, aunque no están de acuerdo con los instrumentos de intercambio de información utilizados. De igual modo, puntúan la orientación y asesoramiento por parte del centro educativo, teniendo que buscar esa

información en otros centros o asociaciones específicas Otro aspecto a destacar es la formación de profesionales como facilitador de prácticas educativas inclusivas. La importancia de ofrecer una formación sobre la inclusión y su práctica educativa, tanto a profesores experimentados como a los futuros, recae en el hecho de que cada vez es mayor el número de alumnos con n.e.e en las aulas ordinarias que requieren de profesores que posean tan formación que les permita atender de forma adecuada la diversidad de alumnado (p.119).

En favor a todo lo argumentado anteriormente Baña Castro (2015) expresa:

El niño vive integrado en su ambiente familiar por lo que una adecuada información y educación redundará en un mayor aprendizaje con un menor grado de estrés e insatisfacción. La familia no sólo necesita un juicio clínico adecuado, precisa también información, educación para saber cómo interactuar con su hijo, apoyo por parte de las instituciones y solidaridad y comprensión por parte de la sociedad (p.331).

Las familias establecen una serie de factores que benefician la calidad de vida en la escuela. Entre éstos se destaca, fundamentalmente, que la escuela se adapte a las necesidades del niño (que sea pequeña, que cuente con los apoyos pertinentes y que el docente se muestre preocupado por su bienestar). Prestan atención a la relación y la comunicación entre la familia y la escuela e indican que se debería dar más información a los compañeros sobre los motivos y las necesidades de los niños y niñas con alguna discapacidad y que la escuela debería trabajar más objetivos relacionados con la integración social. Sostienen que es primordial que los equipos directivos se impliquen y prioricen los temas relacionados con la atención a la diversidad. Valoran de forma positiva que la escuela sea pequeña, ya que con esas características se suele conseguir un trato más familiar e individualizado para los hijos y para la propia familia. Subrayan que los servicios que aún necesitan son la ayuda psicológica y emocional a las propias familias, sugiriendo que la misma debería comenzar cuando se detecta la discapacidad del niño. A su vez, aprecian los proyectos de atención a la diversidad de las escuelas y piensan que éstos deberían extenderse al resto de actividades extraescolares y a otras actividades de la comunidad (Verger Gelabert, 2008).

Hay un aspecto relevante respecto de la familia que la mayoría de las veces las instituciones educativas olvidan, no tienen en cuenta y que sería de gran utilidad estar pendientes ya que podría ser un puente que mejore la relación e interacción entre familias y escuelas y eso contribuiría a un mejor progreso en la educación del niño o niña. Sobre tal cuestión Gallegos (2017) señala:

En las instituciones no se analiza la situación de los padres desde su esfera personal, cómo se sienten, qué sueños tienen, cómo influye en su desarrollo personal la presencia de un hijo con discapacidad, en qué estado se encuentran sus planes de vida personales; no se observan procesos donde se apoye a los padres a reencontrarse con ellos, a retomar sus vidas y sus proyectos. Los docentes de las instituciones de educación especial manifiestan la casi nula colaboración de los padres en las actividades escolares, nos preguntamos si los padres no encuentran en la escuela la suficiente motivación y confianza sobre la propuesta educativa para sus hijos. Puede ser que el diseño educativo esté descontextualizado o no atienda las demandas reales de las familias. Muy pocos docentes visitan los hogares de los estudiantes con discapacidad, la relación escuela-familia transcurre y se enfoca en atenuar las dificultades del estudiante, más no las de la familia [...] (p.3).

### ***Sobre las necesidades del niño o niña***

Los niños y niñas con alguna discapacidad, de igual forma que cualquier otro niño necesitan de múltiples interacciones ya que éstas son las que determinan que puedan aparecer distintos estilos de comportamiento, el desarrollo de la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos (Cabrera García et al., 2016).

Los alumnos y las alumnas progresan de mejor manera cuando tanto padres como docentes comprenden mutuamente sus expectativas y mantienen un contacto fluido para conversar acerca de los hábitos de aprendizaje, de las actitudes hacia el aprendizaje, de las interacciones sociales y el progreso académico de los niños. Los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se mantienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños (Redding, 2006).

En lo que respecta al desarrollo social de los niños con discapacidad intelectual Cabrera García et al., (2016) menciona:

Para que los niños en condición de discapacidad intelectual alcancen un desarrollo social que les permita relacionarse con las personas de su entorno, es necesario que en la familia y en la escuela se les integre en actividades que les enseñen a comunicarse con los compañeros; a respetar y valorar las reglas que se adoptan en común y a informar sus sentimientos de manera asertiva. Los niños con discapacidad intelectual en su condición de estudiantes son vulnerables de ser víctimas de acoso escolar o de actuar como acosadores de otros estudiantes, por lo tanto, se hace necesario que se les capacite en negociación y mediación para la resolución pacífica de conflictos. Para que la educación incluyente sea una realidad en la práctica, es necesario que las familias y la escuela se planteen objetivos comunes de acuerdo a las necesidades sociales de cada niño, y trabajen conjuntamente para alcanzarlos. Es necesario que los padres y los profesores se ocupen de manera muy cercana y complementaria en estrategias que favorezcan el establecimiento de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual, con el fin de mejorar su calidad de vida. Para facilitar el desarrollo social de los niños con discapacidad intelectual en la escuela, esta debe flexibilizar las condiciones ambientales, de tal manera que se favorezca tanto la aceptabilidad por parte de toda la comunidad, como la adaptabilidad de los niños a otros grupos sociales. Las familias y la escuela requieren una mayor sensibilización sobre las necesidades de los niños con discapacidad intelectual, que se consolide en prácticas que minimicen las barreras propias de su condición, para el establecimiento de sus relaciones sociales (p.98).

Al hablar de la integración de un niño a la escuela común Climent Giné (1998) expresa:

[...] el proceso de integración tiene repercusiones positivas para la familia [...] los padres, al ver la participación activa de sus hijos en el centro ordinario, tienden a pensar que no tiene sentido delegar responsabilidades en los especialistas (terapeutas), confían más en sus posibilidades y se vuelven más

activos en el desarrollo de las capacidades de sus hijos en el entorno familiar (p.44).

### **Acompañamiento y orientación a las familias**

El Nivel Inicial es la primera experiencia educativa formal a la que acceden los niños, siendo fundamental que los EOE junto a los equipos docentes, puedan pensar, diseñar y poner en marcha acciones que generen las mejores condiciones de habitabilidad y acogida para los alumnos y sus familias, sin perder de vista la singularidad de cada uno de ellos. [...] se considera necesario que los Equipos de Orientación Escolar diseñen y/o a revitalicen aquellas estrategias pedagógicas áulicas, institucionales y comunitarias que permitan:

La comprensión e intervención efectiva de las dinámicas y los entramados socio-institucionales de la comunidad en que desarrollan su tarea, con la finalidad de promover, proteger y restituir los derechos de los niños;

El abordaje especializado de intervenciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortaleciendo los vínculos entre pares y adultos, logrando instalar en los equipos docentes la capacidad para visualizar la conflictividad, para desnaturalizar las prácticas discriminatorias, el abuso sexual infantil y/o las violencias, para anticiparse a las mismas con las mejores estrategias;

[...] La prevención y el acompañamiento desde lo psicopedagógico, de las dificultades y/o situaciones que afecten los aprendizajes, logrando identificar las causas que las establecen, para revertir, atenuar y/o disminuir los indicadores específicos, construidos en diálogo con el Nivel.

La atención y el monitoreo de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos, propiciando la inclusión educativa, reconociendo y respetando la diversidad como un valor que enriquece la experiencia con él/los otros.

El diseño de proyectos vinculados al clima institucional y la convivencia incluyendo la participación de las familias, en el marco de la democratización de la enseñanza, con miras a fortalecer las relaciones intrainstitucionales y de éstas con la comunidad;

El acompañamiento pedagógico especializado que permita a los docentes del Nivel Inicial planificar e implementar acciones concretas en el marco de la

articulación con el siguiente Nivel que garantice la continuidad de las trayectorias;

El trabajo sistemático y de acompañamiento a las familias del Jardín de Infantes, promoviendo aquellas pautas de crianza que propicien en los niños un desarrollo integral que incluya aprendizajes para toda la vida ( Dirección General de Cultura y Educación, 2019, p.9).

En la provincia de Buenos Aires existen los Centros de Orientación Familiar (COF) los cuales funcionan como Equipos Interdisciplinarios Distritales y realizan un trabajo en red intra/interinstitucional que tiende a favorecer el vínculo entre escuelas, familias y comunidades. Su accionar se centra en la necesidad de pensar dispositivos nuevos con la intención de promover y sostener, de manera responsable y articulada, a las nuevas generaciones. El trabajo que realizan se limita a dos dimensiones. Por un lado, a partir de un proyecto integrado de intervención vinculado con la particularidad distrital y, por el otro, con el abordaje de situaciones de vulnerabilidad familiar y comunitaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2017).

Es conveniente que desde su proyecto educativo institucional la escuela cree nuevas formas de acercamiento con el fin de lograr alianzas significativas con las familias. De ese modo se redimensionarían las acciones educativas con los niños desde la interdisciplinariedad y la familia ocuparía su lugar en compañía del equipo interdisciplinario. Es desde esta perspectiva que la familia, la escuela y la intervención interdisciplinaria son consideradas como claves para la transformación y el desarrollo social (Rodríguez Bustamante & Viveros Chavarría, 2013).

[...] se plantean los siguientes lineamientos que pueden ser de utilidad para las instituciones educativas al momento de diseñar propuestas de intervención psicopedagógica que integren al grupo familiar:

- Se identifica la pertinencia de conformar equipos de trabajo interdisciplinario, para de esta forma reflexionar y abordar las necesidades de las familias y las instituciones educativas desde una perspectiva holística, contextual, en la cual se reconozcan las nuevas formas de familia, las nuevas formas de abordaje de ésta y sobre todo sus necesidades actuales.

- Es importante que se establezcan lineamientos institucionales y legislativos que den lugar al trabajo de intervención psicopedagógica que involucre a la familia, además, que desde el modelo pedagógico se plantee la importancia de involucrar a las familias en los procesos educativos, que desde su misión y visión el acompañamiento familiar sea un pilar importante y protagonista, ya que de esta forma se visibiliza a un actor que en nuestro contexto se aleja cada vez más del escenario de la escuela.
- Las instituciones requieren transformaciones que posibiliten la dedicación de mayor porcentaje de tiempo de los profesionales a convocar y atender a las familias como protagonistas y piezas clave en el proceso de educación de las nuevas generaciones.
- Es importante generar espacios diferentes a las tradicionales escuelas de padres y entregas de notas, que posibiliten la motivación de las familias para acercarse a la institución educativa, no sólo a la recepción, sino a la participación en espacios de construcción de alternativas para la solución de dificultades que involucran tanto la escuela como la familia.
- Promover la integración familia-escuela no desde la responsabilización directa o desde los errores que se han cometido de parte y parte por la falta de acompañamiento, sino desde la intención de propiciar espacios de interés, escuchando sus intereses, sus necesidades y sus problemáticas para de esta forma construir propuestas.
- A la escuela le beneficia en su relación con la familia, ofrecer oportunidades de formación, espacios lúdicos y deportivos, espacios de acompañamiento y apoyo psicológico, etc.
- Si el padre de familia se siente acogido, ayudado, escuchado, comprendido, es mucho más viable que se vincule con los procesos educativos.
- Dedicar tiempo y esfuerzo a la realización de convocatorias, acordes a las necesidades y con la motivación necesaria para propiciar la participación activa. Es papel de las personas que convocan pensar que esa es tal vez la única oportunidad y la más importante de vincular a un padre de familia en el proceso [...].
- En los encuentros grupales promover, a través de talleres a padres y a cuidadores, el desarrollo de capacidades y habilidades parentales generando

espacios de reflexión en los que los adultos encargados de los niños y adolescentes realicen una constante autoobservación de sus prácticas.

- Promover en los adultos cuidadores la comprensión de que los propios actos y sentimiento hacia los niños están, por lo general, relacionados con alguna experiencia de su propia infancia.
- Es importante que haya cierta disponibilidad institucional para posibilitar dichos procesos, ya que de lo contrario se presentan dificultades de tiempo y dedicación por parte de los docentes, en tanto deben cumplir otras responsabilidades laborales. (Londoño Bernal & Ramírez Nieto, 2012, pp.214-216).

El trabajo junto a la familia es esencial para favorecer las oportunidades de aprendizajes claros, coherentes, organizados, significativos, contextualizados de los/as niños/a, jóvenes y adultos/as con discapacidad. Por ello sostenemos la necesidad de informar, formar y acompañar a la familia para dar continuidad a la sistematización del trabajo conjunto en la equiparación de oportunidades para sus miembros con discapacidad, donde haya instancias de reflexión participativa en las primeras etapas, para evolucionar hacia el trabajo en equipo cooperativo y cogestivo entre las familias, los miembros de equipos de salud, de las instituciones educativas y de sus comunidades, facilitando la tarea en relación a lograr un desarrollo integral y armónico. A través de la existencia de acciones concretas de comunicación, conocimiento mutuo, de reflexión e intercambio del saber de los familiares, se puede articular con el saber profesional y comunitario constituyendo una experiencia creativa y enriquecedora para todos los que participan de la misma (OPS, 2008, p.163).

Cabrera García et al. (2016) refieren “Las familias necesitan orientación y capacitación sobre estrategias que favorezcan la socialización de los niños con discapacidad intelectual, como motivación, establecimiento de normas y fijación de límites” (p.97).

Se ratifica la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con los recursos de personal, tiempo e infraestructura para realizar procesos de intervención secuenciales y estructurados, que involucren la mirada de diferentes

profesionales y beneficiarios, en la intervención psicopedagógica y en la construcción de la escuela como un escenario posibilitador de redes de apoyo para la familia y el estudiante, generando factores protectores para el posterior enfrentamiento del sujeto a diversos contextos de actuación (Londoño Bernal & Ramírez Nieto, 2012, p.217).

En el accionar educativo, cuando hay una integración escolar es esencial el trabajo en conjunto y la fluida comunicación del docente titular, del maestro de apoyo a la inclusión, del equipo de orientación escolar, del equipo directivo, de las familias y de los profesionales externos del ámbito de la salud. En correspondencia a ello Puigdelívol (1998) señala:

Toda acción educativa, y de un modo especial las que tienen carácter reeducativo, requiere un estrecho contacto con la familia del alumno. La responsabilidad básica de dicho contacto recae en el profesor-tutor, razón por la cual la intervención de otros especialistas nunca debe sustituir dichos contactos ni su carácter de contacto fundamental en la relación entre familia y escuela. A pesar de ello, cuando el profesor de apoyo atiende directamente al alumno, puede ser conveniente que contacte directamente con los padres, sea a través de entrevistas conjuntas de los dos profesores o mantenidas por separado.

Se trata de contactos que tienen como función esencial informar a las familias del progreso de los alumnos y facilitar la acción coordinada familia-escuela. En otros casos puede ser requerida una labor más intensa orientación, o incluso de asistencia social, difícilmente asumible desde el propio centro. Por su composición y funciones, los equipos de asesoramiento o multiprofesionales se encuentran en condiciones de asumir dichas tareas de orientación y asistencia, en colaboración con el centro. Pero, incluso en este último supuesto, es necesario que el tutor esté informado regularmente de la evolución de dichos contactos, pudiendo así contrastar su trascendencia en la evolución del alumno (p.152).

La mayoría de los estudios sistémicos que se han realizado de las personas discapacitadas y sus familias han señalado la urgencia de aumentar y mejorar el trabajo de asesoramiento que deben recibir. La falta de ayuda a las familias para que puedan entender la naturaleza y las implicancias de la discapacidad causa, frecuentemente, más

dolor y sufrimiento que la discapacidad misma. Se abandona a las familias de forma tal que son ellas mismas quienes deben descubrir sus propias soluciones, sufrir confusiones, temores y angustias. Tienen preocupaciones, cuestiones que deben ser resueltas rápidamente pero no hay nadie con quien puedan hablar, nadie que los ayude y comprenda. Ello indica la necesidad de que todos los profesionales implicados en la educación del niño o niña, en la orientación y acompañamiento a las familias tomen consciencia de que las personas discapacitadas y sus familias necesitan desesperadamente que se les ofrezca una guía eficaz, sensata y basada en la realidad, y que, al no recibirla, experimentan angustia y pérdida del potencial humano (OPS, 2008).

En este sentido los niveles de intervención que se propone para el trabajo de los profesionales a cargo de la salud, rehabilitación y educación de las personas con discapacidad son:

A) Comunicación-Información: El primer vínculo fuerte es la información a los padres de la realidad de su hijo/a-. Debe existir una logística para trabajar sobre estos temas y como profesionales informar oportuna y adecuadamente a cada familia.

B) Formación para familias, miembros de la sociedad: La formación es una necesidad lógica para ayudar a las familias a acompañar el proceso de inclusión social de sus miembros. La formación que se debe brindar a los padres implicaría ayudarlos a pasar del pensamiento-conocimiento al reconocimiento de sus derechos y deberes en relación de un hijo/a con discapacidad. Es el reconocimiento de los derechos ciudadanos en la construcción de una sociedad justa y democrática. Una persona formada tiene mejores herramientas para poder resolver situaciones problemáticas, para mejorar su calidad de vida como ciudadanos activos en una sociedad en pleno cambio.

C) Acompañamiento Responsable: El acompañamiento responsable implica el seguimiento del niño/a, joven y/o adulto/a con discapacidad en su trayectoria a cargo del equipo de rehabilitación. Conocer el resultado de sus derivaciones, la situación social y emocional de la persona y su entorno, el cumplimiento de sus expectativas y anhelos. El acompañamiento se podrá realizar de una manera directa o indirecta. La forma directa implica el contacto personal con la persona y su familia a través de las diferentes consultas médicas que desde un marco de entrevista en profundidad dan nociones de la situación de vida de las personas.

Y de manera indirecta mediante, antecedentes, historias, referentes, mediaciones que den cuenta de tal realidad.

D) Asesoramiento: El asesoramiento a la familia y la persona con discapacidad desde el primer momento es muy importante y requiere una postura de los profesionales frente a la realidad de cada familia que le de confianza y aliento en búsqueda de soluciones y equilibrio para el sistema familiar (OPS, 2008, pp.167-169).

Las familias junto a las organizaciones de personas con discapacidad han colaborado para confeccionar una serie de recursos colectivos comunes que pueden servir de apoyo a la educación inclusiva y a todas las familias que lo necesiten. Al respecto, UNICEF (2014) detalla:

- Organizaciones de familias: a menudo aconsejan a las familias haciendo referencia a las experiencias de otras familias, especialmente en lo que se relaciona con la crianza de un hijo o una hija con discapacidad, la prevención de discapacidades (secundarias) futuras y formas de minimizar las limitaciones.
- Escuelas cooperativas privadas: junto con otras instituciones educativas, involucran a las familias para proporcionar educación y servicios de educación temprana, frecuentemente a consecuencia de la negativa por parte de las escuelas convencionales de incluir a niños y niñas con discapacidad.
- Escuelas y talleres vocacionales: proporcionan ambientes seguros y adecuados a las necesidades de las personas con discapacidad. Además, brindan la oportunidad a los y las jóvenes con discapacidad de la comunidad local para que desarrollen y mejoren sus habilidades, a fin de obtener ingresos a través de la venta de sus productos, para complementar sus pensiones por discapacidad.
- Grupos de ayuda mutua y de apoyo entre pares: se recurre a ellos cada vez más para proporcionar y obtener consejo y apoyo entre pares sobre diferentes temas.
- Centros de vida independiente: estos centros, que suelen estar administrados por personas con discapacidad, a menudo ofrecen consejo a quienes tienen una discapacidad reciente. Además, otorgan la oportunidad a los y las jóvenes con discapacidad de la comunidad local, para que desarrollen y mejoren sus habilidades, a fin de obtener ingresos a través de la venta de sus productos. Así también, proporcionan ayuda a las personas con discapacidad

para que aprendan a hacer uso de sus apoyos, incluida la contratación de personal de asistencia (p.17).

