

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

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



**“Inclusión educativa de niños en situación
de discapacidad”**

Estudiante: Badluk Sandra Mónica

Trabajo Final para acceder a los títulos de:

“Licenciatura en Psicopedagogía”

“Profesorado en Psicopedagogía”

Fecha: Febrero, 2024

RESUMEN

Este trabajo analiza las estrategias y recursos que utilizan los directivos y los psicopedagogas/os en sus prácticas en cuatro instituciones de gestión pública del Nivel Inicial para garantizar la inclusión de niños con discapacidad.

Es un trabajo de enfoque cualitativo, se utilizaron como instrumento entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos a seis integrantes de cuatro equipos de conducción y a dos psicopedagogas, ya que cada una de ellas se desempeña en dos establecimientos del partido de Ituzaingó en el ciclo lectivo 2023.

Mediante las entrevistas, se pudo detectar cuáles son las estrategias y recursos que utilizan para el trabajo conjunto que les permite garantizar la inclusión de niños con discapacidad y cuáles son las intervenciones puntuales que realizan las psicopedagogas junto al equipo de conducción y a las docentes en los distintos establecimientos.

Se puede concluir que las psicopedagogas en aquellos establecimientos en los que cuentan con sede logran establecer equipos de trabajo de participación real con los equipos de conducción, contando con las estrategias y recursos necesarios para garantizar la inclusión educativa de niños con discapacidad. Por el contrario, en aquellos jardines en los que solo tienen extensión las psicopedagogas, no hay noción de pertenencia y los equipos de conducción tienen mayores expectativas de las que los psicopedagogas pueden cumplir, considerando la normativa vigente.

Más allá de esto, se concluye que la inclusión educativa se efectiviza en los establecimientos encuestados.

PALABRAS CLAVES : Nivel Inicial, Inclusión Educativa, Discapacidad, Intervención Psicopedagógica, Equipo de Conducción.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
ESTADO DEL ARTE	6
EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO	12
1. CORRESPONSABILIDAD EN EL NIVEL INICIAL	12
1.1. Trabajo Conjunto Participativo	13
1.2 Rol del Equipo de Orientación Escolar (el psicopedagogo/a)	15
1.2.1 Incumbencias del Rol del Psicopedagogo en las Instituciones Educativas (orientador educacional)	15
2. DISCAPACIDAD	19
2.1 ¿QUÉ ES DISCAPACIDAD?	19
2.2. Concepciones a través del tiempo	20
2.3 Discapacidad, una Cuestión de Derecho	23
2.4 Clasificación de la Discapacidad	24
3. INCLUSIÓN	26
3.1. Inclusión vs Exclusión	28
3.2. Características de la Educación Inclusiva en niños/as con discapacidad	30
3.2.1 Barreras que impiden la Inclusión de niños/as con discapacidad	31
4. ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO	32
4.1. Incumbencias del Rol	33
4.2. Reunión de Equipo Escolar Básico (reeb)	35
4.3. Acciones de inclusión para la atención de niños/as con discapacidad desde el rol directivo	36
ENCUADRE METODOLÓGICO	38
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	40
1) Inscripción y matriculación de alumnos	40
2) Alumnos en situación de discapacidad	42
3) Inclusión educativa	43
4) Trabajo en equipo del director/vicedirector con el equipo de orientación escolar (Estrategias de trabajo conjunto para favorecer la inclusión educativa)	45
5) Barreras para la inclusión	49
6) Sentido de pertenencia de los equipos de orientación escolar.	52
CONCLUSIÓN	56
BIBLIOGRAFÍA	58
ANEXOS	65

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo final de carrera consiste en una investigación en la cual se indaga sobre cómo se implementa el trabajo conjunto entre la gestión del equipo de conducción y la psicopedagoga del equipo de orientación escolar como garantías de la educación inclusiva de alumnos de nivel inicial en situación de discapacidad durante el ciclo lectivo 2023 en el distrito de Ituzaingó, provincia de Buenos Aires.

La inclusión educativa es uno de los grandes desafíos de la educación actual, es un derecho de todas las personas, y no está reducida a las personas con discapacidad contemplando el acceso y participación de todos los estudiantes como condición de una educación de calidad sin discriminación. (Res. 1664/17).

Objetivo general

Analizar el trabajo conjunto de psicopedagogos/as con el equipo de conducción de cuatro Jardines de Infantes del Distrito de Ituzaingó, Buenos Aires, para garantizar la inclusión educativa de alumnos/as de nivel inicial en situación de discapacidad durante el ciclo lectivo 2023.

Objetivos específicos

- Especificar las propuestas del psicopedagogo/a al equipo de conducción para garantizar la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.
- Identificar las fortalezas o desafíos en el trabajo conjunto del equipo directivo y el psicopedagogo/a como garantes de la inclusión de niños con discapacidad.
- Especificar las estrategias que utilizan los psicopedagogos/as para el abordaje de inclusión de alumnos de nivel inicial en situación de discapacidad.
- Identificar barreras o desafíos en la implementación de prácticas inclusivas para alumnos con discapacidad en el Nivel Inicial en Ituzaingó, Buenos Aires.
- Identificar la contribución de prácticas inclusivas del psicopedagogo al equipo de conducción.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) señala que se ha incrementado la matrícula de los alumnos con discapacidad en las

instituciones educativas ordinarias de países como Brasil, pasando del 23% al 81% entre el 2003 y el 2015, en Asia y el Pacífico, con cifras que van entre el 80% y el 100%.

Estos números sólo representan la cantidad de estudiantes con discapacidad en las aulas de clases ordinarias pero no presentan evidencias de la calidad de la educación que estos alumnos reciben. Por otra parte, hay que tener presente que existen en el mismo momento instituciones separadas para niños que presentan discapacidad y niños que no la presentan, así como currículos diferenciados para cada uno de ellos, lo cual podría ser interpretado como una exclusión de personas discapacitadas en la sociedad si las políticas educativas no son articuladas (UNESCO, 2020). Tomando en consideración que en Argentina aún hay instituciones especiales que acogen a niños/as con discapacidad, se estima que en 2019, un 43,7% de los alumnos con discapacidad estuvieron segregados en escuelas especiales; el 65,3% con discapacidad intelectual, de acuerdo con información brindada por el Ministerio de Educación de la Nación (2019).

En referencia a la situación en Argentina, la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206) es la que regula el derecho a enseñar y aprender de las personas que habitan el territorio nacional. En su artículo 4to. establece que:

Son el estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes tienen la responsabilidad principal e indelegable de promover una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/las habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en ejercicio de este derecho con la participación de las organizaciones sociales y las familias (s.p.).

La presente ley plantea como fines y objetivos de la política educativa nacional el garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, designando para tal fin recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Esta normativa enmarca y define el accionar de cada miembro que forma parte del sistema educativo.

En términos de Blanco (1999), la inclusión implica que todos los niños de un determinado territorio, comunidad o sociedad puedan aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Esto implica 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 los niños/as.

Algo tan corriente y cotidiano como entrar a una escuela, plantea Coriat (2002, como se citó en UNICEF, 2014), sólo es posible para niños/as en situación de discapacidad, si los espacios de las instituciones son diseñados considerando la inclusión, en la medida en que todos los alumnos puedan acceder, circular y realizar todas las actividades con autonomía.

Por otra parte Booth (2013) plantea que la inclusión educativa es un reto para la educación, está más basada en derechos que en necesidades, se deben hacer mejores escuelas para los niños y también para los adultos que trabajan en ellas.

En este sentido, y como parte interviniente del sistema educativo, según el documento de la Dirección General de Cultura y Educación “La función del director en las instituciones educativas del nivel inicial” (D.G.C. y E., 2011), gestionar implica asumir un compromiso con las políticas educativas, con la institución, con las infancias, haciendo una reflexión y revisión crítica de la cultura institucional, interpelando y analizando la misma desde un enfoque participativo y democrático.

Otros agentes que participan en el acompañamiento de niños y niñas en las instituciones educativas son los equipos de orientación escolar, de los cuales, el psicopedagogo forma parte, y una de sus responsabilidades tal como lo plantea la disposición N° 76 de la DGCyE (2008) el psicopedagogo debe contribuir de manera conjunta con otros actores institucionales a la inclusión educativa para propiciar aprendizajes, realizando diferentes tipos de intervenciones.

Ante lo expuesto, y frente al crecimiento de inclusiones en el sistema educativo, esta investigación pretende conocer la realidad de los procesos de inclusión educativa de niños en situación de discapacidad en dos jardines de infantes del distrito de Ituzaingó. A través de la recopilación de datos empíricos, se generarán evidencias que podrán ser utilizadas para facilitar la educación inclusiva en la primera infancia. En este sentido, la pregunta de investigación ha referido a cuáles son las estrategias que ponen en marcha los equipos de conducción junto a los/as psicopedagogo/as para garantizar la inclusión de niños en situación de discapacidad.

ESTADO DEL ARTE

Se realizó una búsqueda de los antecedentes sobre investigaciones en un período de los últimos diez años, en países hispanohablantes, considerando el objetivo de la presente investigación, que consiste en analizar el trabajo conjunto de la gestión de los equipos de conducción con los/as psicopedagogos/as de dos Jardines de Infantes del Distrito de Itzaingó Buenos Aires, para garantizar la inclusión educativa de alumnos/as de nivel inicial en situación de discapacidad durante el ciclo lectivo 2023.

No se encontraron investigaciones realizadas con la misma temática, motivo por el cual se decidió realizar la búsqueda en sus diferentes aspectos, tales como el rol del equipo de conducción en relación a la inclusión y la inclusión de niños en situación de discapacidad en Nivel Inicial.

A continuación, se describen los estudios que fueron considerados más pertinentes para este trabajo. La descripción de los mismos se realizará teniendo en cuenta la temática; en una primera parte, los relacionados a la inclusión educativa y, en una segunda parte, los que se relacionan al rol del director educativo o equipo de conducción.

Una de las primeras investigaciones que toma como eje de trabajo la inclusión es un Estudio de Casos publicado por las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en junio de 2014, “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos”. Se trata de un estudio cualitativo de casos en tres jurisdicciones de Argentina, que cuentan con alumnado de niños y niñas con discapacidad. Este estudio combina el análisis teórico, la investigación de campo y la retroalimentación con los entrevistados. Uno de los propósitos es investigar cuáles son las prácticas promotoras de educación inclusiva en escuelas de “puertas abiertas”.

Para la obtención de datos, se utilizaron observaciones (44) de clases, recreos y actividades extraescolares, además de 20 entrevistas a docentes, padres, alumnos y ex-alumnos, 15 entrevistas a directivos y supervisores. Para la técnica de análisis de datos, se utilizó el método comparativo, el cual intenta sistematizar el proceso por medio de fichaje en búsqueda de reducción de la información. La muestra seleccionada fueron tres escuelas públicas de Villa Ángela (Chaco), Ciudad de Buenos

Aires (CABA) y Almirante Brown - Glew (pcia. de Buenos Aires) con criterio intencional por referencia de los respectivos supervisores.

Los hallazgos o conclusiones de esta investigación coinciden con que la escuela es un ámbito social que puede contribuir y fomentar la inclusión, aunque persisten visiones acerca de la falta de preparación para tal fin. Además, se ha encontrado como principal problema (el cual refieren los docentes) la falta de formación en torno a la educación inclusiva, como también las graves fallas y deficiencias en la infraestructura escolar. Otro ítem al que se hace referencia es la competencia directiva y de los docentes que trabajan diariamente con los alumnos, el nivel de compromiso, el trabajo colaborativo y en equipo; los cuales son imprescindibles para direccionar prácticas de educación inclusiva.

Por otra parte, Valentina Valdez ha llevado adelante un trabajo en Buenos Aires, en abril del 2016, para su Maestría de la Universidad de FLACSO en Argentina, sobre "la educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires", realizando un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de una escuela en el partido de Tigre en el año 2015.

Esta investigación trata respecto a los procesos y concepciones de inclusión, pero no tienen en cuenta el rol que cumple el equipo de conducción dentro de esta problemática. La estrategia metodológica empleada fue de corte cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participativas, considerando además la misión, visión y objetivos que la escuela estudiada manejaba.

Varias fueron las conclusiones a las que se arribaron, teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, entre las que se pueden mencionar, por parte de los docentes, falta de formación y capacitación respecto a los niños con alguna discapacidad. Otro dato notable se refiere a la poca cantidad de escuelas inclusivas en el distrito, lo que ocasiona la gran cantidad de alumnos por curso en las escuelas que sí lo son. Se destaca también la falta de profesionales de apoyo en las Escuelas Especiales, lo que provocaría la privación de apoyos para con los niños incluidos. Por último, la incapacidad del Estado para dar respuesta a los largos y tardíos proceso burocráticos para realizar los procesos de inclusión escolar.

En el mismo sentido, la investigación encontrada en el repositorio de la Universidad Abierta Interamericana fue la llevada a cabo por Cintia Paganini (2018),

una de las más cercanas tanto desde lo contextual (Argentina), como desde lo temporal, cuyo tema trata sobre “Los desafíos actuales para la gestión educativa en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en la escuela primaria común”.

Este estudio fue realizado en la Ciudad de Buenos Aires, en instituciones educativas de nivel primario de gestión estatal y gestión privada. El trabajo es de carácter cualitativo, realizado por medio de entrevistas a diferentes actores de la comunidad educativa, con observaciones de clase, revisión de documentos escolares y normativa vigente.

Varias fueron las conclusiones a las que se arribaron en esta investigación. Por un lado, el desconocimiento de los docentes respecto a la problemática de los niños con necesidades especiales. Por otra parte, falta de experiencia de los acompañantes privados no docentes (APND), así como la inadecuación de aplicar la normativa vigente en relación con las posibilidades reales tanto desde los prescriptivos como desde lo contextual. Por último, pero no menos importante, el escaso acompañamiento de los directivos en los procesos de integración como aspectos más relevantes para realizar una propuesta de mejora.

A continuación, se detallarán algunas investigaciones relacionadas al rol del equipo de conducción y del directivo docente, como lo es el artículo de revisión de tema realizado por Paula Andrea Cárdenas Prieto en octubre de 2015, para la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Hace referencia a "El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa durante los periodos 2006-2014".

Este artículo de revisión documental tiene el propósito de describir los procesos de gestión del directivo docente para el avance de la inclusión educativa con una metodología en dos fases. Por un lado, la heurística, que es la búsqueda y compilación de documentos, que fue realizada mediante sistemas de información científica (como Redalyc, Scielo, Dialnet, entre otras); por el otro, la hermenéutica, que se centra en el análisis e interpretación de la información a partir de diferentes instrumentos, como fichas teóricas, mapas conceptuales y diarios de apuntes.

El trabajo investigativo expuso varias conclusiones al respecto de las características del directivo docente como líder. En relación a la inclusión, durante los

períodos de investigación, han pasado por diferentes fases. Las mismas se hicieron posible gracias a la gestión y capacidad de los diferentes actores que buscan hacer valer el derecho de las personas con discapacidad, aunque el papel del directivo no ha sido revelado directamente. Además, dentro de las escuelas, una de las preocupaciones es la formación docente, tanto en gestión como en inclusión para poder dar respuestas a necesidades sociales ya que son pocas las herramientas conceptuales con las que cuenta la gestión directiva para mejorar la calidad institucional.

En relación al mismo tema, la tesis realizada por Ana Lucía Estrella Aviña (2015), con el propósito de obtener la Maestría en Administración de Instituciones Educativas, "El Director escolar y el desarrollo de prácticas inclusivas", en el Tecnológico de Monterrey, México, tiene el fin de investigar acerca de las actividades y estrategias que realizan los directores escolares y que van dirigidas a la inclusión. Esta hace referencia a atender las necesidades inclusivas e interculturales en contextos de migración, para lo cual se utilizó un enfoque metodológico de desarrollo cualitativo con una aproximación de estudio de caso, realizando entrevistas a directores escolares, profesores de grupos y padres de familia de la escuela Enrique García Sánchez.

La investigación concluyó que el director de la mencionada escuela tiene conocimiento de la normativa vigente para el manejo e incorporación de los alumnos a ese centro escolar, lo cual permite que el proceso de integración e inclusión sea sencillo, dando orientaciones a los docentes para el manejo de los diversos escenarios que se suscitan para el logro de la inclusión de los niños en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, ha demostrado esta investigación que la evolución del papel directivo ha traído consigo aumento de competencias, cualidades y capacidades que éste debe poseer. Esta investigación, además, propone estrategias como el apoyo a docente a cargo de los grupos, aconsejándolos, para realizar modificaciones a su currículo, cambios de planeación de clase, seguimiento continuo con los padres de familia, no sólo para informar la evolución en cada uno de sus hijos, sino para ponerlos en conocimientos sobre las normas vigentes de la institución, lo que favorece el establecimiento de vínculos saludables, planteando como beneficio de la inclusión la satisfacción de los padres, al ver a sus hijos gozosos con un nivel educativo colaborativo y sensible participando de la comunidad estudiantil.

Por otra parte, el artículo de investigación de la Universidad de México, publicado en la Revista Educación Inclusiva (2022), realizado por Echevarría Celis et al., tiene el objeto de indagar a través de la investigación bibliográfica el "Liderazgo directivo para favorecer el rol docente en las prácticas inclusivas". El supuesto de esta investigación consiste en pensar que el buen funcionamiento del centro escolar dependerá de las capacidades socio formativas que el directivo ofrece en el acompañamiento de sus docentes. La metodología de análisis documental de corte cualitativo utilizada es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales que busca describir y representar los documentos en forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación. Se nutrió de diversos documentos relacionados al tema, con el apoyo de "Google Académico", Redalyc, libros y demás material bibliográfico tanto impresos como virtuales. Como técnica de análisis, se aplicó la cartografía conceptual, la cual es definida como una estrategia para sistematizar, analizar, construir, comunicar y aprender conceptos y teorías relevantes.

Arribaron a la conclusión de que el liderazgo directivo es una pieza clave en la transformación de las escuelas, ya que son los principales agentes de cambio en la institución. Se requiere un líder que potencia fortalezas, que pueda extraer de cada uno habilidades socio formativas y cognitivas, que inyecte amor y compromiso a la profesión; indudablemente, un líder directivo transformacional impacta en cada una de las personas que estén a su alrededor. El artículo concluye destacando que el liderazgo directivo inclusivo es una transformación necesaria para estos días con una idiosincrasia de ser fuerte, poderoso e inteligente, enfocado en la competitividad, dejando de lado las exigencias burocráticas para enfocarse en las nuevas demandas que imperan en la sociedad.