Es de público conocimiento que la condición de discapacidad repercute en todos los ámbitos en los que se desarrolla tanto la familia como el niño o niña que la experimenta; por eso es fundamental tener presente que los derechos deben ser garantizados en pro del bienestar. Ante este señalamiento Abad-Salgado (2016) sugiere:

- Generar estrategias de cultura ciudadana, en la cual se promuevan las actitudes de alteridad y la tolerancia hacia la diversidad;
- Establecer mecanismos de información y divulgación en las familias sobre el marco legal, las entidades locales que intervienen la discapacidad tanto en rehabilitación funcional como en apoyos pedagógicos y psicosociales, haciendo énfasis en la manera de acceder a estos;
- Implementar elementos de captura de información sobre la dinámica familiar, involucrando principalmente a las cuidadoras con el fin de enriquecer sistemas de información;
- Desarrollar procesos de formación sobre estrategias de intervención familiar con el equipo psicosocial de las entidades que trabajan la discapacidad incluyendo la distribución equitativa de roles y funciones, la toma asertiva de decisiones, la promoción de la participación y el impulso a la activación de redes de apoyo social, ya que estos aspectos favorecen la inclusión;
- Debido a que la discapacidad neurológica y cognitiva prevalecen se recomienda a las EPS y a los centros de rehabilitación fortalecer sus servicios especializados a este nivel para optimizar una intervención integral a las necesidades educativas especiales y cumplir con el mandato de ley en términos de inclusión educativa;
- Es importante diseñar espacios lúdicos, recreativos y de hábitos de vida saludables.
- Se requiere de políticas sociales entre el Estado y la sociedad civil, a través de los ejes de transversalidad y transectorialidad, para favorecer la producción y gestión del conocimiento en discapacidad; la cual debe ser construida por diversos actores: familias, comunidades, organizaciones y la academia (pp.74-75).

En relación a la lucha de las familias, es relevante destacar que en respuesta a la experiencia que han ido adquiriendo las familias a lo largo de estos años, tienen presente una serie de recomendaciones para brindar a los profesionales con los que se vinculan. OPS (2008) describe en relación a ello las siguientes indicaciones:

- Que usen un lenguaje claro;
- Que proporcionen una atmósfera cálida y abierta para que ellos se sintieran libres para formular preguntas;
- Que incluyan ambos padres en la consulta;
- Que les proporcionen material de lectura o referencias no técnicas para ayudarlos a comprender mejor el problema del niño;
- Que les proporcionen informes por escrito;
- Que tomen los recaudos necesarios para hubiera comunicación entre las distintas disciplinas con el objeto de disminuir la cantidad de profesionales a los cuales debían consultar;
- Que les proporcionen apoyo educativo;
- y Que les proporcionen información del comportamiento social, además de la información sobre el comportamiento académico.
- Mejor asesoramiento al efectuarse el diagnóstico, y posteriormente, en cuanto a los problemas referentes a la educación y el comportamiento (p.169-170).

Por último, y recordando que se puede recurrir a los Centros de Orientación Familiar (COF) que funcionan a nivel estatal en la Provincia de Buenos Aires, dependiendo de la Dirección General de Cultura y Educación, es importante señalar las funciones que brindan hacia la comunidad educativa, destacando el apoyo y orientación de su trabajo hacia las familias de niños y niñas.

- Concretizar un acercamiento a las comunidades con miras a operar en ellas, extendiendo los límites de la intervención desde una marcada impronta pedagógica que dé sentido a las prácticas, desde las cuales resulte posible llegar donde la escuela no llega, desarrollando un nuevo horizonte de posibilidades.
- Dar visibilidad al entramado que configura la red de escuelas-familias-comunidades para impulsar y facilitar procesos de articulación con otras

instituciones y organizaciones. En este nodo de cruce entre los ámbitos familiares, escolares y comunitarios- en los que opera como equipo articulador se habilitan espacios desde los cuales se generan las necesarias dinámicas vinculares a partir de los conocimientos prácticos de los sujetos, de las familias, de la propia comunidad, los que se conjugan con un saber profesional, con la intención de lograr un abordaje resolutivo a las problemáticas que inciden en el escenario pedagógico de niños/as, jóvenes y/o adolescentes.

- Propiciar un equilibrio entre la atención de lo emergente y el abordaje de lo preventivo socio-comunitario, poniendo en valor las intervenciones que impactaron en el territorio.
- Trabajar en red, intersectorial e interinstitucional entre entidades educativas, los espacios comunitarios y ONG., con el objeto de brindar orientación a los miembros del grupo familiar. La complejidad de las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares y el fortalecimiento del vínculo de escolarización de los jóvenes, implica re-situar el valor de la escuela y el derecho a la educación, en el marco de la Ley 13.688, Capítulo XII, Artículo 43, incisos d, e y f, los que refieren a la orientación, acompañamiento y fortalecimiento de las comunidades educativas, en el empoderamiento de éstas para buscar y aplicar estrategias que facilitan el sostén de sus hijos en las instituciones educativas, a través de la construcción de redes sociales que posibilitan su rol activo y la participación autogestiva para la resolución de problemas que atañen a la dignidad y al bienestar de sus actores. El trabajo en red, resulta de vital y crucial importancia, ya que el C.O.F. planifica su accionar con otros efectores del estado, con organizaciones comunitarias y de la sociedad civil en general, propiciando acciones que favorecen la inclusión educativa de los miembros de familia, como uno de los factores más importantes del fortalecimiento interno de la red vincular primaria y coordinando acciones que tiendan a optimizar el aprovechamiento de los recursos disponibles.
- Generar espacios comunitarios de socialización, inclusión, promoción del derecho a la educación, propiciando el empoderamiento de la comunidad a través de la participación de ellos como referentes barriales.
- Articular con otros E.I.D., con el E.D.I.A. y con el EIPRI, circuitos de intervención conjunta, en determinadas situaciones en las que se registran hechos de vulnerabilidad en las trayectorias escolares. Las mismas suelen revelar su naturaleza compleja, en la que se configuran factores gravitantes, tanto al

interior del escenario escolar como a factores específicos que provienen de ciertas dinámicas críticas del ecosistema familiar.

- Realizar un trabajo colaborativo con las Unidades Sanitarias de Atención Primaria de la salud, promoviendo espacios de encuentro en torno de temas de interés: promoción y protección de derechos, cuidado de la salud, violencia de género, ESI, prevención de consumo de sustancias, entre otros.
- Habilitar espacios de escucha y diálogo en lo comunitario y hacia adentro de las instituciones educativas con familias, EOE, docentes y equipos de conducción para fortalecer sus vínculos a través de actividades recreativas y culturales donde las familias sean las protagonistas de dichos eventos.
- Definir la conformación de mesas barriales con miras a propiciar la reflexión y el intercambio de ideas que conduzcan a la clarificación de las necesidades sentidas de la comunidad y concreción de los objetivos comunes. Aproximarse a las distintas biografías familiares permitirá establecer lazos que luego darían acceso a otro tipo de acompañamiento a distintas instancias que conforman la intersectorialidad. Pensar en biografías familiares implica reflexionar sobre sus nuevas configuraciones como así también en el sostenimiento de acuerdos: COF – FAMILIAS – ESCUELAS-COMUNIDADES.
- Cooperar con otros Equipos Interdisciplinarios Distritales: Equipos Distritales de Inclusión (EDI) en el aporte de datos sobre alumnos/as con hijos en edad de asistir a un Jardín Maternal, como así también hermanos que deben cuidar a sus hermanos de esa edad e interrumpen su escolaridad.
- Participar en las mesas de violencia locales.
- Registrar, teorizar las prácticas de intervención con miras a trabajar en relación a viabilizar la revisión, encuadre y el re-direccionamiento de las prácticas pedagógicas, bajo la intervención supervisiva.
- Sistematizar e historizar las intervenciones para re-significar las prácticas profesionales y socializar las experiencias.
- Producir relatorías y narrativas de experiencias en clave pedagógica (DGCE, 2017, pp-14-17).

## MARCO METODOLÓGICO

### *Diseño de investigación:*

El diseño de investigación especifica la naturaleza global de la intervención y la estructura fundamental mediante la formulación de un plan general que lleva al investigador a encontrar respuestas a los interrogantes planteados. Se trata de definir las estrategias básicas que se adoptarán para generar información confiable e interpretable. La definición y especificación del diseño a desarrollar en una investigación, constituye una importante actividad dentro de la investigación y es lo que comúnmente se denomina el momento metodológico del proceso (Bautista C, 2011,p.150).

Dado que el objetivo de este trabajo fue analizar las funciones del psicopedagogo/a con respecto a la inclusión de alumnos y alumnas con Síndrome de Down, en los jardines de infantes, se utilizó un diseño de teoría fundamentada en la cual, según Sampieri (2014) “El investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes” (p.472).

El alcance del estudio que se lleva a cabo es del tipo exploratorio. Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (Sampieri, 2014).

### *Enfoque de la investigación*

El siguiente trabajo se realiza desde un enfoque cualitativo. Este tipo de enfoque se guía por áreas o temas significativos de investigación que proporcionan profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. El investigador usa técnicas para recolectar datos como las entrevistas abiertas, revisión

de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, entre otras. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones las personas. (Sampieri, 2014).

Del enfoque cualitativo se utiliza la técnica de entrevista para describir y analizar las funciones del psicopedagogo en los jardines de infantes, así como para conocer sobre el concepto de inclusión y las características de los niños y niñas con Síndrome de Down que manipulan los psicopedagogos.

### **Población y muestra**

Según Sampieri (Sampieri, 2014) “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p.175).

La población de este trabajo ha sido conformada por psicopedagogas que trabajan como orientadoras escolares en jardines de infantes de la localidad de La Tablada, partido de La Matanza. La muestra ha sido de 9 psicopedagogas que cumplían con aquellos requisitos, trabajar como orientadoras escolares en jardines de infantes de la localidad de Tablada y que allí hayan intervenido con niños o niñas con Síndrome de Down.

El tipo de muestra que se utilizó fue la muestra no probabilística.

Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (Sampieri, 2014, p.176).

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

[...] el término método significa conjunto de pasos orientados hacia un fin. En este caso, los métodos de recolección de información científica indican procedimientos generales para la generación de los datos. De alguna manera el método es general y la técnica constituye una versión particular de ese método.

Ello implica que un mismo método puede disponer de varias técnicas para la generación de la información (Yuni & Urbano, 2014, p.28).

La técnica de recolección de datos que se ha utilizado en el presente trabajo ha sido la entrevista.

Para Bautista (2011) una entrevista es:

La entrevista es una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado. Puede verse como una conversación que tiene una intencionalidad y una planeación determinada las cuales dirigen el curso de la charla en razón del objetivo estipulado previamente (p.170).

El instrumento de recolección de datos que se ha empleado ha sido la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista ha sido elaborada por 14 preguntas abiertas, dentro de las cuales hay algunas otras que refieren al mismo tema, dirigidas a psicopedagogas.

Sampieri (2014) refiere que “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p.403).

### **Técnica de procesamiento de datos**

Aquellas acciones que tienden a organizar y ordenar el conjunto de datos de los que se dispone integran el llamado procesamiento de los datos (Sabino, 1992).

En este caso, la técnica de procesamiento de los datos que se ha utilizado ha sido la categorización.

La categorización es un ejercicio que facilita la organización de los datos registrados, propiciando una simplificación que redundará en la detección de regularidades. Los datos registrados en los diversos instrumentos deben ser convertidos en categorías que permitan realizar comparaciones y contrastes, a fin de poder organizar conceptualmente los apuntes y dar a la información una

forma accesible que permita la comprensión de las realidades emergentes que se han detectado. La categorización consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo. Se establece una unidad de sentido en un texto registrado por algún medio, por lo tanto este procedimiento es textual y a la vez conceptual (Bautista C, 2011, p.189).

## ANÁLISIS DE RESULTADOS:

Luego de haber realizado las correspondientes entrevistas a las psicopedagogas se procedió a realizar una categorización de los datos obtenidos a fines de analizar dichos resultados en función del problema planteado y de los objetivos de este trabajo.

### Categorización de los datos

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>
Formación profesional/académica	Docente nivel inicial Psicopedagoga Licenciada en psicopedagogía
Lugar de trabajo	Jardín de infantes Clínica Escuela de adultos
Área de trabajo	Equipo de orientación escolar Docente nivel inicial Equipo de conducción Consultorio
Cargo	Orientadora educacional Jefa de división Psicopedagoga Docente Secretaria pedagógica Tutora pedagógica
Tareas realizadas	Entrevistas Orientación profesional y familiar Acompañamiento y seguimiento (profesional, familiar, escolar, otros). Informes, evaluaciones y propuestas pedagógicas. Asesoramiento (individuales, talleres, otros).

	Trabajo interdisciplinario. (profesionales de salud y educación, otros).
Estrategias utilizadas	Estimular en donde haya dificultades. Acompañar en la realización de actividades (a niños y docentes). Trabajar desde sus posibilidades (niños, docentes, familias). Orientación (docente, familias). Trabajar con material concreto. Sugerencia de tratamientos.
Adecuaciones curriculares	No realiza. Participa junto a la docente. La realiza sola. Elabora la docente de apoyo a la inclusión.
Rol en la inclusión	Orientación y asesoramiento (familiar, profesional, otros). Elaboración de documentos (Propuesta pedagógica individual, informes, adecuaciones curriculares). Trabajo en equipo (familia, profesionales de educación y salud). Garantizar la calidad educativa. Acompañamiento (niños, familias, docentes). Evaluar el proceso de aprendizaje.
Aspectos considerados en la inclusión	Acompañamiento Modalidad de aprendizaje Características del niño Modos de interacción Propuestas, contenidos Fortalezas y debilidades
Inclusión	Incluye a todos

	<p>Mucho por trabajar</p> <p>Modo de aprender a convivir</p> <p>Favorecedor para el sujeto</p> <p>Un recurso, estrategia</p> <p>Modalidad educativa</p>
Aspectos positivos de la inclusión	<p>La implicación de la docente</p> <p>Presencia de Docente de apoyo a la inclusión</p> <p>Cambios del niño</p> <p>Nivel inicial lo ha favorecido</p> <p>Trabajo en equipo</p>
Aspectos negativos de la inclusión	<p>Poca participación de la familia</p> <p>Ninguno</p> <p>Falta de tiempo</p> <p>Inasistencia por problemas de salud</p> <p>Lo administrativo</p> <p>Recurso escaso</p>
Resultado de la inclusión	<p>Exitosa</p> <p>En proceso</p> <p>Favorecedora</p> <p>No resultó</p>
Trabajo interdisciplinario	<p>Es fundamental</p> <p>Es un buen trabajo en equipo</p> <p>Es mucho mejor</p> <p>Es el mejor respaldo</p> <p>Estrategia positiva</p>
Trabajo con las docentes	<p>Asesoramiento y Orientación</p> <p>Generar conciencia</p> <p>Acompañar en el desarrollo de las actividades</p> <p>Participar en jornadas institucionales</p> <p>Conversar con docentes</p>
Trabajo con las familias	<p>Creando un vínculo, acompañando</p> <p>Escuchando, respetando</p>

	<p>Orientando, asesorando</p> <p>Desde las normativas de inclusión</p> <p>Con entrevistas</p> <p>En talleres y encuentros</p>
Lugar de la familia	<p>Fundamental</p> <p>Importante</p>
Entrevistas con familias	<p>Conocimiento de la familia</p> <p>Tratamientos</p> <p>Temáticas que les preocupan (puesta de límites, crianza, aceptación, otras).</p> <p>Propuesta de inclusión, Lectura de informes, evaluaciones.</p> <p>Orientaciones, asesoramientos.</p> <p>Cuestiones judiciales y sociales.</p>
Capacitaciones	<p>No recibe</p> <p>Iniciativa propia</p> <p>Recibe</p>
Servicio de inclusión	<p>No satisface la demanda</p> <p>Satisface la demanda</p>
Recomendaciones a jardines de infantes	<p>Agilidad en trámites</p> <p>Ampliar el equipo de orientación</p> <p>Respetar al niño</p> <p>Mejor relación y comunicación con las familias</p> <p>Propuestas sean inclusivas</p> <p>Cambios en la organización del jardín</p>

Tabla No. 1: Indica las categorías establecidas para el análisis de resultados según las entrevistas realizadas

### **Análisis de los resultados obtenidos**

Las entrevistas fueron realizadas a 9 psicopedagogas que trabajaban en jardines de infantes de la localidad de La Tablada, en el Partido de La Matanza, las cuales se desempeñaban como orientadoras escolares y habían intervenido en la inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down. Conforme a lo que expresan las psicopedagogas entrevistadas se ha realizado un análisis de cada categoría establecida previamente.

#### **Acerca de la formación profesional y académica:**

De las 9 entrevistadas se destaca que 7, en su formación de base son docentes del nivel inicial. Del total de las entrevistadas todas son psicopedagogas, solamente 2 de ellas tienen ese título como único. De todas las entrevistadas, 4 de son licenciadas en psicopedagogía. *“Soy profesora de educación inicial y psicopedagoga”* (Entrevistada 2). *“Soy psicopedagoga con formación terciaria no Universitaria”* (Entrevistada 7). *“Soy docente de nivel inicial y licenciada en psicopedagogía”* (Entrevistada 5).

Estos relatos dan cuenta de una posible relación y complementación entre las carreras de profesora de nivel inicial y psicopedagogía o licenciatura en psicopedagogía. Las entrevistadas hicieron referencia a que la mayoría de las docentes del nivel inicial continúan su formación realizando la carrera de psicopedagogía en búsqueda de herramientas, estrategias y conocimientos para afrontar su trabajo de hoy en las aulas ante la diversidad y la educación inclusiva que es cada vez mayor. De hecho, fue una de las razones que las condujo a ellas mismas a estudiar para psicopedagogas.

*“Sinceramente la elegí porque me iba a ayudar y complementar como docente, me iba a brindar nuevas herramientas a mi trabajo cotidiano, a saber cómo tratar, cómo enseñar y qué tener en cuenta con los niños que tenían alguna discapacidad o dificultades para aprender”* (Entrevistada 3).

*“Y con el paso de los años fui notando que cada vez llegaban al jardín más niños con problemáticas y diagnósticos los cuales a veces no sabíamos cómo manejar, teníamos que recurrir a buscar información entre las maestras, a solicitar ayudas por otros ámbitos y un día en una reunión en el jardín vino la psicopedagoga de un nene y me empezó a pasar por la mente la idea de informarme y estudiar para ser psicopedagoga con el fin de poder ayudar a los niños que venían al jardín y sentirme más segura, con conocimientos para poder dar esa ayuda”* (Entrevistada 4).

En sus discursos se denota la necesidad como docentes de poder afrontar en las aulas estas situaciones que las dejaban en un lugar de no saber qué hacer, de falta de saberes y de herramientas para poder brindar una educación de calidad a aquellos niños que presentaban dificultades en su aprendizaje o que tenían alguna discapacidad.