Por último, y poniendo el foco en el rol del psicopedagogo, Bosques Almache y Vasquez Cordova, en el año 2021, investigaron para su tesis de grado de la carrera de Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador, "El rol del psicopedagogo en la inclusión educativa de los estudiantes de básica elemental" de la Unidad Educativa Particular "Matilde Amador Santistevan", en el período lectivo 2021- 2022. Para profundizar la investigación, se plantearon determinar las estrategias utilizadas por el psicopedagogo para lograr la inclusión educativa, buscando proporcionar información en relación al rol del psicopedagogo,

teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes y el desarrollo de valores inclusivos como principios fundamentales para el aprendizaje.

Esta investigación fue de enfoque mixto, ya que realizó un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos, utilizando como técnicas e instrumentos para la investigación la observación, encuestas y entrevistas a una población que estaba conformada por 52 estudiantes, 3 docentes, 52 padres de familias y 1 psicopedagogo. La investigación concluye entendiendo que algunos docentes no se encuentran altamente capacitados para atender las necesidades educativas de todos los niños, por otra parte el psicopedagogo de la institución no aborda las necesidades de todos los estudiantes, además de no poder (el psicopedagogo) establecer estrategia para trabajar en forma individual con cada niño/a con necesidades especiales, asimismo plantean que la escuela no posee una guía con actividades inclusivas, siendo necesarias para el quehacer educativo, en beneficio de todos los estudiantes con necesidades especiales.

Después de realizar el análisis de los antecedentes consultados, se llegó a la conclusión de que el tema a desarrollar presenta ciertas similitudes con algunos de los trabajos precedentes referidos a la inclusión educativa o al rol de gestión del equipo de conducción, pero se diferencia en que puntualiza en revisar la gestión de los equipos de conducción y el psicopedagogo/a del equipo de orientación escolar como garantes de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad. Otros aspectos que hacen singular a esta investigación son que se trata de nivel inicial y que está situada en un contexto no abordado, como lo es el Distrito de Ituzaingó.

Por todo lo antes dicho, el trabajo a desarrollar puede ser un aporte novedoso para el campo de la psicopedagogía, brindando información acerca del proceso de inclusión de niños de nivel inicial, para favorecer el accionar tanto de los equipos de conducción como de los/as psicopedagogos/as en la inclusión de niños/as en situación de discapacidad.

MARCO TEÓRICO

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

El sistema educativo argentino está normado en primera instancia por la Constitución nacional (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2013, pp. 6-7), que establece en su Artículo 14 que todos los habitantes de la Nación Argentina gozarán del derecho de enseñar y de aprender. Este derecho está reglamentado en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) y en la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007).

La organización del sistema educativo argentino, según la Ley de Educación Nacional (2006), asegura la inclusión educativa mediante políticas universales y por medio de estrategias pedagógicas, haciendo respetar en el ámbito educativo los derechos de niños/as y adolescentes, además de brindar a las personas con discapacidad, sean éstas temporales o permanentes, propuestas pedagógicas que les permita desarrollar al máximo sus capacidades (Ley N° 26.206, Art. 11, 2006).

La estructura del Sistema Educativo Argentino está organizado en 4 niveles, Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y Nivel superior y ocho modalidades, las cuales son Modalidad Educación técnico profesional, educación artística, educación especial, Educación de jóvenes y adultos, educación rural, educación bilingüe, educación en contextos de privación de la Libertad y educación domiciliaria y hospitalaria (Ley N° 26.206, Art. 17, 2006).

Ante esta organización del Sistema Educativo, se ha decidido realizar un recorte de investigación, tomando sólo el Nivel Inicial, en el ciclo comprendido entre los 3 a 5 años, y con la modalidad de Educación Especial.

1. CORRESPONSABILIDAD EN EL NIVEL INICIAL

Según la Academia Española, la corresponsabilidad alude al trabajo conjunto, a la responsabilidad compartida, en otras palabras, como lo plantea el Reglamento

General de Instituciones Educativas (2012), promueve garantizar los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.

En este sentido, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) plantea, como una de las responsabilidades del director, la construcción de equipos de trabajo, con el objetivo de facilitar procesos de construcción colectiva y prácticas democráticas de gestión, que posibiliten la toma de decisiones conjuntas, para garantizar la experiencia formativa del jardín de infantes a través de trayectorias educativas enriquecedoras. Se trata de un proceso de elaboración que involucra a todos los miembros de la institución educativa.

1.1. Trabajo Conjunto Participativo

Para que la tarea conjunta y participativa se haga efectiva, es indispensable articular la participación de las distintas personas que la conforman. El Reglamento General de Instituciones Educativas (2012), en su artículo segundo, promueve la participación activa y democrática de todos los integrantes de la comunidad de trabajo, respetando los principios y objetivos de las diferentes leyes que marcan la educación, con la realización de propuestas contextualizadas a cada uno de los establecimientos, respondiendo a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto.

En este sentido, Azzerboni y Harf (como se citó en Comunicación Conjunta N°1/2010) entienden a la participación como:

un proceso, no como un estado; es deseable que los miembros de la comunidad educativa tengan cada vez más injerencia en la toma de decisiones, referida a la marcha institucional, contemplando siempre la diferencia de roles (...) La participación implica antes que nada una postura ideológica. Lo ideológico tiene que ver con nuestra actitud, es estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe, en tanto que participar es tomar decisiones. (...) La participación es una opción ideológica, no se mueve simplemente por razones técnicas, no siempre ahorra tiempo y esfuerzo, es una opción democrática en cuanto a la modalidad de funcionamiento de la institución (p. 6).

La participación es una actividad que permite poner luz sobre diferentes situaciones, con el propósito de tomar decisiones conjuntas, en este sentido, la autora María Teresa Sirvent (1998) diferencia dos tipos de participación.

Por una parte, la participación que la autora denomina como real está comprendida por la posibilidad efectiva de incidir en las decisiones institucionales. Por el otro, una participación simbólica, que refiere a que las acciones o decisiones que toman algunos participantes no influyen en el funcionamiento o realidad institucional (Sirvent, 1998).

Para que la participación resulte efectiva es necesario que cada participante de la institución adquiera un sentido de pertenencia, si se siente involucrado y participe necesario para la toma de decisión, según Montaña (citado por Hernández, 2013) se adquiere el sentido de pertenencia que es un vínculo significativo entre la organización y talento humano, el cual además de generar ganancias en ambas partes, también hace que se estrechen lazos, donde sentimientos como el arraigo, el compromiso, la identificación, permiten que el trabajador quiera pertenecer a un grupo social, apropiarlo y hacerlo parte de su vida laboral y personal.

Otra de las áreas que involucra al Sistema Educativo son las Direcciones, una de las cuales es la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que, dentro del planeamiento anual 2023 (disp.1/23), establece la distribución de los equipos de orientación escolar en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Como lo establece la disposición 185/2022 de la mencionada Dirección, participa de estos equipos el psicopedagogo, que realiza intervenciones socioeducativas en forma conjunta con el equipo docente para el logro de aprendizajes y objetivos educativos, en defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El trabajo en equipo desde la dinámica transdisciplinaria, como lo establece la Circular Técnica 1/2008, es un objetivo que deben perseguir todos los miembros de la institución educativa, en un trabajo cooperativo, armónico y articulado, conducidos, coordinados y asesorados por el Director.

La disposición 185/22, por su parte, define las tareas docentes de los orientadores dentro de la institución educativa, así como el Reglamento General de Instituciones Educativas (2012), que prevé los derechos y deberes de cada uno de los miembros que conforman la institución educativa.

1.2 Rol del Equipo de Orientación Escolar (el psicopedagogo/a)

La Dirección General de Cultura y Educación, a través de la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (disp 185/22), define que los Equipos de Orientación Escolar son estructuras territoriales que cumplen funciones de orientación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades. Estas estructuras están conformadas por diferentes especialistas, como orientadores educacionales, orientadores sociales, maestros recuperadores u orientadores de aprendizaje, fonoaudiólogos/as y orientador médico/a.

Su propósito es intervenir mediante un enfoque integral, interdisciplinario y de corresponsabilidad, basado en el reconocimiento de la educación como derecho social.

El abordaje es integral, porque considera las dimensiones áulicas, institucionales y comunitarias, con el propósito de diseñar dispositivos de trabajo que promuevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la convivencia y cuidado de los integrantes de la comunidad escolar y educativa (Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

1.2.1 Incumbencias del Rol del Psicopedagogo en las Instituciones Educativas (orientador educacional)

El Lic. en Psicopedagogía no cuenta aún con colegiatura en la provincia de Buenos Aires. La Asociación de Profesionales del Quehacer Psicopedagógico (2020), de manera conjunta con otras asociaciones, en el mes de marzo de 2022, ante la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires, presentaron el proyecto de Ley de Ejercicio Profesional y creación del Colegio de Profesionales de la Psicopedagogía, la cual cuenta con el número de expediente 99/22-23. El 7 de marzo de 2023 ingresó a la comisión de la legislación general a la espera de ser tratado en comisiones, sin novedades a la fecha.

Ante lo expuesto, se toma como antecedente para la incumbencia del rol del psicopedagogo/ a la Ley promulgada y registrada bajo el n° 9970, por la legislatura de la provincia de Santa Fe.

En el ejercicio de su profesión deberán:

- 1) Preservar, mantener, mejorar y restablecer a niños, adolescentes y adultos las posibilidades de aprender.
- 2) Crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas y de salud, o en las situaciones de aprendizaje general.
- 3) Investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje.
- 4) Analizar y señalar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales, pedagógicos o socio-culturales que favorecen, interfieren o perjudican un buen aprendizaje en los ámbitos individual, grupal, institucional y comunitario, proponiendo proyectos de cambios favorables.
- 5) Organizar el proceso necesario para concretar, en cada caso, el diagnóstico psicopedagógico, el pronóstico y las indicaciones terapéuticas.
- 6) Realizar tratamientos ante alteraciones de los aprendizajes sistemáticos, efectuando el abordaje terapéutico según las características de cada patología.
- 7) Investigar en las diversas áreas de aplicación de la Psicopedagogía, elaborar nuevos métodos y técnicas de trabajo, y controlar la enseñanza y difusión de este saber.
- 8) Llevar a cabo una adecuada orientación vocacional operativa en todos los niveles educativos (Ley N° 9970, 2012).

En el Art. 6 de la misma ley, se plantea que uno de los ámbitos de intervención son las Instituciones Educativas de todos los niveles (preescolar, primario, secundario, terciario y universitario) (Ley N° 9970, 2012).

En la misma línea, las atribuciones u obligaciones del cargo al que puede acceder el/la psicopedagogo/a que forma parte del equipo de orientación escolar en las Instituciones Educativas en la Provincia de Buenos Aires, según la Disposición 185/22 de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social son :

Corresponde al puesto de trabajo docente de Orientación Educacional (OE):

- a) Revalorizar saberes comunitarios que, vinculados a las propuestas curriculares, potencien los enfoques de derecho, de género, interseccional y constructivista de la enseñanza.

- b) Orientar los procesos de enseñanza y transmisión compartida de saberes, social y culturalmente construidos, como una operación pedagógica vinculante respetuosa de las y los estudiantes en situación de aprendizaje.
- c) Realizar un trabajo sistemático de orientación a docentes a través de propuestas e intercambios de recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos que contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza.
- d) Cooperar desde la especificidad de este puesto de trabajo con directivos y docentes en la puesta en marcha de la enseñanza de las previsiones curriculares de cada Nivel y Modalidad.
- e) Orientar a las y los docentes acerca de estrategias de enseñanza que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares para favorecer prácticas subjetivantes, procesos de constitución subjetiva y de construcción de ciudadanía.
- f) Participar en mesas de trabajo intersectoriales, capitalizando los acuerdos de dichos espacios y socializándolos al interior de la institución educativa para fortalecer las dinámicas escolares y las trayectorias educativas.
- g) Proponer espacios institucionales y áulicos que promuevan la reflexión docente y comunitaria en torno a los enfoques de derecho, género, interseccional y constructivista de la enseñanza.
- h) Llevar registro escrito y sistemático de lo producido en los espacios de construcción colectiva, a través de mesas de participación con docentes, estudiantes, familias, grupos de crianzas y personas adultas, referentes de las y los estudiantes, entre otros.
- i) Participar en reuniones con familias, grupos de crianzas y personas adultas referentes de las y los estudiantes, con el fin de favorecer la participación activa de éstas en las trayectorias educativas.
- j) Participar de la construcción y la organización del registro de trayectorias educativas (legajos) y de informes pedagógicos con resguardo de toda información sensible que pertenezca a la/el estudiante y su familia, considerando aquello que sea relevante para favorecer la trayectoria educativa.
- k) Aportar criterios y contenidos a la elaboración de los informes socioeducativos y/o pedagógicos mencionados en el Artículo 8 de la presente

(incisos 14 y 15), incluyendo aspectos de la formación disciplinar de base asociada a los títulos habilitados para la Orientación Educacional.

l) Intervenir en la construcción institucional de criterios de enseñanza, valoración pedagógica, evaluación, calificación, acreditación y promoción, en el marco de las Reuniones de Equipo Escolar Básico.

m) Contribuir a la revisión permanente de condiciones de enseñanza. (Art. 9, p 6).

Estas normativas fueron citadas porque se considera importante conocer el alcance de las funciones del psicopedagogo dentro de la institución educativa , de modo tal que se pueda favorecer la tarea institucional tendiente a mejorar las trayectorias educativas de cada uno de los alumnos.

Cada una de estas acciones, como se mencionó anteriormente, son llevadas a cabo de forma conjunta entre el equipo directivo y/o docentes de la institución educativa con el objetivo de favorecer la educación inclusiva de alumnos con discapacidad.

2. DISCAPACIDAD

2.1 ¿QUÉ ES DISCAPACIDAD?

La definición de discapacidad abarca desde pequeñas dificultades en el funcionamiento hasta grandes impactos en la vida de una persona. La Organización Mundial de la Salud (2011) plantea que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo. La discapacidad es parte constitutiva de la condición humana, teniendo en cuenta que casi todas las personas tendrán una discapacidad, temporal o permanente, en algún momento de sus vidas y los que sobrevivan a ella y lleguen a la vejez experimentarán cada vez más dificultades de funcionamiento.

En las diferentes épocas, por cuestiones morales o políticas, se ha afrontado de manera diferente la forma de incluir y apoyar a las personas con discapacidad, motivada por las Organizaciones de las Personas con Discapacidad. Desde la década de 1970 se ha modificado la respuesta hacia las personas con discapacidad, considerándolo como una cuestión de derecho.

Las personas con discapacidad son diversas y heterogéneas y la discapacidad puede abarcar desde el nacimiento. El niño que nace con un problema congénito, como puede ser parálisis cerebral, el soldado joven que pierde una pierna hasta una mujer de mediana edad con artrosis severas o el adulto mayor con demencia, entre otras cosas. Las condiciones de salud pueden ser visibles o invisibles; temporales o de largo plazo; estáticas, episódicas o degenerativas; dolorosas o sin consecuencias.

El 40% de las personas con una discapacidad severa o profunda que participaron de la encuesta nacional de salud realizada en Australia entre 2007 y 2009 (OMS, 2011) respondieron que su salud era buena, muy buena y hasta en algunos casos excelente. Esto permite advertir que muchas personas con discapacidad no se consideran a sí mismas como personas con mala salud.

En Argentina, el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC, 2018), al realizar un estudio sobre discapacidad en la población, realiza un recorte en dos tramos de edades de 0 a 12 años y de 13 en adelante. El mismo establece como indicador que las personas con dificultad son aquellas con, al menos, una respuesta en las categorías “sí, mucha dificultad” o “no puede hacerlo” en las preguntas sobre

dificultades para ver, oír, agarrar y levantar objetos con las manos o los brazos, caminar o subir escaleras, bañarse, vestirse o comer solo/a, comunicarse, aprender cosas, recordar, concentrarse o controlar su comportamiento y, en particular en el caso de los niños, jugar con niños/as de su edad. Esta definición también incluye a las personas que indicaron usar audífono o tener certificado de discapacidad vigente, hayan respondido o no tener mucha dificultad o no poder hacerlo.

Debido a las limitaciones en la actividad en los niños de 0 y 1 año pueden estar sujetas a atributos evolutivos más que a dificultades originadas en una condición de salud, solo se considera a la población que posee certificado de discapacidad como población con dificultad. Por ejemplo, la pregunta “En comparación con los niños (as) de la misma edad, ¿(nombre) tiene dificultad para caminar o subir escaleras?” fue indagada solo en los niños de 3 años y más, ya que la dificultad para caminar o subir escaleras en menores de 3 años podría ser parte del desarrollo evolutivo motivo por el cual la prevalencia de población con dificultad a partir de 6 años y más es 10,2%. En términos absolutos, se corresponde con una estimación de 3.571.983 personas y no existe estadística para menores de 6 solo los que poseen CUD (certificado único de discapacidad) activo.

2.2. Concepciones a través del tiempo

Históricamente, se había tratado a las personas con discapacidad con soluciones que las segregaban, como las instituciones residenciales y escuelas especiales. Pero en la actualidad la política ha cambiado y ha optado por la inclusión en la comunidad. Así, en la educación se ha pasado de soluciones con un fuerte énfasis en lo médico a un enfoque más interactivo, reconociendo que la discapacidad tiene un fuerte factor ambiental, poniendo el eje en las barreras del ambiente y no en las personas.

Al respecto, Agustina Palacios (2008) plantea diferentes modelos en los que se trató a las personas con discapacidad a lo largo del tiempo y que, en algunos ámbitos, coexisten (en mayor o menor medida) en el presente: el modelo de prescindencia; el modelo médico rehabilitador; el modelo social.

El modelo de prescindencia supone que las personas con discapacidad son innecesarias por diferentes razones: se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad o que albergan mensajes diabólicos (más específicamente, las personas con discapacidad psíquica), que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o situándolas en el espacio destinado para los *anormales* (Palacios, 2008).

Por otro lado, de acuerdo con el modelo rehabilitador, las personas con discapacidad son normalizadas; ya no se consideran innecesarias, pero se trata de ocultar sus diferencias. Todo aquel que sea concebido como diferente, es rehabilitado psíquica, física, mental o sensorialmente (Palacios, 2008).