En ese sentido, y haciendo referencia a los aportes iniciales de la psicopedagogía con respecto al trabajo con los docentes Cardinale y Cuevas (2013) señalan:

Los relatos y hechos de la historia regional ponen en juego nuestra identidad; podemos aventurarnos a sostener la hipótesis que la psicopedagogía aportó en sus orígenes, saberes, herramientas y dispositivos para orientar a los docentes acerca de este nuevo sujeto a escolarizar [...] y posteriormente para atender los trastornos de aprendizaje (p.6).

#### **Acerca del lugar de trabajo:**

La totalidad de las psicopedagogas entrevistadas trabajan en jardines de infantes. Sólo una de ellas trabaja también en el ámbito de la clínica, en consultorio y otra trabaja en escuela de adultos en el turno noche.

*“Actualmente forma parte de un equipo orientación en el nivel inicial, soy la orientadora educacional, estoy en 2 jardines [...]”* (Entrevistada 7).

*“Estoy de licencia por maternidad actualmente... Trabajo por la mañana en un gabinete psicopedagógico de jardines de infantes y por la tarde trabajo en atención clínica en tratamiento psicopedagógico”* (Entrevistada 8).

*“Actualmente estoy trabajando en el gabinete psicopedagógico de algunos jardines del nivel inicial con 5 años de antigüedad, también me desempeño en la modalidad de adultos como tutora pedagógica en la dirección de escuelas de la provincia Buenos Aires”* (Entrevistada 5).

Lo que se expresa aquí da cuenta de que la mayoría de las psicopedagogas trabajan en el ámbito de lo educativo, prevalece su desempeño desde lo escolar, sobre todo en el nivel inicial. Aun así, además se habla del campo de intervención de la psicopedagogía desde la clínica. Todo ello señala los dos espacios más ocupados por la psicopedagogía, lo clínico y lo educacional.

En referencia a los campos de la psicopedagogía, la autora Müller (2013) afirma:

Con respecto de los campos en psicopedagogía, encontramos la clínica, dedicada a reconocer y atender las alteraciones del aprendizaje sistemático o asistemático [...] y a orientar a quienes estén implicados en estos problemas. También existen otras áreas la sistemática, relacionada con el planeamiento educacional y el asesoramiento pedagógico; la institucional, que colabora con los planes educacionales y sanitarios en el ámbito de las organizaciones, mediante el diagnóstico y las propuestas metodológicas pertinentes; la preventiva, cuyos alcances son muy amplios y aún insuficientemente explorados, que contribuye a evitar los fracasos educacionales y a mejorar los resultados del aprendizaje sistemático y asistemático, por participación en proyectos comunitarios, en medios de comunicación [...] en tareas de asesoramiento a docentes y padres, en la orientación vocacional incluida en el sistema educativo desde niveles tempranos, en planes para la recreación y el uso del tiempo libre, en la educación permanente de adultos, etc (p.14).

#### **Acerca del área de trabajo:**

En cuanto al área de trabajo, las entrevistadas señalan que todas se desempeñan en un equipo de orientación escolar. Minoritariamente dos de ellas se encuentran trabajando en el equipo de conducción, solamente una se desenvuelve en el área de la clínica y sólo una de ellas ejerce, también, como docente del nivel inicial.

*“Trabajo en un equipo de orientación escolar de un jardín, tengo 3 años de antigüedad”* (Entrevistada 6).

*“Bueno tengo dos trabajos en el de la mañana en el equipo de conducción como secretaria pedagógica, pero por más que tenga el rol o el título de psicopedagoga, no hago la función de una orientadora escolar, sí lo hago a la tarde, me desempeño como orientadora escolar”* (Entrevistada 3).

*“por la tarde trabajo en atención clínica en tratamiento psicopedagógico”* (Entrevistada 8).

*“Estoy trabajando a la mañana en un jardín de infantes, como docente, del estado en provincia de buenos aires desde hace 5 años y a la tarde en el departamento de gabinete municipal desde hace 2 años”* (Entrevistada 2).

Los relatos que se desprenden de las entrevistadas hacen hincapié, una vez más, en el abanico de posibilidades en las que se puede desempeñar un psicopedagogo, bien

como se evidencia vuelve a resaltarse el área educativa y clínica. Una de las incumbencias del psicopedagogo, según se enuncian en la Resolución N°2473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989), es:

Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica (p.3).

### **Acerca del Cargo:**

De acuerdo a lo expresado por las entrevistadas, 8 de ellas ocupan el cargo de orientadoras escolares, una, también, desempeña el de psicopedagoga clínica, otra el de jefa de división en gabinete psicopedagógico, otra de secretaria pedagógica, otra de tutora pedagógica y otra de docente. La mayoría de ellas mantienen dos puestos de trabajo diferentes en donde desarrollan distintas actividades.

*“Trabajo como orientadora escolar, hace 5 años en el gabinete psicopedagógico de los jardines de infantes”* (Entrevistada 1).

*“Soy jefa de división del gabinete psicopedagógico y trabajo ahí desde el 2010”* (Entrevistada 4).

*“también me desempeño en la modalidad de adultos como tutora pedagógica en la dirección de escuelas de la provincia Buenos Aires”* (Entrevistada 5).

Los diferentes cargos que ocupan en sus lugares de trabajo (orientadora educacional, secretaria pedagógica, tutora pedagógica y psicopedagoga) indican que el psicopedagogo puede obtener distintos puestos para los que está habilitado tanto en la clínica como en lo educacional ya que forman parte de sus incumbencias profesionales. En relación a eso, en la Resolución N°2473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989) se especifican las incumbencias profesionales del psicopedagogo, entre ellas la siguiente:

Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental (p.2).

### **Acerca de las tareas:**

Las entrevistadas señalan varias tareas que hacen en sus trabajos como orientadoras escolares en los jardines de infantes. Entre los más mencionados y puestos en común por todas se subrayan las entrevistas con familias, con profesionales de la salud, con docentes y directivos del mismo jardín, con el equipo y maestras de apoyo a la inclusión de las escuelas especiales; la observación a los niños y niñas; la orientación profesional y familiar; el acompañamiento y seguimiento tanto con los niños y niñas, con las docentes y directivos, como con las familias. Se destaca la elaboración de informes, de evaluaciones y de propuestas pedagógicas y adecuaciones curriculares. Se brinda asesoramiento individual y grupal, en talleres, reuniones y charlas a familias, a docentes y directivos. Por último, mencionan el trabajo interdisciplinario que llevan a cabo con profesionales de salud y educación.

*“Mi rol es asesorar, orientar, sugerir a docentes directivos y familias, luego de una observación a los niños dentro de la institución educativa y en distintas propuestas. En ocasiones participo en el armado de la propuesta pedagógica inclusiva cuando hay niños que requieren proyecto de inclusión escolar y aún no cuentan con maestra integradora. Si es necesario y según la complejidad de la problemática se elaboran talleres y reuniones para padres o docentes” (Entrevistada 1).*

*“como orientadora escolar lo que hago es observación de alumnos con dificultades en el aprendizaje, ya sea percibido esto anteriormente por la docente o por mí, o cuando son niños que ya tienen una patología y/o certificado de discapacidad. Orientación a docentes en cuanto a estrategias y sugerencias para trabajar con los niños en la sala, para confeccionar la ppi o algún informe. Trabajamos con los padres mediante reuniones donde asesoramos, orientamos sugerimos consultas o tratamientos para que realicen, conversamos sobre el niño y lo que necesita, hablamos con los profesionales con los que realizan tratamientos; trabajamos en conjunto con las maestra integradoras o acompañantes externos, con las escuelas especiales para solicitar la observación de algún niño, orientamos a las directoras en cuanto al armado de legajos del niño para solicitar observación de escuela especial; participamos en reuniones de padres para abordar alguna cuestión, realizamos talleres para docentes o para familias de acuerdo a lo que se necesita como ser educación sexual integral o puesta de límites, mantenemos comunicación con directivos, docentes, maestras integradoras y profesionales externos para articular trabajo, compartir miradas y opiniones” (Entrevistada 3).*

Estas declaraciones hacen referencia a las funciones que ejercen las psicopedagogas en el ámbito educativo desempeñándose en el cargo de orientadoras escolares. Todas estas tareas están dentro de las actividades que desempeña el orientador escolar dentro de un equipo de orientación escolar. Entre aquellas que corresponden al orientador, según se declaran en DGCE (2008) están las siguientes:

Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia, la adolescencia y la adultez en situación de aprendizaje.

Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes junto a los otros miembros del Equipo de Orientación Escolar proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos concretos (p.4).

#### **Acerca de las estrategias utilizadas:**

Las entrevistadas dan cuenta de una serie de estrategias que emplean en su accionar como orientadoras escolares entre las cuales se repiten aquellas que tienen que ver con estimular al niño o niña en donde haya dificultades; acompañar en la realización de actividades tanto a los niños como a las docentes; trabajar con niños y niñas, con las docentes y las familias desde sus posibilidades, realizar orientaciones a docentes y familias, en referencia a las propuestas con los niños trabajar con material concreto, mostrando con el ejemplo, con actividades innovadoras realizar sugerencias a las familias acerca de qué tratamientos serían oportunos para los niños o con quién del área de salud podrían consultar.

*“Se trabaja de manera conjunta con la docente para plantear estrategias de estimulación en relación al lenguaje verbal. Siempre lo que le digo a la docente es el apoyo de la palabra, que ella pueda relatar o narrar todo lo que está”* (Entrevistada 2).

*“En cuanto a estrategias, en lo que refiere en cuanto al déficit atencional que presentaba este niño... y trabajar con muchos recursos innovadores, herramientas que quizás puedan captar sus sentidos, que vaya de a poco incrementando los tiempos de atención”* (Entrevistada 5).

*“El acompañamiento debe ser constante mediante consignas muy sencillas y cortas, trabajando mucho su atención y concentración”* (Entrevistada 8).

*“hay que tratar de estimular constantemente en todo tipo de actividad, es un nene que necesita del acompañamiento del adulto en cuanto a estar presente para estimular en cada propuesta para que él pueda hacer y se interese, hay que tratar de hacerle algunas adaptaciones a ciertas propuestas para que él llegue y pueda realizar, sean productivas para él, se sienta que puede, que sea positivo”* (Entrevistada 9).

*“En cuanto a estrategias, se ha sugerido a la docente hablar de manera pausada frente a éste con consignas cortas y claras, preguntar y repreguntar”* (Entrevistada 1).

De lo que se desprende de las entrevistas a las psicopedagogas , más allá de las diferentes estrategias que realizan en las intervenciones que realizan con los niños y docentes es el trabajo junto a las maestras, esta necesidad de apuntalar sus prácticas, de guiar y ofrecer las herramientas que necesitan para que puedan enseñar logrando que todos los alumnos sean parte de la construcción del aprendizaje, que todos puedan participar de las actividades y con ello se destaca al psicopedagogo como asesor del docente, una unión fundamental en la educación de los niños y niñas.

En palabras de la autora Moreno Valdés (2003):

[...] el área de actuación del psicopedagogo no se limite a las dificultades del aprendizaje, atendidas en espacios clínicos y/o institucionales, sino que el asesor psicopedagógico y el psicopedagogo sean profesionales que actúan en la escuela como parte del equipo de profesionales necesarios para el buen funcionamiento de la misma (p.136).

En cuanto al concepto de estrategias que utiliza el psicopedagogo y el docente, se adhiere a la definición de estrategias de enseñanza que señala Stenhouse (como se citó en Gvirtz y Palamidessi, 1998) al referir que “Estrategias de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (p.15).

### **Acerca de las Configuraciones de apoyo:**

A partir del discurso de las psicopedagogas se visibiliza que hay quienes no las realizan en su accionar cotidiano (3 de ellas), sólo una las realiza y la mayoría de ellas participa en la elaboración junto a la docente de la sala, por lo que sería una tarea de ambas. En algunos casos, cuando hay docente de apoyo a la inclusión las realiza ésta y la psicopedagoga acompaña a la docente y evalúa si en la práctica cotidiana es necesario adicionar alguna más.

*“Por lo general realizo algunas sugerencias y brindo estrategias para que la docente realice las configuraciones”* (Entrevistada 9).

*“Con respecto a las configuraciones de apoyo, los niños en cuestión tenían acompañante terapéutico todos los días y estaban en proyecto de inclusión, las adaptaciones las iba haciendo la maestra de apoyo a la inclusión”* (Entrevistada 8).

*“A veces realizo configuraciones de apoyo, depende el caso de cada niño. Por lo general las hace la docente y yo acompaño, sugiero y ayudo”* (Entrevistada 1).

Se puede inferir, luego de leer lo que señalan las psicopedagogas que si bien las configuraciones de apoyo son parte de su quehacer en las escuelas, por lo general esto depende de cada situación en particular, es decir, si el niño o niña posee una propuesta de inclusión con una escuela especial y es acompañado por una docente de apoyo a la inclusión es ella quien, generalmente realiza esas configuraciones de apoyo, más allá de que sean, luego, revisadas y conversadas con la docente y la orientadora. Hay otras veces en que las realiza la docente con las sugerencias y acompañamiento de la orientadora escolar y en algunas otras ocasiones (más que nada cuando no hay maestra de apoyo a la inclusión) es la orientadora escolar quien las realiza. Esto refleja que es un dispositivo que si bien está presente cada vez que un niño o niña lo necesite hay un acuerdo y un trabajo en conjunto a la hora de su realización, se define de acuerdo a la situación quién las realiza.

En el artículo N°7 de la Resolución N°311/16 del Consejo Federal de Educación (2016) se menciona la corresponsabilidad, en cuanto a la necesidad de brindar las configuraciones de apoyo de la escuela, el nivel, la escuela especial y demás modalidades que intervengan:

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; - 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 (p.5).

Se define el concepto de configuraciones de apoyo desde DGCE (2017) como “Los apoyos específicos para los estudiantes con discapacidad, a los que se pueden sumar acciones para su accesibilidad, son asumidos en el ámbito educativo bajo el nombre de configuraciones de apoyo, siendo implementadas para el desarrollo de dicha trayectoria escolar” (p.4).

#### **Acerca del rol del psicopedagogo en la inclusión:**

Se recoge de los dichos de las entrevistadas que el rol del psicopedagogo en la inclusión hace referencia, principalmente a las funciones de orientación y asesoramiento a las familias y a docentes y directivos. También se destaca la elaboración de la propuesta pedagógica individual, de informes y de configuraciones de apoyo; el trabajo en equipo que integra la unión de las familias, docentes y directivos de la escuela, docentes de escuelas especiales profesionales de la salud, entre otros y el acompañamiento durante la trayectoria escolar a niño o niña, a su familia y a las docentes. Se indica la evaluación que hace el psicopedagogo del proceso de aprendizaje del niño o niña y se hace referencia, además, al desarrollo de todas las acciones posibles por parte de las orientadoras escolares para garantizar la calidad educativa.

*“En el proceso de inclusión soy un actor más que tiene el objetivo de garantizar una calidad educativa acorde a las necesidades e intereses del niño y respetando sus posibilidades” (Entrevistada 1).*

*“Bueno en primer lugar es observación en las salas y orientaciones al docente y después se hace todo un proceso de seguimiento con la familia donde se acompaña también el procedimiento a seguir teniendo en cuenta lo que necesita cada niño en particular” (Entrevistada 3).*

*“Como psicopedagoga dentro de la institución mi rol es de acompañar a la docente y efectuar de manera conjunta configuraciones de apoyo o estrategias que ayuden a cada niño a desarrollar aprendizajes significativos” (Entrevistada 4).*

*“Y mi función como psicopedagoga en el proceso de inclusión es buscar todas las estrategias que sean posibles para que la inclusión sea eficaz, sea eficiente para que ese niño, los pasos por la escolaridad que le toquen, en este caso en el nivel inicial pueda brindarle y que pueda llevarse las herramientas o pueda desarrollar determinadas capacidades que le permita una inclusión a lo largo de toda su trayectoria escolar” (Entrevistada 5).*

*“Y como orientadora lo que hace uno en primera instancia es establecer acuerdos entre las distintas instituciones que intervienen ya sea familia, escuela especial y jardín, en esto o que tiene que ver con la inclusión, con la necesidad de esa inclusión en función a las adaptaciones. Uno como orientadora siempre está observando y evaluando constantemente lo que tiene que ver con el proceso de aprendizaje o los aprendizajes de todos los chicos” (Entrevistada 8).*

*“Como psicopedagoga cumplo una función importante, soy como un nexo entre niño o niña, familia, escuela especial y profesionales de la salud, la que coordina la relación entre todos esos factores, y realiza los contactos con cada uno y hace el seguimiento para que todo siga su ritmo” (Entrevistada 9).*

De lo expresado anteriormente se evidencia que el rol del psicopedagogo en la inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down es caracterizado principalmente por la observación y la orientación, el acompañamiento en la trayectoria escolar al niño o niña, docente y a las familias brindando estrategias para que la inclusión sea eficaz. También se desprende la idea de que es un rol importante el que desarrollan y que actúa como un enlace entre el niño o niña, la familia, la escuela y los profesionales de la salud. Requiere de una actuación en conjunto que suele ser coordinada y lograda por la intervención del psicopedagogo que actúa en la institución educativa como orientador escolar y que va tejiendo una red de apoyos y acciones para poder lograr y sostener la inclusión educativa garantizando al niño o niña la calidad educativa a lo largo de toda su trayectoria escolar.

Haciendo alusión al rol del psicopedagogo en la inclusión educativa González Cuesta, Hernández Hernández , & Martín González (2018) señalan:

Dentro de estos profesionales el psicopedagogo cumple un papel fundamental, la atención a la diversidad en los diferentes contextos y la tendencia al aumento de escuelas en condiciones de inclusión exigen [...], estar preparado para la atención de niños de características muy diversas, así como la orientación y asesoría a la familia, a centro de diagnóstico y otros educadores que realizan y dirigen el proceso educativo en estos casos (p.335).

En cuanto a labor conjunta de todos los actores, Vinacur y Bustos (2019) mencionan:

Para ello, será necesario trabajar conjuntamente con los maestros y con los equipos. Para ello será necesario ir diseñando los movimientos de los diferentes actores que intervienen en ese espacio de modo de promover, sostener y proteger la trama vincular que constituye al niño como alumno: evaluando la pertinencia de las ayudas específicas –imposibles de ser prescriptas uniformemente– en función de las necesidades del niño y en pos de favorecer la construcción y la apropiación de aquellas respuestas que aparezcan obstaculizadas y que solo podrán dimensionarse como tales en el entramado singular del aula (p.110).

Por su parte, en el artículo N°14 de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación (2016) se indica:

Estos actores, a partir de un trabajo conjunto con la familia y dando lugar a la palabra del 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 [...] (pp.4-5).

### **Acerca de los aspectos considerados en la inclusión:**

Las psicopedagogas entrevistadas expresan que tienen en cuenta al momento de realizar la inclusión: 7 de ellas indican que en primer lugar consideran las características del niño, sus intereses y particularidades. *“Los aspectos a tener en cuenta son, eh...las características, la modalidad de aprendizaje”* (entrevistada 5). Además, señalan que otra de las cuestiones que tienen en cuenta son las fortalezas y debilidades de ese niño o niña. *“Para llevar a cabo una inclusión se tienen que tener en cuenta las mismas cosas que en cualquier inclusión, siempre enfocada en ese niño o niña en las necesidades de ese niño o niña, en sus capacidades, en su forma de ser, en sus características, en sus posibilidades, debilidades y fortalezas, en su personalidad, en la actividad pensada y proyectada para ese niño o niña en particular”* (Entrevistada 9). Algunas hacen hincapié en los modos de interacción de ese sujeto, teniendo presente cómo se vincula con su familia, docente y compañeros; sólo dos de ellas hacen referencia al acompañamiento que hay que tener durante todo el proceso de inclusión educativa. *“Acompañar desde lo conductual y lo verbal, también desde lo motor y la autonomía. En realidad, como debería ser con cualquier niño o niña con una propuesta de inclusión, pero sostener estos aspectos”* (Entrevistada 2). Una de las psicopedagogas hace foco en la modalidad de aprendizaje del niño o niña a tener en cuenta y, por último, dos de ellas hablan de la importancia de considerar las propuestas y los contenidos a trabajar en cuanto a la calidad de estas actividades y la no distinción de las mismas entre el sujeto incluido y el resto de los compañeros apuntando a una verdadera inclusión educativa. *“se trata de pensar las actividades en función del grupo, el sentido de pertenencia y la socialización es muy importante para la inclusión porque el chico aprende con otros, no sirve de nada hacer una actividad, si bien está pensada con él, si no la puede compartir con los demás”* (Entrevistada 7).