Por último, cabe mencionar al modelo social, que respeta las diferencias y les da valor, porque considera que las personas, con o sin discapacidad, pueden aportar a la sociedad de la misma manera. Según este modelo, la discapacidad consiste en una construcción, pero también es un modo de opresión social para esa parte de la sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad (Palacios, 2008).

Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera (tema al que se hará mención más adelante), a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacios, 2008). Se trata de un modelo que cambia el eje de caracterización del “fenómeno” de la discapacidad; ya que ésta deja de explicarse a partir de la “deficiencia” de la persona, para pasar a expresarse a partir de las “deficiencias” de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes. No son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar, adecuadamente, que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Palacios, 2008).

El modelo social, entonces, requiere de otra mirada. Si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben orientarse individualmente a la persona, sino dirigirse a la sociedad. Partiendo del modelo social,

se puede decir que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Desde este enfoque, la mirada deja de centrarse en el déficit y se enfoca en las necesidades. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario.

El Informe Mundial sobre Discapacidad plantea iniciativas nacionales e internacionales, como las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas. Las mismas han incorporado los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, lo cual culminó con la aprobación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) en el año 2006. En el preámbulo de la misma se reconoce que la discapacidad es “un concepto que evoluciona” (CDPD), pero también destaca que la discapacidad, “resulta de la relación de las personas con deficiencias y las barreras debidas a su actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones como los demás”.

La clasificación internacional (CIF), publicada por la Organización Mundial de la Salud (2001), permite a sus usuarios elaborar un perfil de gran utilidad sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud del individuo en varios dominios, haciendo referencia a las funciones corporales, actividades y participación planteadas desde el concepto de funcionamiento.

En relación a la discapacidad, se plantea de forma global a partir de las deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación de las personas. Por otra parte, la CIF pertenece a la familia de las clasificaciones internacionales desarrolladas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que puede ser aplicada a varios aspectos de la salud, proporcionando el marco conceptual para codificar diferente tipo de información; como por ejemplo, el diagnóstico, el funcionamiento y la discapacidad, los motivos para contar con los servicios de salud, estandarizando un lenguaje que posibilita la comunicación entre diferentes disciplinas. Con el propósito de presentar un lenguaje estandarizado y universal para entender y describir la discapacidad, la CIF define la discapacidad como una situación, y no como una condición o característica de la persona.

2.3 Discapacidad, una Cuestión de Derecho

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) obliga a los Estados Partes a asegurar la promoción y protección de los derechos individuales de todos los niños y niñas con discapacidad, los cuales deben gozar de las mismas libertades y derechos en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, evitando todo tipo de discriminación que pongan en riesgo o vulneración de sus derechos, dentro o fuera de su hogar.

Con el propósito de promover, proteger y asegurar los derechos en pleno goce de igualdad de condiciones, la CDPD plantea ciertas definiciones, tales como:

- Comunicación: en la que incluye diferentes tipos de lenguaje para la comunicación, tanto visuales como el braille, táctiles, el uso de distintos tipos de dispositivos de fácil acceso, lenguaje escrito, sistemas auditivos como la voz digital u otros modos o formatos que permitan la comunicación de fácil acceso.
- Lenguaje: estos podrán ser el lenguaje oral, la lengua de señas u otras formas de comunicación que no sean verbales.
- Ajustes razonables: todas aquellas modificaciones o adaptaciones necesarias para garantizar el goce o ejercicio en igualdad de condiciones de todos los derechos y libertades fundamentales.
- Diseño universal: prioriza el diseño de productos, en entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por las personas con discapacidad sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, incluyendo las ayudas técnicas que sean necesarias.

El artículo 24 de la CDPD reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad y aclara que ésta debe ser asegurada por medio de un sistema inclusivo en todos los niveles de enseñanza a lo largo de la vida, con el objetivo de desarrollar el pleno potencial humano, el desarrollo máximo de la personalidad, talento y creatividad, así como las aptitudes mentales y físicas, promoviendo la participación social libre.

2.4 Clasificación de la Discapacidad

Tal como se mencionó anteriormente, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce que este concepto evoluciona y que realizar generalizaciones acerca de la discapacidad o de las personas con discapacidad es un tema engañoso, ya que las personas con discapacidad son atravesadas por diferentes factores, tales como género, edad, condición social, sexualidad, origen y cultura. Por lo tanto, cada persona, en diferentes contextos, reacciona y se relaciona de manera diferente ante la discapacidad (OMS, 2001).

De acuerdo con la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la OMS (1980), se categoriza a la misma en motrices, psíquica, sensorial y de la comunicación, e intelectual o mental.

- El grupo de las motrices es el tipo de discapacidad que afecta a las extremidades y/ o al aparato locomotor. Pueden manifestarse mediante malformaciones o anomalías físicas, las cuales pueden ser desde el nacimiento, fruto de alguna enfermedad o ante algún accidente. Además de éstas, las discapacidades físicas pueden producirse por fallos en el sistema nervioso que ocasiona parálisis de extremidades, como por ejemplo paraplejias, hemiplejías, tetraplejias, entre otras. Por lo regular, estas discapacidades implican la ayuda de otra persona o de algún instrumento (silla de ruedas, andadera, etc.) o prótesis para realizar actividades de la vida cotidiana.

- Grupo de las sensoriales y de la comunicación: es el tipo de discapacidad relacionada con los sentidos, los cuales pueden ser parciales o totales, entre ellos se encuentran los referidos a la vista, como ceguera total o parcial; al oído, como la sordera total o parcial y aquellos relacionados con el lenguaje y la comunicación, entre los que se pueden mencionar las dificultades en el habla.

- Grupo de las intelectuales o mentales: este tipo de discapacidad se caracteriza por la disminución de las funciones mentales superiores, tales como inteligencia, lenguaje, aprendizaje, etc., así como las funciones motoras. Este tipo de discapacidad abarca una serie de enfermedades y/o trastornos, dentro de los cuales se puede nombrar el retraso mental, el síndrome de down, la parálisis cerebral, entre otras.

- El grupo de las múltiples y otras contienen combinaciones de las restricciones antes descritas, por ejemplo, retraso mental y mudez, ceguera, sordera,

entre otras. Este grupo también incluye discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad.

Es importante destacar, como lo plantea el DSM-5, que los diferentes tipos de discapacidad no son excluyentes unos de otros, por lo que puede haber personas con discapacidad física y mental. Un claro ejemplo de esto es el caso del autismo, ya que implica diferentes discapacidades, que podría encuadrarse dentro de la clasificación del grupo 3, cuya manifestación predominante está relacionada con el aspecto de la conducta.

Por otro lado, se puede categorizar a la discapacidad por un amplio abanico según su gravedad (leve, moderado, grave, profundo) (DSM-5, 2014).

3. INCLUSIÓN

La educación inclusiva es un derecho de todas las personas, y no está reducida a las personas con discapacidad, tal como establece la resolución 1664/17. Ésta contempla el acceso y participación de todos los estudiantes como condición de una educación de calidad sin discriminación, lo que implica no sólo el acceso (ingreso al establecimiento educativo), sino la participación efectiva que permita apropiarse de los contenidos curriculares. En este contexto, la inclusión se diferencia de la integración; ya que el primer concepto involucra la participación efectiva, mientras que el segundo se trata de una estrategia que sostiene la inclusión (Res. 1664/17, p. 2).

La mencionada resolución explicita que la educación inclusiva parte desde la matriculación del niño/a a la institución educativa y, a partir de ésta, el diseño de estrategias que permitan garantizar la propuesta educativa, con continuidad y egreso de la misma. Para que todo esto sea posible, es indispensable la construcción de acuerdos institucionales que promuevan la participación y la corresponsabilidad de los factores intervinientes.

Según Vinacur y Bustos (2019), la educación inclusiva enfrenta nuevos desafíos que permitan potenciar experiencias y dar nuevas respuestas que posibiliten generar condiciones de acceso y permanencia a todos los estudiantes, garantizando el desarrollo de trayectorias escolares completas y continuas. Esta organización entiende a la educación inclusiva como un desafío complejo que intenta promover el derecho a la escolarización y a la plena participación, renunciando a cualquier tipo o mecanismo de selección y segregación (OEI, 2019).

El documento antes mencionado cita algunos trabajos de la licenciada Silvia Dubrovsky (2018), quien sostiene que el camino hacia una educación inclusiva debe articular lo colectivo como lo individual de una institución educativa, la cual se construye desde un espacio de trabajo colaborativo (Vinacur y Bustos, 2019).

Esta modalidad de trabajo compartido permite y favorece el aprendizaje de todos y todas, como así también posibilita las intervenciones compartidas en diferentes instancias y momentos del trabajo, tales como la elaboración de diseños, la búsqueda de elementos y materiales, además de la evaluación de los diferentes momentos del trabajo compartido. Es indispensable, para esta autora, que cada uno de

los miembros del equipo de trabajo conozca las particularidades de la tarea de su colega (Dubrovsky, 2018, como se citó en Vinacur y Bustos, 2019).

La inclusión, sostiene Ocampo (2016, como se citó en Vinacur y Bustos, 2019), es la creación de un nuevo orden, tanto ético como político, que sostenidas en el tiempo logran legitimar el acceso y la participación efectiva a los derechos de cada ciudadano.