Estas declaraciones dan cuenta de varios aspectos que son importantes al pensar en la propuesta de inclusión tanto de un niño con Síndrome de Down como de cualquier otro niño o niña que lo necesite. Todas estas cuestiones giran en torno al propio sujeto, a principalmente conocer a ese niño, sus características, sus puntos débiles y sus posibilidades, sus intereses y su personalidad, su forma de aprender y de vincularse con los demás; qué propuestas serían las más adecuadas y pertinentes, qué tipo de configuraciones de apoyo necesita, cuál es su trayectoria educativa, qué tratamientos hizo, cuáles son las barreras que impiden su aprendizaje, entre otras.

En la resolución 1664/17 DGCE (2017), se habla de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial:

La propuesta educativa de garantizar el ingreso, continuidad pedagógica y egreso en la escuela común de los niños/as con discapacidad -temporal o permanente- brindando para ello una propuesta que posibilite su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones con los demás, con el pleno ejercicio de sus derechos. También incluye el desarrollo de políticas de inclusión que abarcan tanto a los niños/as como a sus familias, y por ello promueve la creación y gestión continua de espacios de intercambio para fortalecer los proyectos institucionales y las propuestas curriculares (p.5).

Al dar su punto de vista sobre inclusión educativa, López Melero asevera:

La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas (p.41). *“Bueno en principio considero que la inclusión como tal, con el cambio de paradigma es en cuanto, por ejemplo, las actividades que o las propuestas que hace la docente, no es hacer propuestas diferentes sino esa misma propuesta que hace al resto de los compañeros poder adaptarla a lo que el niño en ese tiempo puede hacer”* (Entrevistada 7).

### **Acerca de la inclusión:**

Del total de las psicopedagogas entrevistadas, 4 de ellas coinciden en que la inclusión debe incluir a todos los actores para que pueda ser eficaz y funcione, es decir que haya una participación de las familias, de la institución educativa y de los equipos de orientación, de la escuela especial y de los profesionales de la salud. *“La inclusión debe generarse desde cada uno de los actores, familia, docentes, institución, equipo de orientación escolar, centro, escuela especial, comunidad educativa, plantear objetivos*

*claros, precisos y sostenerlos” (Entrevistada 2). Otras 3 de las entrevistadas señalan que hay mucho por trabajar aún en lo que es la inclusión para que pueda lograrse verdaderamente. “Lo único que creo que la inclusión es algo que todavía hay que seguir trabajando mucho, que no todos tienen una mirada inclusiva” (Entrevistada 3). Una de las psicopedagogas menciona que la inclusión es una forma de aprender a convivir en una sociedad diversa. “Opino que la inclusión es un modo de aprendizaje tanto para la docente como para los alumnos, de aprender a convivir y aceptarnos como sociedad diversa y compleja” (Entrevistada 4). Otra de ellas subraya, como condición de la inclusión, que debe ser favorecedora para el sujeto principalmente. “Como profesional estoy de acuerdo depende cada caso en particular. Siempre y cuando sea favorecedor para ese sujeto” (Entrevistada 6). Una de las psicopedagogas destaca la idea de la inclusión como un recurso, una estrategia que está bien pensada. “En función a la inclusión me parece que es una estrategia que está bien, que son muy buenas, que si bien el recurso en función a la cantidad de días y horarios que el integrador pueda asistir al niño es muy poco y eso es quizás lo que no estaría sirviendo, pero bueno tienen que ver con la demanda que hay, pero bueno creo que como recurso la inclusión es muy buena” (Entrevistada 8). Una de las entrevistadas hace hincapié en la inclusión como una nueva modalidad educativa que está creciendo. “Yo creo que la inclusión es una nueva modalidad educativa, es una nueva forma de educar, que viene de a poco haciendo fuerza por ir instalándose en las escuelas y que aun cuesta mucho entenderla, aceptarla y hacer los cambios sociales que necesita”. (Entrevistada 9).*

En función de todas las declaraciones se evidencia que las psicopedagogas acuerdan con la inclusión educativa, que coinciden en que es favorecedora para niños y niñas, que debe ser pensada de acuerdo a sus características, intereses y posibilidades, teniendo en cuenta sus dificultades. *“Hay que seguir haciendo ajustes en muchos aspectos y evaluar cada caso en particular para ver realmente qué necesita cada sujeto y hacer todo por brindarle lo mejor para que pueda acceder y aprender como lo hacen todos teniendo en cuenta sus posibilidades y dificultades” (Entrevistada 9). Además, mencionan que se debe conocer la forma en la que ese niño o niña aprende para así poder diseñar los apoyos que necesita. “Desde mi rol considero fundamental conocer al niño desde el ámbito educativo, conocer su forma de aprendizaje y el andamiaje que requiere” (Entrevistada 2). Resaltan el papel fundamental de los actores que la hacen posible siendo éstos necesarios en su funcionamiento y sostenimiento (familia, docentes, directivos, equipos de orientación, escuela especial, profesionales de la salud). Se indica también lo esencial de la responsabilidad en la inclusión, una de las entrevistadas subraya como*

requerimientos fundamentales hacerlo con consciencia y compromiso. *“Estoy de acuerdo siempre que se haga a consciencia y con compromiso de todos los actores intervinientes, es decir, familia, instituciones educativas y los profesionales del área de salud”* (Entrevistada 1). También se hace hincapié en la importancia de acercarse a la familia durante el proceso. *“También es fundamental el acercamiento a la familia”* (Entrevistada 2). Por otra parte, se destaca que todavía queda mucho por trabajar en cuanto a la inclusión, dentro de las mismas instituciones educativas y fuera. Falta capacitación docente y consciencia de lo que es la inclusión educativa, del trabajo en el aula, de las enseñanzas del docente incluyendo a todos sus alumnos se encuentran en situación de discapacidad o no. *“Porque cuando uno les exige que tienen que ir con la misma planificación, trabajar con la misma planificación que los demás no se está incluyendo porque no estamos teniendo respeto a las particularidades de ese nene, entonces creo que hay como, en general, como cuestiones que ver en cuanto a la inclusión, o sea incluir no es formar parte de un grupo solamente, incluir es también tener presente de que hay otras personas que tienen otros ritmos que tienen otros tiempos, que aprenden de distintas maneras”* (Entrevistada 3). A su vez hay cuestiones que no pueden llevarse a cabo por falta de política inclusivas, falta de herramientas, de espacios, tiempos, personal y sobre todo es necesario seguir fortaleciendo los canales de comunicación entre todos los actores, trabajos interdisciplinarios, en redes con la comunidades y todos los implicados, mayor consciencia y compromiso social ya que la inclusión no debe ser solo en el ámbito educativo sino que debe ser producto del esfuerzo de todos, toda la población debe favorecer y hacer por la inclusión de todas las personas. *“Me parece que sí que desde lado de un deseo está muy bien pero no creo que la inclusión se esté dando como lo plantea la resolución, faltan recursos edilicios, falta personal, faltan un montón de cosas”*. (Entrevistada 8). *“se necesita mayor trabajo de concientización y capacitación en lo que es el sistema educativo y en la sociedad misma porque es la sociedad la que no está del todo en tema y adecuada para que todas las personas con alguna discapacidad o dificultad pueda circular, acceder, participar y aprender tanto en escuelas como en la propia sociedad”* (Entrevistada 9).

En referencia a la importancia del entendimiento de la inclusión y los cambios que deben darse dentro de las instituciones educativas, Echeita y Ainscow (2011) declaran que:

[...] los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del

profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica (p.3).

En relación a lo mencionado, la opinión de Blanco (2006) indica:

La atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación (p.14).

En cuanto a la necesidad de conciencia y responsabilidad de todas las personas de la sociedad Echeita y Sandoval Mena (2002) relatan que “La visión sistémica de los cambios y de las intervenciones es central al propósito planteado. No es factible esperar cambios significativos en el funcionamiento de los centros, sin el apoyo en sintonía de la sociedad” (p.41). En ese sentido, Barrio de la Puente (2008) refiere que “La Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales” (p.14).

#### **Acerca de los aspectos positivos de la inclusión:**

De las psicopedagogas entrevistadas, 4 (cuatro) señalan como aspectos positivos de la inclusión la implicación del docente en todo el proceso. “*lo acompaña una institución y una docente que conoce el diagnóstico, y que trabaja con profesionalismo*” (Entrevistada 2). “*Por una parte el hecho de hacer la ppi con la maestra, no hacerla la directora y yo, sino que la maestra, darle la posibilidad a la maestra de que lo haga primero ella le generó otra mirada hacia con la nena, el estar más pendiente*” (Entrevistada 3). 3 (tres) de ellas mencionan, como otro de los aspectos, la presencia del

docente de apoyo a la inclusión. *“Considero positivo que se haya podido gestionar el acompañamiento de la maestra integradora”* (Entrevistada 1). Otras 2 (dos) hablan de los cambios que se van percibiendo en el niño en cuanto a la evolución favorable en su desarrollo y aprendizaje. *“Lo positivo es que hay avances en cuanto a la conducta, atención”* (Entrevistada 6). *“los pequeños avances que se fueron logrando en cuanto a la adaptación del nene en el jardín, en la sala, con la docente y su grupo de pares, desde el lado de poder sentirse cómodo y parte del jardín. De estos pequeños logros de que pueda permanecer un rato más dibujando en el pizarrón, de que pudiera, de a ratitos, focalizar en alguna actividad, hacer, jugar y permanecer”* (Entrevistada 5). Una de ellas hace hincapié en que el nivel inicial ha favorecido a la inclusión *“Me parece que del nivel inicial se lleva muchísimas cosas con respecto a la socialización y a los primeros forjamientos a los saberes, si bien no alcanzó los saberes, entre comillas, que el nivel inicial propone en cuanto a lo pedagógico y la sala de cinco y sabemos que en la siguiente trayectoria va a necesitar de diferentes apoyos me parece que, en el caso de este niño, el nivel inicial lo ha favorecido”* (Entrevistada 7). Por último, 4 (cuatro) de ellas hacen foco en el trabajo en equipo *“Como positivo puede decir que, desde el jardín, la directora, la maestra, la trabajadora social y yo estamos poniendo todo de nosotras, haciendo un seguimiento y estando atrás de la familia para poder, realizar lo más que se pueda y los días que el niño viene aprovecharlos para estimular, acompañar, contener y hacer todo lo posible”* (Entrevistada 9).

Luego de hacer una lectura de los dichos de las entrevistadas se puede percibir que se destaca, más que nada, como un factor positivo en la inclusión el compromiso, la implicación y el trabajo en conjunto del equipo directivo, de las maestras, de las docentes de apoyo a la inclusión y del equipo de orientación. De cómo cada uno desde su función contribuye al trabajo del otro, subrayando la dedicación de la docente de sala y la gran ayuda de la docente de apoyo a la inclusión. En relación a ello Vinacur y Bustos (2019) aseveran que *“El trabajo colectivo, de maestros, acompañantes, profesionales, directivos, familias, es construir condiciones de posibilidad para enseñar. Dar una respuesta a la heterogeneidad –y no individualizar a los estudiantes en contextos heterogéneos– requiere de estrategias específicas [...]”* (p.21). En la Resolución 1664/7 DGCE (2017) enuncia que *“Será prospectivo pensar un conjunto de intervenciones organizadas y coordinadas en un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del Sistema Educativo”* (p.2).

Cabe destacar que una de las psicopedagogas hace referencia a la familia, al trabajo con la familia como un aspecto positivo. *“De haberle brindado a la mamá en cada*

*entrevista un espacio para que ella pueda hablar, pueda preguntar dudas, pueda ser acompañada, guiada y orientada, y se sienta escuchada”* (Entrevistada 5). Esto habla de que se reconoce la necesidad de brindar a la familia un espacio dentro de la escuela para que participe también desde allí en el proceso de inclusión de su hijo o hija. También de poder ofrecer información, orientación y escuchar lo que ellos tienen para decir. Teniendo en cuenta esto es que se observa:

la necesidad de informar, formar y acompañar a la familia para dar continuidad al trabajo junto a las familias en pos de brindar las oportunidades que necesite el niño o niña, manteniendo instancias de reflexión participativa para evolucionar hacia el trabajo en equipo y cooperativo entre las familias, los miembros de equipos de salud, de las instituciones educativas y de sus comunidades, facilitando la tarea a fines de lograr un desarrollo integral y armónico (OPS, 2008, p.163).

#### **Acerca de los aspectos negativos de la inclusión:**

A partir de las declaraciones de las entrevistadas se evidencia que el aspecto negativo de la inclusión que más ha influido fue la inasistencia a causa de los problemas de salud del niño o niña. *“Y los negativos fueron éstos... la problemática que le genera el síndrome en cuanto al área de salud, fue en el caso de este nene, yo no sé si todos los nenes que tengan síndrome de down tengan estas mismas características en cuanto a la parte de problemas respiratorios, digestivos que él tenía, que eran muy frecuentes”* (Entrevistada 5). Otro de los aspectos señalados por 2 (dos) de las psicopedagogas fue la poca participación de la familia en el proceso de inclusión. *“desde lo negativo, me parece que también hacer participar mucho más a la familia”* (Entrevistada 2). *“Se citó a la mamá durante varias semanas y no asistía, costó mucho acercarse a ella, poder vincularse y hablarle acerca de la importancia de su asistencia, regularidad, aprendizaje, hacerle ver de lo que se estaba perdiendo y de lo valioso que era que el viniera al jardín y realizara sus tratamientos y bueno todo lo que respectaba a la propuesta de inclusión”* (Entrevistada 9). 3 (tres) de las entrevistadas indicaron que no tuvieron ningún tipo de aspecto negativo en el desarrollo de la inclusión educativa. *“No se han encontrado aspectos negativos”* (Entrevistada 4). Otra cuestión señalada como negativa por 2 (dos) de ellas fue la falta de tiempo para llevar a cabo la inclusión o realizar ciertas tareas que hacen a este proceso. *“Como negativo... Hay veces que uno quiere hacer cosas, que con las urgencias y los emergentes pasan a segundo lugar. También el caso*

*de que la escuela de educación especial, en ciertos momentos ponen muchas trabas y tienen otros tiempos, en cuanto ejemplo a darte un turno para realizar una reunión de ambos equipos” (Entrevistada 6). Otras 2 (dos) de las psicopedagogas hablan de lo administrativo y burocrático como un aspecto negativo. “El aspecto administrativo también lo considero un aspecto negativo, o sea esto de la confección del legajo, de la aprobación por parte de la inspección y todo eso” (Entrevistada 1). Por último, una de ellas mencionó como negativo la escasez del recurso de la maestra de apoyo a la inclusión. “En los aspectos negativos tiene que ver más que nada con el tema de... cómo se llama, el recurso en sí que la integración puede dar. Viste que en las escuelas estatales la integración es una vez a la semana dos horas y la verdad que no, eso es lo negativo porque el recurso es escaso, las intervenciones son escasas” (Entrevistada 8).*

Estos factores señalados como negativos en los discursos de las entrevistadas hablan de la variedad de causas que pueden influir de manera negativa en el proceso de inclusión de los niños o niñas. Mismo como ellas aseveran, el que más suele suceder es la ausencia del niño debido a cuestiones de salud. Es de público conocimiento que los niños con Síndrome de Down, por lo general, tienen más riesgo de desarrollar determinados problemas de salud. Esto se ha evidenciado en la mayoría de estos casos lo que trajo aparejado el ausentismo y la pérdida de la regularidad en el jardín de infantes. Por tal motivo, es importante, desde las primeras entrevistas con las familias poder conocer acerca de las características del niño, sobre las enfermedades que suele tener y cómo actúa la familia frente a ellas para poder establecer un vínculo de contención, un trabajo en red y diagramar dispositivos que permitan, en caso de repetidas ausencias, una comunicación fluida con la familia que genere la unión entre docente y familia para que el niño o niña pueda recibir desde su hogar la continuidad pedagógica, es decir, la transmisión de propuestas por parte de la maestra para que la familia pueda realizar desde la casa con el niño . En este sentido, Directores que hacen escuela (2015) afirma:

Familia y escuela deben reconocerse. El conocimiento de la realidad de las familias es la base para saber cómo conviene interactuar, cuáles son los intereses en común, qué aportes pueden realizar a la educación de los alumnos, cuáles son los mejores momentos para conversar, etc (p.3).

Lo mencionado anteriormente acerca de que los niños y niñas con Síndrome de Down suelen desarrollar varios problemas de salud es mencionado por Castro Volio (2006):

El síndrome de Down es una condición congénita caracterizada por retraso mental y varios tipos de malformaciones asociadas [...] Los afectados tienen una gran variedad de condiciones médicas asociadas, tales como aumento del riesgo de padecer de cardiopatía [...] defectos visuales [...] pérdida auditiva [...] enfermedad de la tiroides [...] anomalías gastrointestinales [...] (p.2).

### **Acerca del resultado de la inclusión:**

De las respuestas de las psicopedagogas entrevistadas se desprenden distintas respuestas en función a sus experiencias en la inclusión de niños o niñas con Síndrome de Down. 3 (tres) de ellas coinciden en que fue buena y tuvo éxito. *“por eso te digo, según como sea eh, cómo se mida la, el éxito de una inclusión, para mí eh... sí estuvo, tuvo éxito la inclusión por todo lo que yo pude desarrollar porque después en la escuela especial llámese, vaya a la escuela que vaya después un niño o niña con esa, con ese diagnóstico lo que importa es todas las habilidades que pudo desarrollar para después en el contexto en que se encuentre poder manejarse”* (Entrevistada 8). Otras de las respuestas, 3 (tres), coincidieron en que la inclusión se encontraba en proceso. *“Yo siento que estamos en proceso, este año lo tomamos como modo de conocer las características particulares de ella, de ver qué era lo que mayormente necesitaba y se trabajó mucho con la mamá”* (Entrevistada 3). Una de ellas señaló, acerca de la inclusión que es favorecedora para los niños y niñas. *“Considero que toda inclusión es favorecedora para el niño que la necesita”* (Entrevistada 4). Sólo 2 (dos) de las psicopedagogas indicaron, según su experiencia que la inclusión no fue exitosa, no resultó. *“No es exitosa porque hay mucho por hacer, que aún no se ha hecho y otras cosas que no se pueden hacer debido a impedimentos ya familiares”* (Entrevistada 9). *“No, si tengo que hacer como un balance no fue exitosa porque nunca se logró la inclusión del nene, pero no fue por cuestiones quizás de que no se lograron hacer o utilizado las estrategias y demás, eh no se logró por una cuestión de salud del nene”* (Entrevistada 5).

Por medio de las respuestas brindadas de las entrevistadas se puede afirmar que la inclusión es un proceso que implica tiempo, está sujeta a cambios y giros inesperados de acuerdo a lo que vaya sucediendo y que se van realizando ajustes en función a cómo se ve la evolución de la misma, a las características del niño, a las modificaciones que genera en él, a sus progresos o retrocesos y depende también del trabajo, esfuerzo y

responsabilidad de los actores involucrados: familia, directivos, docentes, equipo de orientación, maestra de apoyo a la inclusión y profesionales de la salud (entre otros). *“Aún no ha terminado, es un proceso y por lo tanto continuamente se trabaja para ajustar o modificar, en el caso de que no funcione, es muy importante el compromiso de todos los actores, familia, docente y equipo”* (Entrevistada 6). No es algo que vaya a ser exitoso o que vaya a fracasar de forma directa, sino que hay muchos factores que inciden en lo que pueda suceder. En concordancia con esto, el comprender a la inclusión como un proceso Booth y Ainscow (2000) aseveran:

[...] se entiende la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos (p.6).

En cuanto al desempeño de la institución educativa y de sus actores Booth y Ainscow (2000) señalan:

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper (p.5).

### **Acerca del trabajo interdisciplinario:**

En referencia al trabajo interdisciplinario las entrevistadas reconocen de forma casi unánime que es fundamental en el proceso de inclusión educativa por varias razones. “El trabajo interdisciplinario lo considero fundamental y siempre busco realizarlo buscando distintas alternativas de comunicación” (Entrevistada 1). *“El trabajo interdisciplinario es fundamental para poder lograr un desarrollo favorable en el alumno paciente no podemos pensar en un sujeto alumno y un sujeto paciente por separado es indispensable trabajar de manera conjunta entre institución escolar y profesionales que abordan al sujeto para poder tener un criterio común y favorecer el desarrollo del mismo”* (Entrevistada 4). Otras de las entrevistadas agregan que es un buen trabajo en equipo. *“La verdad que en este jardín en particular hay un buen trabajo en equipo, tanto con la docente como con la directora hay como un seguimiento que se hizo de equipo de grupo, que es por eso que creo que se vieron avances porque como que todas tiramos para el mismo lado. Con respecto al trabajo interdisciplinario por fuera, lo que es la parte clínica bien”* (Entrevistada 3). Otras de las opiniones testifican que el trabajo interdisciplinario es mucho mejor. *“Es mucho más rico, escuchar otras miradas nos permite poder ver otras opciones, siempre estar abierto a escuchar propuestas me parece bueno y que suma a seguir mejorando”* (Entrevistada 6). Una de las psicopedagogas menciona que el trabajo interdisciplinario es el mejor respaldo que hay para abordar la inclusión. *“Me parece que es el mejor respaldo y marco que se les puede dar a chicos, el trabajo interdisciplinario entre profesionales de la salud, de la educación (escuela especial y común) y la familia deben trabajar de forma conjunta para poder abordar de forma íntegra a ese niño... Un sujeto es un todo, no es algo fraccionado, y por eso debe ser abordado de forma íntegra”* (Entrevistada 8). Y, otra de las entrevistadas ve al trabajo interdisciplinario como una estrategia positiva en este proceso. *“Mi opinión sobre el trabajo interdisciplinario es que es una articulación y una estrategia de trabajo a fin de ayudar al alumno muy importante, muy valiosa, muy positiva, beneficiosa por eso considero que es necesario que se hable del trabajo interdisciplinario en todo el sistema educativo”* (Entrevistada 9).

Todas estas palabras expresadas por las entrevistadas ponen de relieve la importancia del trabajo interdisciplinario en el proceso de inclusión. Este trabajo articulado que realizan los equipos de orientación escolar (en los que se desempeña el psicopedagogo como orientador escolar), los docentes y equipos directivos de los jardines de infantes, los docentes y equipos de orientación y directivos de las escuelas especiales,

los profesionales de la salud que actúan de forma externa a la escuela y las familias conforman un equipo de trabajo indispensable y altamente significativo para acompañar la trayectoria escolar del niño o niña durante todo el proceso de la inclusión educativa. En relación a lo mencionado, Rodríguez Bustamante y Viveros Chavarría (2013) afirman “En este sentido, la familia, la escuela y la intervención interdisciplinaria son comprendidas” [...] como focos de transformación y desarrollo social. Al hablar sobre el trabajo en equipo DGCE (2017) sostiene “Es nodal la constitución de un lazo profundo entre ambas organizaciones, basado en expresiones de confianza mutua, acuerdos establecidos democráticamente, con claridad sobre los roles, funciones, derechos y responsabilidades de cada uno de los actores de esta relación” (p.8). Por su parte, Gutiérrez Rivera y Gómez Bonilla (2017) indican:

El trabajo interdisciplinario se centra en promover una cultura institucional de colaboración y cooperatividad que garantice ofrecer una educación basada en la equidad e igualdad de oportunidades, que responda a las necesidades de aprendizaje de la diversidad, que valore cualitativamente el aprendizaje de los infantes (p.20).

#### **Acerca del trabajo con las docentes:**

A partir de los relatos de las entrevistadas en cuanto al trabajo que llevan a cabo con las docentes de las salas en el proceso de inclusión se vislumbran diferentes acciones en la que la mayoría de las psicopedagogas coinciden en las mismas. Como principal tarea que realizan señalan el asesoramiento y la orientación a la docente en cuanto a las características del niño, a las propuestas que brinda la docente, el modo de enseñanza y la modalidad de aprendizaje del niño. *“en una primera instancia hay que informar al docente de lo que es el síndrome y después, dentro de lo que es el síndrome en realidad hay que empezar a ver a este niño en particular que tiene dentro de la sala con las características y con sus potencialidades y con sus fortalezas y sus debilidades y ahí empezar a trabajar”* (Entrevistada 8). *“Actividades como en cuanto a sugerencias al tiempo de actividades, que no deben ser tan largas y consignas cortas y simples”* (Entrevistada 6). Las psicopedagogas señalan que una de las tareas que llevan a cabo seguido es la conversación constante con las docentes y las reuniones para aunar criterios, realizar orientaciones y asesorar. *“En situaciones particulares dialogo con los directivos,*

*aunamos criterios y luego dialogo con la docente. Reuniones formales son pocas las veces que las puedo hacer pero cada vez que asisto a las instituciones, cada una vez por semana o cada quince días, realizo una devolución a la docente y a la directora sobre lo observado o lo realizado”* (Entrevistada 1). Otra de las tareas que realizan, que han mencionado muchas de las entrevistadas fue el hecho de acompañar en el desarrollo de las actividades. *“El trabajo que se realiza con los docentes es estar presente en el aula, acompañarlas en el desarrollo de las actividades en donde tienen dificultades para presentarlas, pensarlas para el niño en particular”* (Entrevistada 4). Dos (2) de ellas hablan de la importancia, en primer lugar, de generar conciencia en las docentes respecto a las características y posibilidades de cada niño. *“Para mí, primero es eso como concientizar de que bueno no todos tenemos los mismos ritmos y también nos pasa a nosotros que aprendemos distinto, que tenemos otras preferencias y todo eso. Para mí, eso principal porque sino se frustran mucho y se angustian mucho”*. (Entrevistada 3). Una de las entrevistadas relata acerca de la participación en jornadas institucionales, cuando le es posible, desde la cual interviene para algún tipo de asesoramiento a las docentes. *“Si la situación lo requiere participo de jornadas institucionales”* (Entrevistada 1).

A través de los discursos de las entrevistadas que hablan acerca de su trabajo con las docentes se puede aseverar que se distinguen varias acciones que giran en torno al asesoramiento y la orientación respecto de la inclusión de los niños con Síndrome de Down en las distintas actividades que la maestra propone al grupo de niños. Ellas comentan que lo primero suelen hacer es asesorar a las docentes acerca del Síndrome, observan al niño y a la docente para conocerlos y ver cómo se desempeñan para luego poder orientar a la maestra en cuanto a las posibilidades del niño, modos de aprender e interactuar, dificultades y logros, modificaciones en las propuestas, cuestiones a tener en cuenta para que la inclusión sea verdadera. Mencionan que suelen tener conversaciones con la docente frecuentemente para señalar distintos aspectos, responder dudas y brindar estrategias. Esto hace que muchas veces se genere entre ambas un trabajo articulado y que la orientadora escolar sea como un apoyo para la docente de la sala. Haciendo mención a esto último, se habla de la necesidad que tienen los docentes de sentirse apoyados, de establecer prácticas de colaboración y coordinación con otros profesionales, de contar con una red de apoyos en el desempeño de su tarea que pueda influir en el aumento de su capacidad para responder de forma equitativa a la diversidad de sus alumnos y pueda sostener cuando las dificultades y el desaliento recae sobre ellos (Simón

et al., 2016). En continuidad a lo expuesto del trabajo en conjunto de la docente y la orientadora escolar Vinacur y Bustos (2019) explican:

Este encuentro entre instituciones, entre docentes con diferentes formaciones y trayectorias laborales favorece el desarrollo de un trabajo colaborativo donde el saber se construye en la interacción entre profesores a propósito de enfrentarse con el desafío de decidir qué y cómo enseñar para que ese saber sea accesible y significativo para todos (pp.70-71).

### **Acerca del trabajo con las familias:**

La totalidad de las entrevistadas comentan que el trabajo que realizan como orientadoras escolares con las familias en los jardines de infantes se lleva a cabo principalmente mediante entrevistas, es el medio elegido por excelencia. *“Con los padres trabajo con entrevistas, encuentros en el jardín en los que se conversa sobre las observaciones que se hacen de los nenes en relación a alguna dificultad relacionada al aprendizaje que primero notan la docente y/o directora del jardín y después yo me acerca a observar y emitir mi opinión al respecto”* (Entrevistada 5). Las psicopedagogas describen que, en estas entrevistas, principalmente, se brindan una serie de orientaciones y asesoramientos de acuerdo a lo que esté necesitando la familia en ese momento, sea en referencia a su hijo o hija o a la propia familia. *“Orientando en la realización del CUD (certificado único de discapacidad), terapias y sobre todo la estimulación desde el hogar, haciéndoles ver la importancia de que asistan de forma regular al jardín”* (Entrevistada 8). Algunas de las psicopedagogas, 3 (tres), subrayan como esencial, para trabajar con las familias, el hecho de acompañarlas y de crear un vínculo con ellas. *“Puntualmente cuando uno hace la entrevista, necesita empezar por conocer a la familia, también crear un vínculo”* (Entrevistada 2). *“Y hay veces que tal vez se los acompaña a sacar algún turno médico o se les consigue a través de intermediarios, o se los orienta a realizar algún trámite o se los acompaña”* (Entrevistada 9). Otra de las cuestiones que las entrevistadas mencionan tiene que ver con la escucha y el respeto hacia las familias en los encuentros que se realizan. *“Yo siempre trabajo en principio escuchándolos... yo considero que bueno, más cuando tienen así nenes con o tienen hijos con alguna discapacidad eh... hay que escucharlos, hay que darles el tiempo para que sepan que uno no está para juzgarlos sino para acompañarlos en el proceso y bueno así siempre con respeto y tratando de ayudar en lo que uno pueda”* (Entrevistada 3). Otras destacan, que

cuando se trabaja con las familias es necesario hacerlo desde las normativas de inclusión, dándolas a conocer e informando a las familias sobre las mismas. *“Con los padres de los niños se trabaja desde el primer momento que ingresan a la institución ya que por lo general es el primer contacto que ellos tienen con una institución escolar por tal motivo se conversa con ellos y se le muestran todas las posibilidades institucionales y los mecanismos de inclusión que se encuentran presente en las disposiciones escolares para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales”* (Entrevistada 4). Una de las psicopedagogas indica que también se suele trabajar con las familias en talleres y encuentros que son organizados desde el jardín de infantes o a pedido de las propias familias de acuerdo a alguna temática de importancia que demanda su atención. *“También lo que hacemos es a principio de año hacer como un encuentro hablando de la importancia del nivel inicial, contarles un poco de qué es lo que hacemos, de qué trabajamos, sobre todo para las familias de las primera sección, que son nuevas en el jardín, nos presentamos y después bueno, también hacemos encuentros de educación sexual integral, taller también en realidad no taller sino más un encuentro de límites y pautas de crianza que también es un tema que se pide mucho en lo que es nivel inicial por parte de las inspectoras y vamos a incluir también en estos encuentros, vamos a hablar de ese tema de salud y las próximas lo que hagamos salud, higiene”* (Entrevistada 7).

A partir de lo expuesto como resultado de las respuestas de las entrevistadas se evidencia que el trabajo de la orientadora escolar con las familias implica compromiso, responsabilidad, involucra a ambas partes, es frecuente, requiere de seguimiento, de varios encuentros que se van sucediendo a lo largo del ciclo lectivo y de toda la trayectoria educativa del niño o niña durante el proceso de inclusión educativa. En cada entrevista que se realiza se van abordando distintos aspectos y se ponen en discusión todas aquellas medidas y resoluciones que se deciden y se van llevando a cabo a fines de lograr una mejora en la calidad de vida del sujeto, de garantizar la calidad educativa, de ofrecer igualdad de oportunidades y de favorecer la enseñanza y el aprendizaje del niño o niña tanto desde el jardín de infantes como desde el hogar. Se subraya, durante estos encuentros, la necesidad de establecer un vínculo con las familias basado en la escucha, en el respeto, el compromiso, la empatía, la comprensión, el acompañamiento, la predisposición y el trabajo en conjunto.

Es esencial que desde el jardín de infantes se reconozca y se tenga presente, para poder generar esta unión y trabajo junto a las familias, según DGCE (2017), *“Que la familia cumple un papel de agente facilitador y promotor del proyecto de vida individual*

y familiar y toma decisiones fundamentales para la vida de su hijo, las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo en estos primeros años” (p.17). El rol que ocupa la familia en la vida del niño es fundamental por eso es indispensable que se asesore a la familia y se le brinde la información que necesita para que desde el hogar también puedan ayudar y acompañar a su hijo o hija del modo más adecuado y favorecedor. Baña Castro (2015) expresa:

El niño vive integrado en su ambiente familiar por lo que una adecuada información y educación redundará en un mayor aprendizaje con un menor grado de estrés e insatisfacción. La familia no sólo necesita un juicio clínico adecuado, precisa también información, educación para saber cómo interactuar con su hijo, apoyo por parte de las instituciones y solidaridad y comprensión por parte de la sociedad (p.331).

Con respecto al trabajo con las familias Guevara Benítez & González Soto (2012) afirman:

Trabajar de manera efectiva con las familias exige conocer las demandas crecientes que éstas tienen, así como sus estilos de enfrentamiento, o afrontamiento de las situaciones, con objeto de ayudarles a responder de manera adecuada; aprender a reconocer las fortalezas de las familias; promover la adquisición de nuevas capacidades; proporcionar el acceso a los apoyos promoviendo, entre otros aspectos, redes sociales de relación; establecer una relación de colaboración, compartiendo información y mostrando sensibilidad y flexibilidad ante las distintas realidades de las familias (p.1036).

#### **Acerca del lugar de la familia en la inclusión:**

Según las entrevistadas, el lugar que ocupa la familia en el proceso de inclusión es representado por dos palabras. 5 (cinco) de ellas sostienen que es fundamental. *“Para mí es fundamental por eso creo que es muy importante el trabajo que uno lleve con la familia”* (Entrevistada 3). *“el lugar es fundamental en la familia. Son los primeros, aparte...ellos son los que, los derechos, los derechos de ese niño se van a garantizar si esa familia asume ese compromiso también”* (Entrevistada 2). Y el resto de las psicopedagogas afirman que es importante. *“La familia del niño ocupó un lugar*

*importante en el proceso de inclusión escolar ya que es la encargada de facilitarle al niño todos aquellos tratamientos o diagnósticos necesarios para su buen desarrollo”* (Entrevistada 4). *“Y es importantísima, sin la familia no hay inclusión escolar por más que se haga todo sin la familia es difícilísimo, son un pilar esencial”* (Entrevistada 5). Ambas palabras son similares y hablan de lo esencial que es la función de la familia en este proceso.

A partir de los relatos de las entrevistadas se puede percibir que para ellas es importante que en primer lugar las familias acepten las características de su hijo, las posibilidades que tiene para aprender y sus limitaciones, eso es lo esencial para desde allí comenzar a trabajar juntos. *“Ocupa un lugar fundamental, en principio con la aceptación de tener un hijo con dificultades, muchas familias no quieren saber nada con la escuela especial porque desconocen lo importante que es para su hijo y luego porque las orientaciones que dan desde la escuela para llevar a cabo en el seno familiar también son importantes”* (Entrevistada 8). En segundo lugar, es necesario informarles acerca de la propuesta de inclusión, de qué se habla cuando se hace referencia a la inclusión, que conozcan cuál es la función de la escuela especial, de la docente de apoyo a la inclusión, romper con esos miedos y mitos que los atemorizan. *“es fundamental que conozcan el nivel, la modalidad que tienen, el cómo se trabaja, cómo se va a trabajar puntualmente con este diagnóstico, que conozcan también esto de que hay una escuela especial, que función cumple, si hay una propuesta de inclusión, como que estén al tanto y el lugar que ellos...primero que son los que primero tienen que aceptar eso, tiene que haber un acuerdo, los motivos del porqué para poder después llevarlo a cabo”* (Entrevistada 2). Con las familias se va a dialogar sobre las propuestas, sobre lo que se va a ir abordando, sobre cambios, progresos, retrocesos, se van a evaluar las posibilidades, se van a realizar acuerdos, se va a debatir, es importante que las familias estén presentes, participen, realizar acuerdos, contar con el apoyo de las familias y el compromiso. Sin la implicación, el esfuerzo y el trabajo de las familias nada es posible. *“Yo siempre digo que la familia y la escuela tienen que ser uno, tienen que ir los dos para el mismo lado. La familia es... es el...primer vínculo que tiene el niño, o sea si el jardín hace todo por el nene o la nena, pero la familia no acompaña es algo que se pierde”* (Entrevistada 3). La familia necesita estar al tanto de lo beneficioso que es para el niño mantener la regularidad en el jardín, asistir a sus tratamientos, trabajar tanto en casa como en el jardín con un mismo discurso y en un mismo sentido. *“Por otro lado, y muy importante la asistencia al jardín para que se puedan sostener los avances y la continuidad pedagógica”* (Entrevistada 8). La familia es el lugar en donde el niño crece, donde se desarrolla, su primer espacio para conocer,

para socializar y aprender, la familia es quien más conoce al niño o la niña, quien puede brindar a los docentes información y estrategias acerca de cómo es ese sujeto. *“la familia del nene es vital, es con quién vive, con quién pasa la mayor parte del tiempo, quién más debe estimular a ese niño y que debe estar bien consciente de todo lo que es la... lo que significa la inclusión”* (Entrevistada 9). Respecto a ello Baña Castro (2015) menciona:

La familia pasa a ser el principal y más permanente apoyo para el individuo, de su actuación van a depender muchas de las expectativas, posibilidades y bienestar de la persona. Desde hace algún tiempo se destaca el trabajo con las familias con la intención de reconocer la importancia del papel educativo y socializador de los padres, madres, hermanas, abuelos... Conocer el contexto familiar es de suma importancia para analizar el desarrollo de las personas (p.324).

Cuando la familia se compromete, trabaja a la par del jardín y se ven los resultados es importante hablar de ellos, comentar sobre los avances y los cambios en el niño, reconocer el esfuerzo y la labor de la familia es un aliento para que se siga en el mismo camino. *“darles esa palmadita en la espalda hace que ellos puedan seguir logrando cosas y se pueden alegrar por los cambios que tienen los hijos”* (Entrevistada 7).