Por su parte, el cuadernillo de educación inclusiva del Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (MECCyT, 2019) plantea que la inclusión está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de barreras que impidan la participación en la adquisición de los aprendizajes. Trabajar sobre las bases de una educación inclusiva implica tener en cuenta a todos y cada uno de los alumnos desde la base de la equidad, de modo tal que se reduzca la desigualdad, intentando eliminar el riesgo de la exclusión.

El derecho a la educación es universal, considerado por diferentes normativas, entre ellas, la Convención de los Derechos del Niño o la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las que afirman los principios básicos y la universalidad en el disfrute del derecho a la educación; ante lo cual, la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los estados garanticen la universalidad y la no discriminación de este derecho (MECCyT, 2019).

Con el objetivo de brindar atención interdisciplinaria y educación inclusiva desde el nivel inicial, la Ley Nacional N° 26.601 de Protección de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes (MECCyT, 2019) expresa que los organismos competentes deben contribuir con procedimientos y recursos para la identificación de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, ante lo cual el estado parte, en este caso, la República Argentina y en especial la provincia de Buenos Aires, debe garantizar la igualdad de acceso a la educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes.

En este escenario, educación inclusiva hace referencia a que el sistema común atiende las necesidades de todos los alumnos en el mismo espacio, con equiparación de oportunidades, respetando la diversidad y sin exclusiones de ningún tipo,

independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Borsani, 2018).

3.1. Inclusión vs Exclusión

El derecho a la educación, reconocido por la Constitución Nacional y por diversos tratados internacionales de derechos humanos, es atravesado por dos principios básicos que deben ser respetados, “la universalidad y la no discriminación”, sin los cuales perdería su significación y esencia (Grupo Art. 24, 2017, p. 9).

El mismo se aplica a todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, por lo que la educación inclusiva resulta la modalidad más adecuada para garantizar la universalidad y la no discriminación de las personas con discapacidad, ante lo cual se puede decir que el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva (Naciones Unidas, 2013).

Los sistemas de enseñanza adoptaron diferentes enfoques en relación a las personas con discapacidad. Pueden mencionarse la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se pone de manifiesto cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca una opción educativa en igual o con las mismas características que al resto de los estudiantes. La segregación se manifiesta cuando un estudiante con discapacidad es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, lo que comúnmente es llamado enseñanza especial. Por último, la integración se ve reflejada cuando los alumnos con una discapacidad asisten a una escuela de nivel, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos de ese centro educativo, normalizando su condición. “El enfoque de la integración se centra, exclusivamente, en reforzar la capacidad del estudiante para cumplir las normas establecidas en el centro educativo” (Naciones Unidas, 2013, p. 3).

Según la Declaración de Salamanca (1994), estos tres tipos de enfoques pueden coexistir en una misma comunidad, pero se aspira al reconocimiento de las necesidades de cada alumno para conseguir una escuela para todos. En este contexto, las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades,

principio fundamental para que los alumnos puedan aprender juntos, haciendo caso omiso a sus dificultades y diferencias (Declaración de Salamanca, 1994).

Tomando como antecedente esta declaración, en 2006 se dio carácter jurídico al concepto de "sistema educativo inclusivo" en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, reconociendo que es el modo de garantizar el derecho a la educación de todos y todas (Naciones Unidas, 2013).

En el mismo sentido, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) plantea que garantizar el derecho a la educación inclusiva trae consigo la transformación de la cultura, política y práctica en los diferentes entornos educativos para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de los alumnos, en particular a aquellos que, por diferentes razones, están en situación de marginación o pueden ser objeto de discriminación. Para que esto suceda, se requiere una profunda transformación de los sistemas educativos en sus diferentes esferas (legislación, administración, implementación y superación).

Según el propio Comité (2016), para que la educación inclusiva sea eficiente debe contar con las siguientes características:

- Un enfoque integral del sistema que permita la distribución de los recursos necesarios para realizar los cambios pertinentes e incorporar nuevas políticas en las prácticas institucionales.
- Un entorno educativo integral donde el liderazgo se encuentre comprometido para introducir las políticas necesarias para lograr la educación inclusiva (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, p. 5).
- Un enfoque que integre a todas las personas, reconociendo la capacidad de aprender y depositando expectativas en todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad, donde los planes de estudio sean lo suficientemente flexibles para que puedan ser adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje.

- Un enfoque de apoyo en el que el personal involucrado reciba la capacitación e información necesaria acerca de su entorno inclusivo de aprendizaje (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, p. 5).

- Ambientes inclusivos donde los entornos de aprendizaje sean ambientes accesibles, seguros, estimulantes, creando espacios positivos en la comunidad escolar.

- Un enfoque supervisivo, ya que la educación inclusiva es un proceso continuo que requiere una supervisión y evaluación periódica para garantizar que no se produzca segregación ni discriminación (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, p. 5).

3.2. Características de la Educación Inclusiva en niños/as con discapacidad

López Melero (2011) plantea que la escuela pública vive momentos significativos en relación a la educación inclusiva, una escuela en cuyas aulas aparece un crisol de culturas, lo cual, más que un problema, debe ser una ocasión única, un reto para valorar aspectos como el respeto, la participación y la convivencia. Esto motivó diferentes políticas educativas que ponen como eje a la educación inclusiva, sosteniendo el derecho a la educación, pero no de cualquier tipo, sino una de calidad. Esto solo se hace posible cuando todos tienen las mismas oportunidades; es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en las aulas.

Hablar de educación inclusiva es brindar la posibilidad a que cualquier niño o niña tenga la facultad de aprender a leer, escribir y hablar además de comportarse como cualquiera de sus compañeros según sus posibilidades, y a ejercer autonomía personal, social y moral. Cuando esto no sucede, no se hace referencia a la inclusión, sino a la integración, y serán considerados alumnos/as no centrales, no necesarios en lo escolar (López Melero, 2011).

Cuando se remite a la educación inclusiva, es posible verla desde dos perspectivas: desde el sistema educativo y desde el sujeto que aprende, principalmente, de la persona con discapacidad. Al respecto, López Melero (2011) sostiene que referirse a la educación inclusiva implica hacer mención de las barreras que impiden que haya niños que no aprendan en el aula, lo cual se basa en el discurso

de la integración, ante lo cual, si no se rompe este doble discurso, no se estará realizando una verdadera inclusión, se trata de un cambio cultural. “¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de las barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje!” (López Melero, 2011, p. 41).

3.2.1 Barreras que impiden la Inclusión de niños/as con discapacidad

Cuando el autor López Melero (2011) plantea la idea de barreras, se refiere a aquellos obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en igualdad de condiciones. Por ello, es indispensable reconocer cuáles son esas barreras que producen la exclusión y cuáles deberían ser las ayudas necesarias para favorecer la inclusión. Este autor aborda tres tipos de barreras.

La primera corresponde a la política, que refiere a las contradicciones entre las leyes y normativas, explicitando que algunas de ellas plantean una educación para todos, mencionando al respecto el texto de UNESCO, pero simultáneamente a ésta, permiten el establecimiento de colegios de educación especial. Por otro lado, se refiere a un currículo diverso y, al mismo tiempo, de adaptaciones curriculares, lo que pareciera ser una administración educativa incoherente (López Melero, 2011).

Como segunda barrera, López Melero (2011) propone la cultural, con una actitud permanente de clasificar y establecer normas discriminatorias entre los alumnos a modo de etiquetarlos, diferenciándolos entre el normal y el especial. Para este último, buscan una manera especial de enseñar, generando una estigmatización en lugar de una ayuda (López Melero, 2011).

Por último, el autor presenta la barrera didáctica, intentando superar la división entre personas que aprenden y las que no. Ésta dificulta la construcción de una escuela sin exclusión (López Melero, 2011).

Si se retoma la idea de una educación inclusiva, se deben entender las aulas como espacios donde la cultura y los valores circulan libremente, mediante la interacción de los alumnos, para construir un conocimiento entre todos de manera cooperativa y solidaria. Esto deberá posibilitar la erradicación de desigualdades, generando un proceso de enseñanza y aprendizaje donde puedan aprender todos juntos, independientemente de sus particularidades (López Melero, 2011).

En este mismo sentido, Gutiérrez (2007) sostiene a la escuela como un escenario en el que interactúan todos sin importar la condición de cada uno, sin prejuicios ni discriminación.

4. ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO

Los directores escolares, según López Yanes y Sánchez Moreno (1996), deben tener capacidad de liderazgo, ya que las instituciones educativas necesitan líderes, no solo agentes de autoridad que intervengan en situaciones de conflicto, sino que desempeñen roles con el propósito de dinamizar grupos, impulsar el desarrollo curricular y enfatizar la motivación del personal a su cargo.

Por otro lado, el material de consulta sobre educación inclusiva de La República Oriental del Uruguay (2021) sostiene que, para que el derecho a una educación inclusiva sea realidad, los entornos educativos deben abrirse a la posibilidad de diferentes necesidades e identidades de cada alumno, con el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad mediante la transformación de la cultura, la política y prácticas dentro de cada uno de los entornos educativos.

En el mismo sentido, se destacan algunos aspectos esenciales para que la inclusión se haga efectiva en las situaciones educativas, entre los que pueden mencionarse: la inclusión como un proceso, tendiente a responder a las diversidades; aprender a vivir con la diferencia y apreciarla de manera positiva. Por otra parte, la inclusión referida a la identificación y eliminación de barreras, organizando los centros educativos y las relaciones que así se establecen y el tipo de enseñanza, considerando los factores que posibiliten la participación y el progreso de los estudiantes

Asimismo, se considera lo planteado en el documento acerca de las funciones del director en las instituciones educativas del nivel inicial. Al respecto, el director debe comprometerse con las políticas educativas, la institución y las infancias, legitimando su rol desde una perspectiva política, pedagógica y ética.