Un punto a señalar, que ha sido manifestado por una de las entrevistadas tiene que ver con aquellas instituciones educativas que suelen abrir pocos espacios para el trabajo junto a la familia, no estimulan ni favorecen la labor conjunta, no habilitan el espacio y eso perjudica el proceso de inclusión y en definitiva desfavorece el niño o niña. *“La familia, a mi criterio, ocupa un rol fundamental pero no siempre las instituciones escolares son generadoras de espacios para abordar la inclusión escolar”* (Entrevistada 1). Desde esa perspectiva, Pizarro Laborda et al. (2013) explica:

Para que los padres/cuidadores se involucren y participen, la escuela debe ofrecer las instancias para impulsar y sostener estas iniciativas de participación. La literatura es clara al señalar que las escuelas más efectivas son aquellas que no solo están abiertas a esta interacción con los padres y la comunidad, sino que también la promueven (p.279).

Por eso se sugiere siempre abrir la escuela a la comunidad, a cada familia que lo necesite, abrir espacios de escucha, de unión, de ayuda y apoyo mutuo, generar vínculos, empatía y confianza para trabajar en favor de los niños.

### **Acerca de las entrevistas con las familias:**

Las psicopedagogas comentan que en las entrevistas con las familias se abordan distintas cuestiones, uno de los aspectos que más se conversan en los encuentros son las orientaciones y los asesoramientos que realizan las orientadoras escolares hacia las familias. *“se habla de estrategias para trabajar desde el hogar, sugerencias hacia los padres, se le indican lugares para hacer consultas, se los orienta sobre dónde o cómo realizar algún trámite o solicitar un turno, se habla sobre cómo se ve al niño/a en el hogar en el jardín, cómo se está trabajando desde acá y esas cosas”* (Entrevistada 5). Otro de los asuntos más distinguido por ellas fue acerca de los tratamientos que sugieren a las familias para que el niño o niña consulte o los que ya están realizando. *“sí sé que tenían que ir a sacar un turno o tenían turno con el neurólogo, que yo me suelo anotar cuando me dicen, ya a la otra semana los estoy llamando para que vengan a hablar conmigo a ver cómo les fue, para que sepan que hay alguien que los escucha”* (Entrevistada 3). Uno de los temas que se conversan de manera frecuente tiene que ver con las propuestas de inclusión que se están llevando a cabo o a futuro, lectura de informe, hablar sobre la evaluación del niño o niña. *“Si ya hay una propuesta de inclusión o se habla sobre la posibilidad de la propuesta de inclusión con la una escuela especial, de qué trata eso, cómo es la modalidad, en qué consiste la propuesta inclusión, si ya está la propuesta hecha con la escuela especial o en qué consiste la inclusión, para que viene una maestra de integración y bueno se van haciendo entrevistas periódicas para ir hablando sobre la evolución y el avance del niño o niña avances y logros que se ven, cosas que no están funcionando y se vuelven hablar”* (Entrevistada 9). Otro de los puntos que se conversan en las entrevistas son las temáticas que les preocupan a las familias o que se están observando en el niño o niña y preocupan en el jardín (puesta de límites, crianza, aceptación, entre otras). *“En estas reuniones se conversa sobre el desarrollo del niño dentro del periodo que se esté transitando los cambios que se puedan apreciar favorables o desfavorables las evoluciones en los tratamientos extraescolares y en algunas oportunidades que lo requieren se conversa sobre aspectos a tener en cuenta en la crianza”* (Entrevistada 4). Algunas de las entrevistadas indicaron que suelen conversar para conocer a las familias primero, poder comprender en qué ambiente se desarrolla el

niño. *“En el año acuerdo tres encuentros donde el primero está destinado a conocer la historia y contexto del niño y si es necesario se realizan las sugerencias correspondientes”* (Entrevistada 1). Otras de las psicopedagogas mencionan que también se abordan cuestiones sociales, judiciales que tienen que ver con problemáticas o necesidades de las familias. *“Yo suelo hacer entrevistas por varias cosas, por orientaciones que les damos, por cuestiones en las que también trabaja la orientadora social en cuanto a cuestiones judiciales, sociales, darle los recursos, información, todos los recursos que se les pueda dar a nivel comunitario, a nivel del municipio para que puedan solucionar las cosas”* (Entrevistada 8).

De los relatos de las psicopedagogas se puede deducir que existe una gran cantidad de temas que se conversan en cada entrevista que se tiene con las familias. La mayoría de las veces es la orientadora escolar quien convoca a las familias al encuentro, pero otras veces son las mismas familias las que solicitan una reunión con ella. Lo que se va conversando durante esas citaciones varía de acuerdo a lo que sea que esté sucediendo con el niño o niña o con la familia. Al respecto de esto, Pastorino Barcia (2015) asevera:

[...] con respecto a las familias, uno de los aportes más importantes va en el sentido de acompañar a las mismas en el proceso de educación y crianza de sus hijos, motivando espacios de reflexión sobre la educación de los mismos, la puesta de límites, espacios donde plantear dudas o preocupaciones en torno al desarrollo del niño (p.24).

Generalmente se realizan para hablar de los niños, pero en ocasiones son cuestiones familiares complicadas las que hay que resolver que están incidiendo de alguna manera en los más pequeños. Bien como ellas mencionaban se realizan sugerencias, asesoramientos, orientaciones en cuanto a las observaciones que se hacen de los niños y niñas por conductas que llaman la atención, que preocupan y que estarían afectando su aprendizaje. Otras veces ya existe un diagnóstico, ya el niño realiza tratamientos y es necesario elaborar una propuesta de inclusión y solicitar la escuela especial una maestra de apoyo a la inclusión, o a la obra social un acompañante externo, etc. En cuanto a esta tarea que realizan las orientadoras escolares, Cavallo y Minieri (2013) aseguran:

Los “equipos escolares intervinientes” tienen dos responsabilidades centrales. En principio, deben detectar y atender las necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Es decir, deben identificar a los alumnos que presentan NEDD. Luego, deben definir las trayectorias educativas integrales de estos alumnos. Si consideran que un alumno puede ser escolarizado en una escuela común, deberán elaborar un Proyecto Pedagógico Individual para él, con el objetivo de que reciba una educación adecuada a sus necesidades e intereses (p.47).

Se van realizando a lo largo del año distintas entrevistas a modo de realizar un seguimiento del niño, conversar sobre los cambios que se observan en el hogar y en el jardín, realizar ajustes, leer informes de los profesionales con los que realizan terapias, realizar evaluaciones y tomar decisiones que competen a la familia y a los actores involucrados en el proceso de inclusión. Son muchos los aspectos que se trabajan y abordan durante las entrevistas con las familias. En todo este proceso hay que destacar, bien como señalan en los relatos algunas de las entrevistadas, tener empatía, respeto, abrir un espacio de escucha, en donde la familia se sienta en confianza, no juzgar, crear lugares de participación e implicación de las familias, generar un vínculo con esa familia, conversar y discutir de acuerdo a las características, posibilidades y limitaciones del niño y trabajar en conjunto para el niño o niña, para brindar una mejor educación y una mejor calidad de vida. De acuerdo con UNICEF (2014) “El primer paso para que las familias participen de manera colaborativa en las escuelas consiste en promover una atmósfera social y educativa donde los padres, las madres y los colaboradores se sientan bienvenidos, respetados, confiados, escuchados y necesitados” (p.8). Ser conscientes de que la educación es tarea y responsabilidad de las familias y las escuelas, que se requiere de una armonía y un buen vínculo entre ambas, que desde el jardín de infantes se deben ofrecer a las familias espacios de participación, se deben generar estrategias para involucrar a las familias en la educación de los niños y niñas. Llevot y Bernard (2015) refieren “Es necesario ahondar en estas cuestiones y favorecer la implementación de proyectos que promuevan la formación del profesorado en el trabajo con las familias y abran nuevas vías de participación de las familias” (p.67). También es necesario que se les brinde a las familias la información pertinente acerca de los derechos y obligaciones que tienen en la educación de sus hijos e hijas ya que la mayoría de ellos lo desconocen, que muchas familias necesitan de la asistencia y el apoyo de las escuelas porque a veces son el único lugar al que pueden recurrir en búsqueda de ayuda y orientación.

La participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos discapacitados puede contribuir notablemente a su adecuado desarrollo. Es fundamental que colaboren en las actividades de la escuela, que contribuyan en la evaluación y planificación del currículo, que apoyen determinados aprendizajes en el hogar y que colaboren en el control de los progresos de sus hijos. Implicar a los padres es un primer paso para facilitar la integración del niño en el medio familiar y para desarrollar un enfoque basado en la comunidad que es de especial importancia en los países en desarrollo. La participación de los padres es especialmente importante en la primera infancia, ya que durante ese periodo son los principales educadores de sus hijos (Blanco & Duk, 1995, p.247).

Desde los equipos de orientación y conducción de los jardines de infantes se les debe asesorar a las familias de los niños y niñas con discapacidad acerca de todos los derechos que poseen sus hijos, para que puedan luchar, reclamar y éstos no sean vulnerados, es necesario empoderar a las familias.

Es importante informar y orientar a la familia para que pueda colaborar en el proceso educativo de su hijo o hija y pueda ser un recurso permanente durante la definición, gestión y apoyo para el control y fiscalización social del proceso y proyecto educativo. Por eso es necesario brindar información, asesoría y apoyo a la familia para que puedan ejercer su derecho a elegir y participar activamente en el proceso de inclusión educativa (Pincheira Muñoz, 2013).

#### **Acerca de las capacitaciones:**

La mayor parte de las entrevistadas mencionan que dentro de su ámbito laboral como orientadoras escolares no reciben capacitaciones relacionadas al manejo de las necesidades educativas dentro del aula. *“Sinceramente dentro de mi ámbito laboral no recibo capacitaciones, desde mi trabajo actual no me capacitan”* (Entrevistada 9). Sólo 2 (dos) de ellas destacan que sí reciben capacitaciones en su espacio de trabajo en relación a las necesidades educativas y la inclusión. *“Periódicas no, sí recibo capacitaciones, pero cada algunos meses”* (Entrevistada 5). Esto lleva a las psicopedagogas entrevistadas a realizar capacitaciones por iniciativa propia fuera de su trabajo como orientadoras escolares en los jardines de infantes. *“Sí participo de las que nos invitan otras áreas,*

*como por ejemplo desde la municipalidad del área de salud u otras particulares que me van compartiendo colegas, jornadas y encuentros de psicopedagogía, talleres para familias de crianza, límites, de fonoaudiología, y si no las realizo en forma particular, cursos de capacitación, pero aún no he realizado sobre inclusión y necesidades del niño con síndrome de down específicamente” (Entrevistada 1). “En lo que respecta a la capacitación las mismas corren por cuenta de uno” (Entrevistada 4).*

Esto que expresan las entrevistadas da cuenta de que las capacitaciones en servicio en algunos lugares son pocas y en otros casos inexistentes. Esto obliga a las psicopedagogas a optar por ir en búsqueda de capacitaciones y perfeccionamientos de forma particular, en diversos espacios como hospitales, escuelas, centros, facultades, entre otros. Estos perfeccionamientos se realizan en forma de cursos, especializaciones, carreras universitarias, diplomaturas, talleres, jornadas, encuentros, lectura de material informativo, etc. En cuanto a la formación y desarrollo profesional Blanco y Duk (1995) exponen:

Ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos con necesidades especiales depende en gran medida de la formación y desarrollo profesional de los docentes y de otros profesionales implicados en la atención de estos alumnos. Por tanto, la formación docente inicial y en ejercicio es un factor de primer orden para desarrollar una oferta educativa de calidad (p.247).

Respecto a ello ONU (2008) expresa:

A medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, el desarrollo profesional adquiere especial importancia debido a los importantes nuevos retos a los que se enfrentan, tanto los docentes de la escuela común (que tienen que responder a una mayor diversidad de necesidades de los alumnos) como los educadores especializados, para quienes el contexto y el centro de atención de su trabajo sufren notables cambios. El perfeccionamiento profesional debe considerarse parte de una concepción del cambio del sistema en su conjunto. [...] El perfeccionamiento profesional debe considerarse parte de un enfoque de cambio que afecta al sistema en conjunto. El perfeccionamiento profesional del personal de la escuela, destinado a apoyar su evolución, debe ser especialmente sólido en

las primeras etapas de la introducción de una educación más inclusiva (pp.34-35).

Siempre se habla de la importancia, en educación, de la formación de los docentes y profesionales que allí intervienen, de la necesidad de contar con profesionales competentes, idóneos, capacitados, con buena formación y se hace hincapié en lo esencial de las capacitaciones y perfeccionamientos, pero esto que se da a relucir en las entrevistas evidencia que no habría demasiada inversión o interés en que eso sea así por parte del estado y las políticas educativas. Barrio de la Puente (2008) indica que se han realizado estudios sobre el contexto que favorecen la Educación Inclusiva y entre ellos destaca:

a) Un contexto político abierto y participativo. La claridad y la coherencia de la política educativa va a influir directamente en el desarrollo de prácticas inclusivas en el centro. La coherencia de la política educativa será clave para desarrollar prácticas educativas inclusivas. [...]

d) Las políticas de financiación. Las localidades o municipios con más y mejores prácticas educativas inclusivas emplean e invierten más recursos económicos a tal fin (p.26).

#### **Acerca del servicio de inclusión:**

Mediante los relatos ofrecidos por las entrevistadas se ha podido obtener dos tipos de respuestas, las cuales son opuestas, sobre cómo ha sido el servicio de inclusión que se ha brindado a niños y niñas en los jardines de infantes que han trabajado las psicopedagogas en su rol de orientadoras escolares. 6 (seis) de las entrevistadas sostienen que el servicio brindado de inclusión no satisface la demanda de ese niño. *“Y en este caso no satisface la demanda de ese niño, primeramente, también por una cuestión de que yo asistiendo una vez por semana al jardín no se puede tener un gran seguimiento ni se logra hacer demasiado”* (Entrevistada 9).

Por otro lado, 3 (tres) de ellas cuentan que el servicio brindado sí satisface la demanda. *“Yo creo, que por el momento sí, como te digo se va paso a paso viendo las necesidades. Yo creo que sí porque estuvo la escucha hacia la madre, los seguimientos, estuvo la mirada a la nena, estuvo el armado de la ppi, está en lista de espera para un proyecto de inclusión, así que creo que sí”* (Entrevistada 3).

De lo expuesto anteriormente se entiende que no siempre se puede llevar a cabo la inclusión como se desea. En ocasiones se torna complejo poder responder como se debería a las demandas que solicita el proceso de inclusión de un niño o niña en el jardín de infantes. *“El servicio satisface ciertas demandas porque el niño se encuentra en un grupo de 34 niños con dos adultos a cargo, por lo que en ocasiones es difícil atender las necesidades del niño o su contención física”* (Entrevistada 1). *“es una utopía, como que siempre se requiere, porque es un proceso y aparte hay cosas que bueno por ahí también salen bien y otras que no”* (Entrevistada 2). *“Creo que siempre hay cosas para mejorar que por eso es importante realizar una evaluación de manera conjunta con el equipo directivo y los docentes intervinientes a modo de pensar el próximo ciclo lectivo y establecer acuerdos para mejorar o modificar aspectos de la inclusión”* (Entrevistada 4). Según García Llamas (2008):

La puesta en marcha de un modelo inclusivo, recomendado por muchos autores relevantes (teoría fundamentada) y por la legislación vigente, solamente podrá tener éxito en la medida en que se adapte a la realidad del entorno sociocultural donde se llevará a cabo la acción educativa. Así pues, la propuesta de un modelo inclusivo de educación para la diversidad debe tomar como punto de partida la evaluación de necesidades en los centros escolares y, a partir de estas situaciones, ofrecer una respuesta debidamente contextualizada (pp.89-90).

La inclusión educativa requiere de un montón de cuestiones que necesitan de la implicación, participación, trabajo, compromiso, responsabilidad de todos los que acompañan al niño durante su escolaridad, de la familia, de docentes, directivos, equipos de orientación, profesionales de la salud, entre otros. En relación a ello se propone la creación de una comunidad escolar colaborativa, estimuladora, segura, acogedora, que valore a cada uno, en donde se desarrollen valores inclusivos que sean compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y las familias para que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (Booth & Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, 2000). Requiere de un cambio de perspectiva y transformaciones en la educación, en las formas de concebir la educación, en las maneras de enseñar, en comprender que los niños aprenden de formas distintas, que los niños son diferentes y que es preciso aprender a convivir con la diversidad. *“cada niño es diferente y es necesario no perder de vista que primero hay*

*que conocerlo a él, a la familia y al docente que va a estar a cargo de esa inclusión para poder trazar un mapa en donde todos los actores intervinientes puedan desarrollar sus potencialidades, establecer un vínculo favorecedor y en donde los adultos intervinientes no pierdan nunca el foco del para qué de la inclusión escolar de niño con síndrome de down”* (Entrevistada 4). Aquí se vuelve a insistir con la necesidad de formar a los profesionales en ese sentido, en la educación inclusiva para que sepan realmente todo lo que comprende y cuál es el rol de cada uno en eso. No obstante, para que la educación inclusiva pueda ser posible exige, además, del compromiso, el accionar y la transformación de toda la sociedad ya que estos niños que requieren actualmente de una propuesta de inclusión por una situación de discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje a causa de una discapacidad o no, durante toda su vida estarán interactuando en la sociedad que debe saber convivir, respetar y conocer los modos de desempeñarse con todas las personas. *“Lo importante es visualizar a ese niño desde el paradigma de que es un niño con deseos de aprender, con tiempos propios y con la seguridad de obtener logros”* (Entrevistada 2). Desde la concepción de la inclusión Parrilla Latas (2002) explica:

Y hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc (p.18).

Y el día de mañana, cuando finalicen sus estudios, aquellos niños serán adultos que se incorporarán a la comunidad y la vida social desde otros roles y tiene que existir lugar para que ellos puedan desarrollar su vida como cualquier persona. De nada sirve que sólo la escuela sea inclusiva si la sociedad no lo es. En referencia a esta diversidad en la sociedad García (2012)expone:

Las personas con diversidad funcional son diferentes de la mayoría que impera en este nuestro colectivo humano, pero pertenecen a él de la misma forma y, por esta misma razón, lo enriquecen. Porque esa igualdad radica inexcusablemente en la diferencia, y ésta debe ser respetada, valorada y apreciada como tal. Todos

somos iguales pero a la vez diferentes, y en esta aparente dicotomía se encuentra precisamente la verdadera riqueza de nuestra sociedad (p.178).

Otras veces, el servicio que brindan los jardines de infantes de inclusión educativa no satisface la demanda por asuntos que no dependen y no están en manos de las familias, ni de los docentes, ni de los directivos, ni de los equipos de orientación y es dificultoso poder dar respuestas y soluciones. *“Siempre es poco debería tener cada jardín su equipo y las salas deberían ser de menos niños ya que con 33 estudiantes en la sala es muy complejo poder trabajar con todos”* (Entrevistada 6). Sino que responden a cuestiones políticas, educativas, económicas, sociales y culturales, como ser demoras en aprobación de legajos, de estudios médicos y terapias, falta de profesionales de la salud en la atención pública, no contar con obra social, no contar con recursos económicos para afrontar terapias, actividades, entre otras cosas, falta de políticas educativas que regulen el funcionamiento de la inclusión educativa en todo el sistema educativo, falta de inversión en educación para garantizar la calidad educativa, etc. *“al solamente ir una vez sola a la mañana y una vez sola la tarde, para mí fue, obstaculiza bastante, porque al ir una sola vez, por ejemplo, este nene va en el turno tarde y yo la verdad es que lo veo poco y a veces falta entonces como que no puedo tener un seguimiento como me gustaría pero, eso es algo que pasa a nivel general y tiene que ver con la falta de equipos que hay en el nivel inicial porque siempre se priorizó el nivel primario y el secundario”* (Entrevistada 7). *“Hasta que nos complicó todo el año el poder realizar el legajo para pedir una propuesta de inclusión con la escuela especial, se terminó el legajo muy a fin de año o sea no pudo tener una propuesta de inclusión y una maestra de apoyo a la inclusión durante el año también por los tiempos burocráticos de elaborar todo, de elevarlo, que lo aprueben pero no, fue muy poco lo que se pudo hacer, es un niño que le faltó mucha mucha estimulación, que perdía la continuidad, la regularidad constantemente en el jardín que no podía seguir las propuestas y socializar bien también por la cantidad de ausencias que tuvo”* (Entrevistada 9).

De acuerdo con UNESCO (1990):

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. [...] Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las

formas de educación Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad (pp.8-9).

### **Acerca de las recomendaciones a los jardines de infantes:**

Las entrevistadas en sus respuestas realizan una serie de recomendaciones, similares entre ellas, para recomendar a los jardines de infantes en los que trabajan para reflexionar, modificar e implementar con el fin de contribuir a mejorar la inclusión de niños y niñas. La mayoría de las respuestas apuntaron a la ampliación de los equipos de orientación, es decir, a incorporar mayor cantidad de profesionales en los equipos y a crear más equipos de orientación ya que no dan a abasto con los que existen, no les alcanza el tiempo para atender las demandas y recurren a asistir el emergente, a trabajar con prioridades. *“lo ideal sería que tuvieran equipo propio porque eso hace que haya un montón de situaciones que no son tan complejas que uno tiene que dejarlas de lado porque si no prioriza, la verdad es que se le viene todo encima y en el caso nuestro priorizamos, más que nada los niños que tienen que armarse legajo inclusión, o los niños que tienen enfermedades complejas, o problemas sociales, ya sea económicos o de recursos graves y tratamos de intervenir ahí”* (Entrevistada 8). *“Si sería mucho mejor contar con un psicólogo en el equipo y con un lugar donde poder trabajar con los niños”* (Entrevistada 6). Otra de las sugerencias que más se repite tiene que ver con los cambios en la organización del jardín, con la necesidad de generar ciertas modificaciones para mejorar el proceso. *“para el próximo año revería la cantidad de niños inscriptos o destinaría más personal, que quede fijo, para esa sección en particular”* (Entrevistada 1). *“Las condiciones de la municipalidad en la que trabajo y el encuadre es muy precario. El tema es que, lo que es la municipalidad, para mí está mal organizado lo que es el departamento de gabinete en función a que una persona no puede estar yendo a cuatro jardines y visitando un jardín por semana cuando deberías ir y encima sola, no es como en el estado que tenés más, que hay más profesionales”* (Entrevistada 8). Varias psicopedagogas hicieron hincapié en que recomendaban que sería importante mejorar la relación y la comunicación con las familias para poder perfeccionar el proceso de inclusión. *“Ampliaría más los canales de comunicación”* (Entrevistada 1). *“que puedan comprender, también que el personal del jardín se involucre más con la familia sin esperar al equipo de orientación”* (Entrevistada 2). *“Comprometer y acompañar a las*

*familias porque eso es lo más importante, o una de las cosas más importantes al menos”* (Entrevistada 8). Otra de las cuestiones que se vislumbran hacen referencia al respeto por el niño, sus tiempos, características, ritmos de aprendizaje y derechos. *“La sugerencia que daría es que cada uno de los actores intervinientes respete al niño, a sus tiempos y también el respeto por el rol de cada uno de ellos según su cargo”* (Entrevistada 1). *“más concientización de que hay que estar muy ahí con el nene y con la familia, los días que viene que aprovecharlo al máximo, eso faltó también, faltó más atención y en quizá haber armado todo un trabajo con la preceptora para los días que estuviera el nene haya mucho trabajo con él, mayor estimulación conociendo las características del niño y de la familia”* (Entrevistada 9). Algunas de las entrevistadas mencionan que sería necesario que se reflexione acerca de las propuestas para que sean siempre actividades inclusivas. *“Yo pienso que la inclusión sería más favorable si hubiera más tiempo de equipos en el jardín, y si las docentes aplicarían las adecuaciones que muchas veces no se ve el compromiso del docente”* (Entrevistada 6). *“Yo creo que la recomendación más fuerte que hago, pero porque lo estoy viendo últimamente, no sólo con esta familia sino con otras es la inclusión en diferentes actividades, no sólo en la sala si no estas actividades recreativas o muestras de arte”* (Entrevistada 7). Una de las psicopedagogas comenta sobre lo esencial que sería la agilidad en los trámites para concretar la propuesta de inclusión sin tanta demora. *“Algún aspecto tal vez hasta mejorar dentro de la institución escolar en donde se inserta el niño con síndrome de down sería agilizar los trámites para solicitud de observación o intervención de una escuela especial”* (Entrevistada 4). Sólo 2 (dos de ellas) señalan que no harían ninguna recomendación al jardín de infantes por el momento. *“La verdad que nada porque en ese momento todo lo que se sugirió se fue haciendo”* (Entrevistada 5).

Analizando los comentarios que han realizado las entrevistadas en cuanto a las recomendaciones para mejorar y/o favorecer a que pueda darse el proceso de inclusión de niño y niñas vuelven a resurgir temas que ya han sido mencionados y explicados. Ante ello sale a la luz un reclamo por parte de las orientadoras escolares y es la necesidad de más profesionales formando parte del equipo de orientación y la creación de equipos de trabajo nuevos para poder abordar la demanda que existe y brindar un servicio de calidad. Debido a la falta de personal las orientadoras deben hacer un relevamiento de las necesidades y urgencias que hay en los jardines y atienden, a veces, de forma superficial abocándose mayormente a aquellas situaciones importantes, priorizando cuando hay niños o niñas que necesitan de una propuesta de inclusión con la escuela especial, o cuando hay complicaciones de salud, y otro tipo de dificultades. En relación a esto, se

puede aseverar que en la región de La Matanza hay una cobertura menor de equipos de orientación en las escuelas. De acuerdo a los datos arrojados en un informe, Defensoría Provincia de Buenos Aires (2018) afirma “En la REGIÓN 3, conformada por La Matanza, de 110 escuelas relevadas solo 12 responden tener EOE, por lo tanto 98 servicios se encontrarían sin ese recurso” (p.29).

Desde este lugar de reclamos, se solicita, también la agilidad en los trámites que deben hacerse para solicitar a la escuela especial la observación de algún alumno, para presentar la propuesta de inclusión, el armado de legajos, la aprobación de los mismos por las inspectoras de los niveles correspondientes, todos estos asuntos demoran demasiado y, en ocasiones, esto dificulta aún más las situaciones.

Prosiguiendo con el análisis surge la importancia de realizar cambios en la organización del jardín en cuanto a la cantidad de niños en las salas para poder brindar una mejor educación a todos y atender, de forma pertinente, a las necesidades de los niños que más lo necesitan. Modificaciones institucionales promoviendo prácticas inclusivas en el accionar de directivos y docentes, que todo el personal participe en las propuestas de inclusión de los niños, no sólo en las salas sino en actos escolares, talleres, actividades fuera del jardín como salidas didácticas, etc. Concordando con esa mirada se sostiene que la condición esencial para el desarrollo de jardines de infantes inclusivos es que toda la sociedad y la comunidad educativa muestren una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es indispensable desarrollar una viva actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental (Blanco, 1999).

Para aplicar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva, es necesario cambiar profundamente la organización de la escuela. La organización de las prácticas escolares inclusivas debe reflejar la cultura y las políticas de la escuela, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta la cultura de la escuela también se deberá desarrollar las políticas específicas que se orienten a la introducción de objetivos explícitos para promover la inclusión en la planificación y en la gestión de la escuela, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barrio de la Puente, 2008, p.29).

Todo ello está vinculado a la mejora en las propuestas pedagógicas para que todas sean inclusivas, en las que todos puedan participar y se enfoquen en las diferentes

formas de aprender, de hacer, de interactuar que tienen los niños y niñas. Y en consecuencia todas estas sugerencias apuntan también a pensar en los niños y niñas, en trabajar por y para ellos, en respetar sus derechos, sus modos de ser, sus tiempos de aprendizaje, sus modos de aprender, de relacionarse y comunicarse. La autora Blanco (2006) señala:

Desde la educación se ha de promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión y valoración del otro, “como un otro válido y legítimo”, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (p.12).

Para ello es indispensable, también, pensar en las familias de esos pequeños y pequeñas, reforzar, ampliar y/o crear nuevas formas de comunicación y de participación de las familias en los jardines a modo de ser apoyos, colaboradores, estar implicados en la educación de sus hijos junto a la escuela, realizando todo lo posible por acompañar la trayectoria escolar del niño y garantizar una educación de calidad para un buen desarrollo y un progreso en su calidad de vida. DGCE (2018) expresa:

El desarrollo de capacidades en los niños requiere de un trabajo corresponsable con las familias, que será posible en tanto se comprenda la importancia de la participación, la fluidez de la comunicación y la complejidad de variables que caracteriza este vínculo (p.5).

La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos (López Melero, 2011, p.47).

## **CONCLUSIONES**

A partir de toda la bibliografía que se ha consultado, todo el material leído, de la realización de las entrevistas y el análisis de la información que se desprende de ellas, se puede comenzar a establecer conclusiones, gracias a los resultados obtenidos, a fines de adentrarse en el conocimiento de la realidad educativa en la que interviene y acciona el psicopedagogo para poder comprenderla y explicarla, con la intención de contribuir en la teorización y/o intervención sobre la misma.

El rol del psicopedagogo dentro de la institución educativa, en este caso en los jardines de infantes, es variado, múltiple, esencial y requiere de un trabajo en red y en conjunto con muchos otros actores que son parte de la misma escuela y otros externos a ella pero que trabajan con un fin en común, por los niños o niñas de la comunidad educativa.

La realidad educativa actual es compleja, diversa, cambiante, se encuentra en un período de transición ya que, desde las políticas educativas, leyes y normativas se debe abordar la misma desde el paradigma de la educación inclusiva y desde el modelo social de la discapacidad lo que destaca y revaloriza el derecho a la educación de calidad de todos y todas y que se diseñen los mecanismos y formas en que todo ello debe llevarse a cabo para ser logrado. Ocurre que de lo escrito a lo real hay una gran distancia, bien como señala López Melero (2011) “ Sin embargo, desde el pensamiento teórico y legislativo hasta las prácticas educativas inclusivas hay una gran distancia” (p.40), esto es debido a que en muchos contextos sociales es realmente difícil poder realizar todo aquello que implica el desarrollo de una educación inclusiva, sobre todo para los niños y niñas en situación de discapacidad y vulnerabilidad. A esto mencionado hay que adicionarle la falta de concientización y colaboración de la sociedad por desconocer e ignorar el valor y la importancia de este cambio de perspectiva que es en beneficio de toda la población, no sólo de aquellos que más lo necesitan. Para contribuir al logro de lo mencionado Juárez Núñez et al. (2010) señalan:

La escuela desempeña un papel fundamental en la transformación de la sociedad, en el tránsito de la sociedad reproductora hacia la sociedad de la transformación productiva con equidad y justicia; por ello, debe ser el pivote en torno al cual gire la política de la inclusión social, de manera que la sociedad se vea reflejada

en ella y se construya como modelo de democracia, libertad y tolerancia activa y creativa, es decir, en modelo de aceptación y de respeto total a las diferencias (p.44).

A raíz de ello se vislumbra la necesidad de un fuerte trabajo dentro de las instituciones educativas, de formación y capacitación que permitan un cambio en las miradas y en la enseñanza posibilitando una educación y un aprendizaje que contemple las posibilidades, las habilidades, limitaciones y dificultades de cada uno de los alumnos y alumnas. En referencia a ello Blanco (1999) menciona:

Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos (p.1).

Esta transformación requiere de nuevas prácticas educativas que incluyan a todos los miembros de la comunidad educativa y principalmente a las familias como parte de la educación de niños y niñas. La familia debe volverse un apoyo para la escuela y viceversa, son los dos ambientes en los cuales los niños crecen, se desarrollan, aprenden y socializan durante sus primeros años de vida, para después afrontar la vida en el mundo adulto. Es indispensable generar vínculos sólidos, comunicación fluida y trabajo en equipo entre estas dos instituciones para brindar la mejor educación que puedan recibir los niños y desde allí traspasar hacia la comunidad con el ejemplo, concientizando a cada persona de la importancia de la inclusión en cada rincón para que todos puedan vivir en una sociedad más justa, equitativa, cálida, colaboradora e inclusiva. Haciendo alusión a la inclusión Ainscow (2003) afirma:

La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos (p.12).

Cabe preguntarse aquí, cuál es rol del psicopedagogo en la inclusión de niños con Síndrome de Down en los jardines de infantes y es ahora, cuando después de la lectura de mucha información y luego del análisis de resultados brindados a partir de la realización de las entrevistas puede decirse que el psicopedagogo desarrolla un papel fundamental en búsqueda del logro de la inclusión de ese niño o niña abogando por el respeto de sus derechos y porque reciba la educación de calidad que merece. El psicopedagogo, que en los jardines de infantes desarrolla su función de orientador escolar es aquel nexo entre la familia y la escuela, entre el niño y los profesionales de la salud y la escuela especial. Es quien va tejiendo esa red de apoyo y contención que posibilita y articula la labor de cada parte, de cada partícipe en pos de ofrecer al niño todo lo que esté al alcance del sistema educativo para contribuir a su desarrollo, crecimiento y educación a lo largo de su trayectoria educativa, acompañando y orientando a las familias, docentes y directivos del niño o niña para que juntos puedan trabajar por y para el alumno o alumna. En relación a la función del psicopedagogo González Cuesta et al. (2018) expresan:

Dentro de estos profesionales el psicopedagogo cumple un papel fundamental, la atención a la diversidad en los diferentes contextos y la tendencia al aumento de escuelas en condiciones de inclusión exigen [...], estar preparado para la atención de niños de características muy diversas, así como la orientación y asesoría a la familia, a centro de diagnóstico y otros educadores que realizan y dirigen el proceso educativo en estos casos (p.335).

Entre todas las tareas que desempeña el psicopedagogo como orientador escolar, se destaca su labor junto a la docente de la sala ya que el orientador es quien asesora a la maestra, le ofrece estrategias y sugerencias para implementar en su enseñanza y es quien acompaña y apoya esa tarea en búsqueda del aprendizaje de todos los niños y niñas. Como bien se mencionó en algún momento, muchas veces funciona como un aliado para el cuerpo docente ya que es, además quien informa y comunica lo que se va conversando con los profesionales con los que el niño o niña realiza tratamientos, con la familia y con el equipo de orientación del jardín mismo y de la escuela especial. Desde DGCE (2008) se indica que corresponde al orientador educacional “Orientar al docente, acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva y construcción de ciudadanía” (p.4).

Por otro lado, está la labor junto a los actores que intervienen en el proceso de inclusión que son agentes externos a la institución educativa, aquellos profesionales del área de salud con los que se realizan las terapias, aquellas actividades extraescolares, personal del equipo de orientación de la escuela especial con la que se realiza la propuesta de inclusión, entre otros, si los hubiese. Aquí se llevan a cabo reuniones y conversaciones con el fin de hacer evaluaciones de acuerdo a cómo va progresando el niño frente a las distintas propuestas que se realizan en el jardín de infantes. Se analiza, se discute, se propone, se realizan ajustes y cambios en favor del desarrollo del niño, teniendo en cuenta siempre a cada niño, su singularidad, sus características, su diagnóstico, sus posibilidades y sus limitaciones. Según la resolución 1664/17 la propuesta educativa requiere de acuerdos institucionales de articulaciones intra/ interinstitucionales e intersectoriales que promuevan la participación y la co-responsabilidad. En caso de ser necesario se establecerán articulaciones entre el sistema educativo, el sistema de salud, desarrollo social y Justicia (DGCE, 2017).

El trabajo del orientador con la familia adquiere un valor importante ya que suele ser ese espacio en donde se le abren las puertas a las familias con mayor frecuencia, sobre todo a aquellas que más lo necesitan. Es ese lugar habilitado para la escucha, la contención, la empatía, la comprensión, donde las familias pueden consultar dudas, pueden sentirse acompañadas, son orientadas y asesoradas en cuanto a lo que les sucede a sus hijos, su diagnóstico, cómo pueden trabajar desde el hogar, cómo pueden estimular, a qué profesional debería consultar, cómo se está manifestando el niño o niña en el jardín, cómo está desempeñándose, etc. El orientador, además, posibilita y favorece el vínculo y la comunicación entre las familias y las escuelas a partir de este trabajo unido en favor del alumno o alumna. Con respecto al trabajo con las familias UNICEF (2014) sugiere:

Proporcionar apoyo y capacitación constante a los padres y madres, facilitar el acceso regular a la información y a asesorías y crear un entorno institucional amigable, aparecen entre las recomendaciones más frecuentes para implementar buenas políticas que involucren a los padres, las madres y la comunidad en la educación inclusiva (p.13).

Otro punto a relucir en este trabajo, en el marco de las conclusiones, refiere a lo que se ha evidenciado respecto a la falta de equipos de orientación escolar en los cuales

se desempeña el orientador escolar. Este hecho fue señalado por los datos arrojados en un informe que menciona que en la región de La Matanza hay una cobertura menor de equipos de orientación en las escuelas. Defensoría Provincia de Buenos Aires (2018) afirma “En la REGIÓN 3, conformada por La Matanza, de 110 escuelas relevadas solo 12 responden tener EOE, por lo tanto 98 servicios se encontrarían sin ese recurso” (p.29).

En todo este documento se ha comentado acerca de las funciones y tareas que realiza el psicopedagogo en el ámbito educativo, se ha detallado y explicado acerca de la importancia de su intervención y accionar por lo cual se destaca la necesidad de que fuera posible la creación de nuevos equipos de orientación escolar en las instituciones educativas de la provincia de buenos aires ya que se percibe la urgencia de asistir a todos los jardines de infantes que no cuentan con este equipo, con esta ayuda y que en la actualidad es relevante. Cada vez hay más niños y niñas que necesitan de la intervención del orientador escolar, son más los docentes, familias y directivos que solicitan la ayuda, asesoramiento y orientación de estos profesionales. Es importante reflexionar sobre ello y ver la posibilidad de generar nuevos puestos de trabajo a fines de contribuir con la educación inclusiva y con la necesidad de aquellos que lo necesitan.

Expuesto todo lo mencionado con anterioridad se espera que este documento sirva de reflexión para todos los que están implicados e interesados en la educación, para todos los que piensan y elaboran las normativas y las políticas educativas, para todos los que trabajan y son parte del ámbito educativo. Que a partir de lo escrito aquí se puedan volver a pensar y rever ciertas cuestiones inherentes a la educación inclusiva, a las prácticas educativas, al rol del psicopedagogo en la inclusión dando cuenta y destacando la labor de este profesional en cada escuela, sobre todo en los jardines de infantes. Se espera que este trabajo sirva de aporte y orientación a todos los directivos y docentes de los jardines de infantes para que tomen noción de todo lo que pueden hacer por y para los niños y de lo importante que es el papel de las familias en la educación de sus hijos, en la inclusión educativa de cada niño o niña. Que puedan comprender lo esencial que es el rol que desempeña el psicopedagogo dentro de la escuela, el apoyo y la ayuda que ofrece en la labor cotidiana y que el trabajo de todo el equipo educativo en conjunto es la herramienta principal para lograr que la inclusión educativa tenga lugar en cada jardín de infantes y pueda ser implementada en el marco de la unión de cada actor desde la colaboración y la cooperación para hacer respetar el derecho de cada niño o niña a la educación.