4.1. Incumbencias del Rol

Sostener una perspectiva política conlleva entender a la educación como herramienta fundamental para la inclusión, manteniendo como fundamento en su gestión el garantizar el cumplimiento de la política educativa provincial, en este caso, de la provincia de Buenos Aires, generando igualdad de oportunidades. Pensar desde una perspectiva pedagógica es poner a disposición de todos y cada uno el legado de la cultura, del cual son parte esas infancias (DGCyE, 2011).

Por otro lado, mantener una gestión desde la perspectiva ética es generar un clima de confianza y participación real de todos los actores, valorando las potencialidades de cada uno. De esta manera, se entiende a la institución educativa como un entramado social que enriquece y potencia a cada uno de los que por ella transitan (DGCyE, 2011).

En este sentido, gestionar desde un enfoque participativo implica la intervención democrática de todos los actores institucionales, entre los que se incluyen docentes y equipos de orientación escolar en el diseño, elaboración, análisis, puesta en marcha y evaluación de las acciones que se llevarán a cabo durante cada ciclo lectivo (DGCyE, 2011).

Al respecto, el Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto 2299, 2011) establece que el equipo de conducción institucional estará compuesto, dependiendo de la institución educativa, por director, vicedirector y secretario, en el caso de nivel inicial. Parte del accionar conjunto de estos actores corresponde a las tareas de supervisión, organización, coordinación, articulación y orientación del personal que está a su cargo, planteando como competencias específicas del cargo las siguientes responsabilidades:

- Compartir la responsabilidad de planificación y construcción participativa del proyecto institucional con todo el equipo docente.
- Atender y garantizar corresponsablemente con el resto del equipo institucional el proceso de los alumnos mediante un diálogo respetuoso.
- Responder a las necesidades de los alumnos asegurando el respeto de sus derechos.

Todo lo antes descrito deberá ser realizado en el marco de una conducción participativa, orientada a la construcción de acuerdos, con el fin de promover el

derecho a la educación establecida en la ley Nacional y Provincial. Para esto, será necesario organizar y crear tiempos y espacios de planificación de acciones conjuntas, atendiendo a las tres dimensiones de actuación: pedagógica, administrativa y socio-comunitaria (Decreto 2299, 2011).

En relación a las tareas pedagógicas, el director en forma conjunta con su equipo de conducción -esto es vicedirector y secretario, si existiesen esas figuras dentro de la institución- deberán asegurar el cumplimiento de las leyes antes mencionadas, dejando registro en los estados administrativos de las decisiones acordadas con el equipo docente, supervisando y acompañando el cumplimiento de las mismas, entre otras acciones relacionadas con su rol (Decreto 2299, 2011).

En cuanto a las tareas administrativas, el equipo de conducción deberá asegurar la confección y registro en tiempo y forma de las acciones llevadas o que se llevarán a cabo conforme a los acuerdos establecidos. Esto se realizará manteniendo actualizados los libros y registros que la normativa determina, como registro de inscripción, que para efectivizar la misma los solicitantes deberán presentar solicitud de inscripción copias de Documento Nacional de Identidad del niño a escribir, copia de la partida de nacimiento y copia de certificado de vacunas como requisitos indispensables para la inscripción de los niños (Decreto 2299, 2011).

Además de libro de actas generales, libro de actas de reuniones de personal, actas específicas con las familias o de reuniones de equipo escolar básico (Decreto 2299, 2011).

En referencia a las tareas socioeducativas y comunitarias, el equipo de conducción deberá propiciar y alentar espacios de participación e integración de la comunidad educativa, articulando con otros organismos que permitan asegurar los derechos de los niños niñas y adolescentes (Decreto 2299, 2011).

Por su parte, Flessa (como se citó en Gvirtz et al., 2021) define al director como una “palanca de la mejora”, dado que su trabajo es lo que más impacto tiene en los resultados académicos de TODOS los alumnos de una escuela. La tarea del director parece ser, entonces, una de las variables con mayor incidencia en el camino hacia la mejora.

4.2. Reunión de Equipo Escolar Básico (reeb)

Desde la centralidad en la organización de la vida cotidiana institucional y la construcción de vínculos, resultan de gran importancia en la construcción participativa las reuniones de equipo escolar básico, en forma periódica, como herramientas para la articulación, implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos de inclusión educativa (Comunicación Conjunta 1/2008).

En el marco de la planificación estratégica de los equipos de orientación y los directivos, estas reuniones son relevantes para la construcción colectiva de intervenciones, las que deberán quedar registradas como parte de la agenda de trabajo.

La comunicación antes mencionada propone favorecer estos espacios con el propósito de abrir canales de comunicación entre todos los integrantes de la institución educativa, con el objeto de favorecer criterios acerca de temáticas concernientes a los alumnos, fomentando la participación activa y protagónica de todos (Comunicación Conjunta 1/2008).

Del mismo modo, propone reunir a los participantes de la vida escolar con la visión particular desde el rol que cada uno desempeña, garantizando el trabajo en equipo, enriqueciendo las miradas y permitiendo la construcción conjunta de alternativas de intervención, favoreciendo acuerdos y el compromiso de cada uno de los participantes (Comunicación Conjunta 1/2008).

Esta comunicación propone que las reuniones de equipo escolar básico deben estar contempladas tanto en la agenda del equipo directivo como en el plan de trabajo de los equipos de orientación escolar, ya que deberán formar parte de las acciones compartidas por el colectivo docente. Este cronograma deberá ser respetado por todos los involucrados realizados en forma sistemática, con la posibilidad de realizar acuerdos ante las problemáticas que se plantean en estas reuniones (Comunicación Conjunta 1/2008).

Algunos ejemplos de estos tipos de acuerdo podrían llegar a ser:

- Facilitar y compartir el diálogo a partir de una escucha respetuosa y consensuada acerca de las problemáticas presentadas.
- Diseñar acciones desde el rol que a cada uno le compete.
- Establecer metas de trabajo y determinar quién o quiénes las llevarán a cabo.
- Establecer metodologías de trabajo.

Esta normativa pretende, ante lo mencionado, citando a Paulo Freire (1987), “aprender con el otro, desde el otro y contra el otro”.

4.3. Acciones de inclusión para la atención de niños/as con discapacidad desde el rol directivo

Tomando como insumo la Normativa Uruguaya, Protocolo de Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad (Decreto 350/2022), sería indispensable considerar aspectos de prevención, información y formación de las personas que integran la comunidad educativa, teniendo en cuenta la accesibilidad de las instalaciones, el desarrollo del sistema de apoyos académicos y la utilización de guías para las buenas prácticas de inclusión.

La accesibilidad hace referencia al contexto en el que se desenvuelve el alumno, llámense éstas instalaciones o mobiliario, así como aquellos elementos que se utilizan para desarrollar el trabajo institucional, el que podría ser material didáctico y herramientas. Todos estos recursos deben permitir la participación plena en todas las propuestas.

En cuanto al sistema de apoyo académico, la implementación de los diseños curriculares deben contemplar diversas metodologías, ante las cuales es necesaria la participación del psicopedagogo para orientar la implementación.

En referencia a la utilización de guías, es indispensable que el equipo institucional pueda poner en práctica las guías de indicadores de actuación, como el diseño universal de aprendizaje (DUA), el cual, desde su enfoque didáctico, pretende superar las barreras para el aprendizaje, facilitando la participación de los estudiantes y desarrollando estrategias para favorecer la igualdad de oportunidades.

En relación a la comunicación y a la información, éstas deben estar disponibles en diversos formatos y accesibles a través de diferentes estrategias, promoviendo y facilitando diferentes medios audiovisuales o tecnológicos para el acceso a la misma (Decreto 350, 2022).

Es así que resulta indispensable transformar las escuelas en espacios inclusivos, generando condiciones para que todas las personas sean capaces de construir conocimientos en todas las áreas de la escuela. Para que esto se convierta en

realidad, es preciso generar políticas, culturas y prácticas institucionales y pedagógicas que transformen a la escuela en espacios inclusivos, tal como lo plantea el Grupo Art. 24 (2017).

Este material propone que una escuela inclusiva conlleva un proceso de planificación y trabajo conjunto, que no dé respuesta a través del trabajo individual sino que, por el contrario, se requiere de la relación con estudiantes, familias, otros docentes, equipos de orientación escolar y otros profesionales dentro y fuera de la escuela, entre otros.

Desde esta mirada, todos los alumnos tienen derecho a que la escuela encuentre los modos de brindar experiencias educativas significativas, entendiendo que es responsabilidad del equipo de conducción brindar prácticas de calidad. Desde esta perspectiva, no son los alumnos quienes deben adecuarse a la escuela, sino la escuela es la que debe producir las condiciones necesarias para asegurar las experiencias educativas y el acceso al conocimiento (Grupo Art. 24, 2017).

En una escuela es indispensable, para posibilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, la construcción de apoyos que aluden a aquellas modificaciones que se proponen para asegurar la plena participación y aprendizaje de estos estudiantes. Estos apoyos pueden ser de diversos tipos, tales como, comunicacionales, materiales, de recursos humanos y aquellos centrados en la enseñanza (Grupo Art. 24, 2017).