## ANEXO



### ENTREVISTA

*El objetivo que persigue esta entrevista es con fines académicos por lo que, la información brindada será confidencial, y su identidad será anónima. Desde ya agradezco su predisposición y la colaboración para la misma.*

NOMBRE:

EDAD:

- 1) ¿Cuál es su formación profesional/académica?
- 2) ¿En qué trabajo se está desarrollando actualmente? ¿Qué antigüedad tiene en ese trabajo?
- 3) ¿Cuál es su rol en la institución en la que estás? ¿Cómo trabaja allí, qué tareas desempeña?
- 4) ¿Trabajó o trabaja en algún jardín donde haya algún/a niño/a con Síndrome de Down? Describa brevemente cómo son las características del niño o niña con Síndrome de Down que se encuentra en el jardín.
- 5) ¿En qué áreas presenta mayores dificultades? ¿Qué estrategias utiliza para hacer frente a estas dificultades?
- 6) ¿Realiza adecuaciones curriculares? ¿Cuáles? ¿Las realiza sola o con la docente? ¿Participa en la realización de la Propuesta Pedagógica Individual del alumno/a?
- 7) En relación a los niños con Síndrome de Down ¿Qué aspectos debe tener en cuenta para llevar a cabo la inclusión?
- 8) ¿Qué función cumple como psicopedagoga en el proceso de inclusión? ¿Qué piensa acerca de la inclusión?
- 9) ¿Considera que la inclusión que realiza con este/a niño/a es exitosa? ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que has encontrado en la inclusión del niño/a?

- 10) ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo interdisciplinario? Dentro de su ámbito laboral ¿Realiza la interdisciplina? ¿Con qué profesionales lo hace principalmente?
- 11) ¿Qué actividades realiza con las docentes para lograr la inclusión del/la niño/a? ¿Con que frecuencia tiene reuniones con las docentes y equipo directivo?
- 12) ¿Cómo trabaja con los Padres de Familia de los niños? ¿Qué lugar ocupa la familia dentro del ámbito de la inclusión escolar? ¿Con qué frecuencia tiene reuniones con las familias? ¿Qué se aborda en ellas?
- 13) ¿Recibe capacitaciones periódicas para el manejo de las necesidades educativas dentro del aula? ¿De qué forma se capacita para poder trabajar mejor en cuanto a la inclusión y a las necesidades de los niños con síndrome de down?
- 14) ¿El servicio de inclusión que se le brinda desde el equipo del jardín satisface la demanda de ese/a niño/a? ¿Cree que debería tener mayor abordaje? ¿Qué recomendaciones harías a la institución en la que trabaja para mejorar este proceso?

## CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista latinoamericana de estudios de familia*. Recuperado de [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef8\\_5.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef8_5.pdf)
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Journal of Educational Change*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Ainscow, M. (2009). Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales. 1-25.
- Arregi Martínez, A., & Gasteiz, V. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades Educativas y Desarrollo del Lenguaje*. Recuperado de [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_neespeci/adjuntos/18\\_nee\\_110/110012c\\_Doc\\_EJ\\_sindrome\\_down\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110012c_Doc_EJ_sindrome_down_c.pdf)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, (págs. 1-35). Nueva York.
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Barrientos, P. (2013). La participación familia - escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1570/Art\\_BarrientosP\\_LaparticipacionfamiliaescuelaenMexico\\_2014.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1570/Art_BarrientosP_LaparticipacionfamiliaescuelaenMexico_2014.pdf?sequence=1)
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>

- Basile, H. (2008). Retrazo mental y genética. Síndrome de Down. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*. Recuperado de [https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04\\_basile.pdf](https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04_basile.pdf)
- Batiuk, V., & Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de [http://oei.org.ar/lineas\\_programaticas/documentos/EDUCACION\\_Las\\_oportunidades\\_\\_educativas\\_nivelinicial\\_UNICEF\\_OEI.pdf](http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/EDUCACION_Las_oportunidades__educativas_nivelinicial_UNICEF_OEI.pdf)
- Bautista C, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno (Colombia) .
- Beech, & Larrondo. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/taller-regional-preparatorio-sobre-educaci%C3%B3n-inclusiva-am%C3%A9rica-latina-regiones-andina-y>
- Bell Rodríguez, R., Illán Romeu, N., & Benito Martínez, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf>
- Benítez Jaén, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/166/160>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2015/10/Necesidades-comunes-individuales-y-especiales-Rosa-Blanco.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R., & Duk, C. (1995). La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en América Latina y el Caribe: Situación actual y perspectivas. *Perspectivas*. Recuperado de

[https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14026/integracion\\_alumnos\\_nee\\_america\\_latina\\_caribe.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14026/integracion_alumnos_nee_america_latina_caribe.pdf)

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*. Recuperado de <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>

Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. London: CSIE. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Cabrera García, V. E., Lizarazo Sandoval, F. A., & Medina Casallas, D. C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista educación y desarrollo social*. Recuperado de [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1392/Art\\_CabreraGarciaVE\\_Necesidadesderelacionessociales\\_2016.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1392/Art_CabreraGarciaVE_Necesidadesderelacionessociales_2016.pdf?sequence=1)

Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista Electrónica de Audiología*. Recuperado de <http://www.auditio.com/docs/File/vol2/3/020304.pdf>

Cardinale, L. M., & Cuevas, V. (2013). ¿Qué sujeto de aprendizaje? Recuperar el pasado para pensar la intervención psicopedagógica. *Revista Pilquen*. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2438/59131>

Castro Volio, I. (2006). El Síndrome de Down en el siglo XXI. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enfermeria/article/view/3596>

- Cavallo, M., & Minieri, S. (2013). *Asegurando el acceso a la educación inclusiva a través del acceso a la información pública*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. Recuperado de <http://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/11/Educaci%C3%B3nInclusiva.pdf>
- Chavarría Navas, S., & Stupp Kupiec, R. (1999). La familia de la persona con discapacidad: su ajuste en el ciclo de vida. *Revista educación*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3890/3761>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Buenos Aires.
- Congreso de la Nación Argentina. (2007). *Ley Provincial de Educación n°13688*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE n°155/11 Modalidad Educación Especial*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE n°174/12 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE n° 311/16*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- De Jesús Aguilascho Montoya, T., & Escobar Flores, G. (2017). *Escuela inclusiva y síndrome de down*. México: Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Recuperado de [http://cresur.edu.mx/cresur/app\\_guias/app\\_sd/guias/sindrome\\_down.pdf](http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/app_sd/guias/sindrome_down.pdf)
- De León Sánchez, B. (2011). *Extensión Universitaria / UNED*. Obtenido de Extensión Universitaria / UNED: [https://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf)
- Defensoría Provincia de Buenos Aires. (2018). *Informe relevamiento políticas de inclusión*. Buenos Aires: Defensoría Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.defensorba.org.ar/pdfs/informes-tecnicos-upload-2019/informe-relevamiento-inclusion-2018.pdf>

- Del Picó Rubio, J. (2011). Evolución y actualidad de la concepción de familia. Una apreciación de la incidencia positiva de las tendencias dominantes a partir de la Reforma del Derecho Matrimonial chileno. *Revista Ius et Praxis*. Recuperado de <http://www.revistaiepraxis.cl/index.php/iepraxis/article/view/121>
- DGCE. (2009). *Subsecretaría de Educación Especial. Dirección de Educación Especial*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Di Marco, G. (2005). Las familias. En G. Di Marco, E. Faur, & S. Méndez, *Democratización de las familias* (págs. 25-51). Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <https://xdoc.mx/download/democratizacion-de-las-familias-5c020cf09f09d?hash=2ace60c9191759d12403bfb1c8a8328e>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Disposición N°76/08. Equipos de orientación escolar*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). Resolución 2460/11. *Resolución 2460/11* (pág. 46). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Comunicación N° 2 /17. Los Centros de Orientación Familiar (COF). Las escuelas, las familias y la comunidad: Hacia la construcción de sentidos comunes*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Orientaciones Curriculares. Áreas Específicas de la Educación Especial*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución 1664/17: Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Consejo General de Cultura y Educación. Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo*. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Comunicación Conjunta 1/19. La gestión de la educación en los jardines de infantes en clave de actualización curricular*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Documento 4/19. Las formas de enseñar en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Directores que Hacen Escuela. (2015). *Juntos se puede: escuela, familia y comunidad*. Buenos Aires: OEI. Recuperado de [https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Juntos\\_se\\_puede.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Juntos_se_puede.pdf)

Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lang=es)

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva*. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_T EJUETO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_T EJUETO_2011.pdf?sequence=1)

Echeita, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>

Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_08.pdf)

Escobar Delgado, R. A. (2018). La familia como una nueva realidad plural multiétnica y multicultural en la sociedad y en el ordenamiento jurídico colombiano. *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prole/v21n42/0121-182X-prole-21-42-195.pdf>

Fernández, A. (2010). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente; análisis de modalidades de enseñanza*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.

Flórez, & Ruíz. (2006). *Síndrome de Down. En colección FEAPS . Síndromes y Apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid.

Flórez, J. (s.f.). Aspectos biomédicos - La etiopatogenia. Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado de <https://www.down21.org/informacion-basica/40-el-sindrome-de-down-una-vision-globalizadora/48-aspectos-biomedicos.html?start=1>

Fontana Hernández, A., Alvarado Valverde, A. L., Angulo Ramírez, M., Marín Valverde, E., & Quirós Salas, D. M. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas. *Revista electrónica Educare*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114401003.pdf>

Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Freidin, B., Mondelo, R., Navarro, A., & Rosenbaum, Z. (2003). *La escuela especial frente a la integración*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161115102725/Escuela.pdf>

Fundación Iberoamericana Down 21. (s.f.). Obtenido de Fundación Iberoamericana Down 21: <https://www.down21.org/informacion-basica/76-que-es-el-sindrome-de-down/115-que-es-el-sindrome-de-down.html?showall=1>

Gallegos, M. M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Revista de Educación Alteridad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467751868002/467751868002.pdf>

Garay, L. (2006). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidós.

García Guzmán, A., & Sánchez Núñez, C. A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista educación inclusiva*.

Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/32/30>

García Llamas, J. L. (2008). Aulas Inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 89-105.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912295>

García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268389>

Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía. Tema del mes*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36402>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (6 de Diciembre de 2017). *ABC*. Obtenido de *ABC*: <http://www.abc.gov.ar/habr%C3%A1-mayor-inclusi%C3%B3n-de-alumnos-con-discapacidades-en-las-escuelas-de-la-provincia>

González Cuesta, R., Hernández Hernández, J. R., & Martín González, D. M. (2018).

La psicopedagogía ante los desafíos de la inclusión educativa. *Revista electrónica: Entrevista académica*. Recuperado de <https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433027085.pdf> Recuperado de <https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433027085.pdf>

González, Ó. (2014). *Familia y escuela – Escuela y familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: DESCLEE DE BROUWER S.A. Recuperado de <https://www.edescllee.com/img/cms/pdfs/9788433027085.pdf>

Guevara Benítez, Y., & González Soto, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi123m.pdf>

Gutiérrez Rivera, R., & Gómez Bonilla, E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672017000200058](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000200058)

- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Idóneos. *Psicología social*. (s.f.). Idóneos. Psicología social. Recuperado de <https://psicologiasocial.idoneos.com/354958/>
- Jasso. (2001). *El niño down: mitos y realidades*. México: Manual Moderno.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (Méx.)*. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&nrm=iso)
- Kaminker, P., & Armando, R. (2008). Síndrome de Down. Primera parte: enfoque clínico-genético. *Archivos argentinos de pediatría*. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0325-00752008000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752008000300011&lng=es&tlng=es)
- Kumin, L. (2014). *Síndrome de Down: Habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales*. Madrid: Cepe. Recuperado de [https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/PDFHT/Capitulo\\_1.pdf](https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/PDFHT/Capitulo_1.pdf)
- Llevot, N., & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*. Recuperado de <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- Londoño Bernal, L. V., & Ramírez Nieto, L. Á. (2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224431010.pdf>
- López Márquez, N. G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *Revista de investigación educativa de la Rediech*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-111.pdf>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. Recuperado de

[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039-056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Luengo Rodríguez, T., & Román Sánchez, J. M. (2006). Estructura familiar y satisfacción parental: Propuestas para la intervención. *Acciones e Investigaciones sociales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002459>

Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>

Madrigal, A. (2004). *El síndrome de down*. Recuperado de [http://sid.usal.es/docs/F8/FDO10413/informe\\_down.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/FDO10413/informe_down.pdf)

Manjarrés Carrizalez, D. (2014). Crianza y discapacidad: modelo de apoyo y fortalecimiento desde los contextos familia y escuela. *Hojas y Hablas. Revista internacional de investigaciones. Fundación Universitaria Unimonserrate*. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/25/11>

Martínez. (2000). *Delfinoterapia en pacientes con síndrome de down*. Mexico: Trillas.

Martini J, Bidondo MP, Duarte S, Liascovich R, Barbero P, Boris Groisman. (2019). Prevalencia del síndrome de Down al nacimiento en Argentina. *Salud Colectiva*. Recuperado de <https://scielosp.org/pdf/scol/2019.v15/e1863/es>

Melero, M. L. (2019). *Gobierno de la Provincia de Córdoba*. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/integracion-escolar-y-diversidad/>

Ministerio de educación. (2009). *Familias, escuela comunidad: Vínculos educativos*. Córdoba: Secretaria de Educación. Subsecretaría de Promoción e igualdad y Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/familia%20escuela.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino : orientaciones 1*. Buenos Aires: Ministerio de

Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006524.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1989). *Resolución 2473. Incumbencias Profesionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Ministerio de Educación, C. C. (2019). *Documento Escuela, Familia y Comunidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento\\_marco-efyc\\_modificado-3.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. España: Secretaria General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2a-ParticipacionFamiliar.pdf>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1981). *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes*. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires.

Ministerio de Salud. (2010). *Discapacidad una tarea de todos*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.msal.gob.ar/images/stories/cofesa/2010/acta-01-10/anexo-4\\_discapacidad.pdf](http://www.msal.gob.ar/images/stories/cofesa/2010/acta-01-10/anexo-4_discapacidad.pdf)

Molina García, S. (2002). *Psicopedagogía del niño con síndrome de down*. Granada: Arial.

- Moreno Valdés, M. T. (2003). Estrategias de aprendizaje: Bases para la intervención psicopedagógica. *Psicopedagogía*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>
- Moreno Solana, A. (2015). Síndrome de Down: comunicación, habla y lenguaje. *Revista artista digital*. Recuperado de [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_agosto\\_4.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_agosto_4.pdf)
- Müller, M. (2013). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum.
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS. Recuperado de [https://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe\\_spa.pdf](https://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf)
- ONU. (2008). “La Educación Inclusiva: EL camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de educación* (págs. 1-37). Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad* (págs. 1-49). Salamanca: UNESCO. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas- UNESCO. (2008). LA educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*, (págs. 1-22). Ginebra.
- Organización Panamericana de la Salud. (2008). *El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria en salud*. Buenos Aires: Vazquez Barrios, Armando; Cáceres, Nora. Recuperado de <https://www.paho.org/arg/publicaciones/otras%20pub/discapacidad.pdf>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos . *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>

- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad. Recuperado de [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Pastorino Barcia, S. (2015). *Las familias y los Centros de Educación Inicial: Una historia de encuentros y desencuentros*. Montevideo: Facultad de Psicología. Universidad de la República Uruguay. Recuperado de [https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg\\_sofia\\_pastorino.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_sofia_pastorino.pdf)
- Pérez, D. (2014). Síndrome de Down. *Revista de Actualización Clínica Investiga*. Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682014000600001&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682014000600001&script=sci_arttext&tlng=es)
- Pincheira Muñoz, L. E. (2013). La importancia de la familia como actor colaborativo y participativo con un hijo/a con discapacidad intelectual desde la actual política de educación especial. *Revista Akadémeia*. Recuperado de <http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/12345/1361/La%20importancia%20de%20la%20familia%20como%20actor%20colaborativo%20y%20participativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883683>
- Placeres Hernández, J. F., Olver Moncayo, D. H., Rosero Mora, G. M., Urgilés Calero, R. J., & Abdala-Jalil Barbadillo, S. (2017). La familia homoparental en la realidad y la diversidad familiar actual. *Revista médica electrónica*. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242017000200022](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242017000200022)

- Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Puigdelívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Buenos Aires: GRAO.
- Pujolás Maset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA* (págs. 1-62). Guatemala: Universidad de Vic (Barcelona). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fd29516-0a1f-426b-821e-befca46e1e15/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. versión electrónica.
- Redding, S. (2006). *Familias y escuelas*. Bruselas: Academia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C702.pdf>
- Rivera Pizarro, J. (2005). Prólogo. En G. Di Marco, E. Faur, & S. Méndez, *Democratización de las familias* (págs. 7-9). Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <https://xdoc.mx/download/democratizacion-de-las-familias-5c020cf09f09d?hash=2ace60c9191759d12403bfb1c8a8328e>
- Rodríguez Bustamante, A., & Viveros Chavarría, E. F. (2013). Sobre la intervención familiar en escenarios educativos. Aproximación a una revisión documental. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revistasieue/index.php/katharsis/article/view/241/393>
- Rodriguez del Campo, L. (2010). *Una mirada especial. Blog dedicado a la Educación Especial*. Recuperado de <https://liviarodriguez.wordpress.com/la-educacion-especial/principios-pedagogicos/>

- Roman Sanchez, J. M., Martin Anton, L. J., & Carbonero Martin, M. Á. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321060.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827306.pdf>
- Ruiz, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Publicaciones Down21. Recuperado de <https://www.down21.org/libros-online/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Interamericana.
- Santillán, L., Neufeld, M. R., & Cerletti, L. (2015). *Las familias en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002218.pdf>
- Santillán, L., & Cerletti, L. (Diciembre de 2011). *Filo UBA. Facultad de filosofía y letras. Instituto de ciencias antropológicas. Boletín de antropología y educación*. Obtenido de Filo UBA. Facultad de filosofía y letras. Instituto de ciencias antropológicas. Boletín de antropología y educación: <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Skliar, C. (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Sosa Fariña, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias pedagógicas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003258>
- Soto, C., & Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación. Recuperado de

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89819/Didactica%20inicial.pdf?sequence=1>

Torío López, S. (2004). *Repositorio Institucional Universidad de Oviedo*. Repositorio Institucional Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/>

Torres Santomé, J. (2007). *Aula intercultural. El portal de la educación intercultural*. El portal de la educación intercultural. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2007/04/27/centros-escolares-y-familias-en-las-sociedades-multiculturales/>

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. *Satisfacción de las Necesidades Básicas* (págs. 1-42). New York: UNESCO. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris.

UNESCO. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/argentina\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf)

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2007). *Ayudemos al niño a crecer feliz*. Montevideo: UNICEF Uruguay. Recuperado de [http://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=35](http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=35)

UNICEF. (2014). *La participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/7446/file>

UNICEF. (2018). *Crecer juntos. Orientaciones para madres, padres y cuidadores para el desarrollo integral de niños y niñas*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/informes/crecer-juntos>

UNICEF. (2019). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef para cada niño. Recuperado de Unicef para cada niño: [https://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_30229.html](https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html)

- Universidad de Caldas. (2018). Revista latinoamericana de estudios de familia (Vol. 10 no. 2 jul-dic 2018) . *Revista latinoamericana de estudios de familia*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/juridicasysoc-uc/20190206064424/Rlef10\\_2\\_Completa.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/juridicasysoc-uc/20190206064424/Rlef10_2_Completa.pdf)
- Verger Gelabert, S. (2008). La calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela: la mirada de las familias. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Ense-2008-26-1040/Documento.pdf>
- Vinacur, T., & Bustos, J. M. (2019). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE* . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla S.A.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2*. Córdoba: Editorial Brujas.