- **Apoyos comunicacionales.** Apuntan a asegurar los procesos de enseñanza e interacción de todos los alumnos mediante la comunicación, utilizando diferentes estrategias, las cuales pueden ser lengua de señas, Braille o sistemas de comunicación aumentativo- alternativo, entre otros.
- **Apoyos materiales.** Consisten en la adecuación de los entornos o usos de diferentes materiales, como pueden ser las diferentes tecnologías que limiten las barreras de la participación de los estudiantes con discapacidad.
- **Apoyos de recursos humanos.** Abarcan todos los miembros de la comunidad escolar que se ven involucrados en el desarrollo de las prácticas institucionales.
- **Apoyos centrados en la enseñanza.** Estos están relacionados a las decisiones didácticas desarrolladas dentro y fuera del aula y a todo tipo de herramientas

que se usarán en beneficio de las personas con discapacidad (Grupo Art. 24, 2017).

Para que todo esto ocurra, el equipo directivo y docente deberá planificar desde el comienzo del ciclo escolar, considerando la diversidad en la escuela y en el aula en los diferentes espacios en las diversas acciones que se desarrollan. Esto posibilita que todos los alumnos participen de las actividades, dependiendo de las diferencias de cada uno, con agrupamientos flexibles, entendiendo que el estudiante con discapacidad no es alumno de un solo docente sino de toda la escuela (Grupo Art. 24, 2017).

ENCUADRE METODOLÓGICO

Para llevar a cabo el presente trabajo se realizará un estudio de tipo cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, con las finalidades de describir, comprender cómo es el trabajo conjunto del psicopedagogo/a con el equipo de conducción para garantizar la inclusión educativa de niños/as con discapacidad. Este tipo de enfoque utiliza la recolección y el análisis de los datos desde la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). Es de corte transversal, puesto que se realizará durante el ciclo lectivo 2023, sin seguimiento de las variables de estudio.

La población a indagar está conformada por los directivos (45 directivos entre directores, vicedirectores y maestras secretarias) y psicopedagogos de los equipos de orientación escolar (2 psicopedagogos/as de un total de cinco equipos) del distrito de Itzaingó. Del total de esta población se selecciona una muestra no probabilística de manera intencional y por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014), ya que cumple con las necesidades de la investigación y a las cuales se tiene acceso, conformado por cuatro directores y dos vicedirectores (de cuatro instituciones educativas de nivel inicial del distrito de Itzaingó), dos de los jardines de infantes cuentan con director y los otros dos jardines de infantes representado en esta investigación cuentan con director y vicedirector los cuales serán entrevistados.

En relación al psicopedagogo/a, la muestra intencional está conformada por los únicos dos psicopedagogos del distrito. A cada uno de los participantes se les informará respecto a la confidencialidad de la información y el propósito de la misma.

Como técnica de recolección de datos se utilizará la entrevista semi estructurada con una guía de preguntas que dan la libertad de introducir preguntas adicionales (Hernández Sampieri et al., 2014). Para complementar la información, se realizará el análisis documental de las actas (si existieran) de las reuniones de equipo escolar básico, con el propósito de recabar información sobre cómo se plasman las acciones o las decisiones (Hernández Sampieri et al., 2014).

A partir de los datos obtenidos, se utilizará como estrategia de análisis la teoría fundamentada en datos de las entrevistas, también se utilizará el análisis de los documentos (actas) para recabar información pertinente a esta investigación, realizando una triangulación de la información recolectada para generar teoría en base a los datos recabados (Hernández Sampieri et al., 2014) y arribar, de esta manera, a una conclusión.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para realizar el análisis de los datos obtenidos de las instituciones consultadas sobre el trabajo conjunto entre el equipo de conducción y los psicopedagogos para garantizar la inclusión de niños con discapacidad, se focalizará en las entrevistas realizadas a directores, vicedirectores y psicopedagogas que forman parte de los equipos de orientación escolar articulando con el marco teórico.

Se tendrán en cuenta para dicho análisis las siguientes categorías de interpretación 1) Inscripción y matriculación de alumnos, 2) Alumnos en situación de discapacidad 3) Inclusión educativa 4) Trabajo en equipo del director/ vicedirector con el equipo de orientación escolar. (Estrategias de trabajo conjunto para favorecer la inclusión educativa) 5) Barreras para la inclusión y por último 6) Sentido de pertenencia de los equipos de orientación escolar.

1) Inscripción y matriculación de alumnos

Los directivos entrevistados coincidieron en que garantizan el derecho a la educación mediante la inscripción de todos aquellos niños que sus padres desean inscribir en los jardines de infantes, para lo cual respetan la normativa existente y prescrita en el Reglamento General de Instituciones Educativas, el cual en su Artículo 241 establece la documentación prioritaria para efectivizar dicha inscripción en coincidencia con lo expresado por todas las entrevistadas. *“Al ser el jardín tan grande, podemos recibir gente de otros distritos dado que la matrícula bajó particularmente, solo pedimos DNI del niño y de alguno de los dos padres, certificado de vacunas, certificado de nacimiento y planilla de inscripción”,* como única documentación indispensable para la inscripción (DGC y E, 2012).

En cuanto a la organización y conformación de los grupos, se establece una vez efectivizada la inscripción, teniendo en cuenta la fecha de nacimiento y las prioridades de ingreso que el mismo Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto 2299, 2011), como manifestaron los equipos de conducción. *“La matrícula está compuesta por niños de tres, cuatro, cinco y seis años porque hay sobre edad, continuidad en el nivel”.* Los directivos de jardines de infantes en los que se tuvo la

oportunidad de realizar la entrevista con director y vicedirector manifestaron que los estilos de organización y agrupamientos de los alumnos matriculados está relacionado únicamente a la edad cronológica de los niños y que es responsabilidad y tarea del equipo de conducción, dando cumplimiento a la normativa vigente. Como parte de las tareas administrativas que les competen a su rol, lo manifestaron de esta manera: *“la decisión la tomamos en equipo (se refiere al equipo de conducción), se va organizando de acuerdo a la cantidad de inscriptos; hasta febrero hay mucho movimiento de matrícula”*. Al respecto del mismo tema, otra de las directoras entrevistadas respondió: *“Además poder explicarle a las familias cómo es la franja de edad para cada sección”*, los cuales abarca para el Nivel Inicial entre los 3 años y 5 años (DGC y E, 2012).

Si bien la normativa plantea que todos los niños tienen derecho a ser inscriptos en las instituciones educativas y los directivos entrevistados dan cuenta del cumplimiento de esta normativa, al momento de la conformación de los grupos y frente a la presencia de un niño en situación de discapacidad, el único criterio con el que sostiene la inclusión es la cantidad de alumnos en los grupos, lo que no estaría garantizando la inclusión sino tan sólo el acceso. Lo dicho se vincula con lo expresado con uno de los entrevistados: *“si es un nene que ya está asignado a una sala y después recibe un diagnóstico, continúa en esa misma sección, pero si es un nene que se incorpora nuevo, tratamos de que no haya demasiados casos (niños en situación de discapacidad) en una misma sala”*.

La tarea de conformación de los grupos es realizada sin contar con el asesoramiento del equipo de orientación escolar en la figura de la orientadora educacional; esto se puede advertir en los dichos de algunas directoras: *“La decisión siempre en principio es del equipo directivo”*, plantea una vicedirectora, *“nos sentamos con la directora para analizar la matrícula de quienes se inscribieron... Los niños ingresan todos desde la disponibilidad de vacantes que tenemos”*.

Esta situación queda justificada considerando que los equipos de orientación escolar, como lo planteó una vicedirectora, no pertenecen a la escuela. *“Las chicas del equipo tienen que decidir a fin de año a dónde llevar su cargo si se quedan o se van*

porque en realidad ellas son parte de equipos de distrito, no de la escuela... Y generalmente, al momento que nosotros conformamos los grupos no están las chicas del equipo. Pocas veces sabemos si ellas van a prestar colaboración en este establecimiento”.

Tal lo expresado, es preciso enunciar que la inscripción y matriculación de los niños en el nivel inicial garantizan el derecho a la educación. No obstante, la inclusión educativa hace referencia no solo a la incorporación sino a atender las necesidades de los alumnos dentro de un mismo espacio, pero equiparando las oportunidades respetando las diversidades independientemente de las condiciones de cada uno.

2) Alumnos en situación de discapacidad

Resultó llamativo observar que uno de los directivos entrevistados en primera instancia manifestó *“NO con discapacidad, si con autismo, trastorno del lenguaje, aaa si 6 nenes con certificado de discapacidad”*. Se la observó repensar su respuesta e identificar situaciones de discapacidad. Al respecto, se podría inferir que la concepción de discapacidad de este director no se encuentra relacionada con lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (2011), en cuya definición destaca que la discapacidad abarca desde pequeñas dificultades en el funcionamiento hasta grandes impactos en la vida de la persona. Pareciera que esta directora no logra identificar aquellos pequeños rasgos que modifican el funcionamiento de algunos alumnos, destacando únicamente aquellos de gran impacto.

Esta interpretación difiere con las respuestas dadas por otro directivo. El mismo sostiene que mientras las maestras naturalizan los comportamientos de los estudiantes en el aula, el equipo de orientación escolar analiza con mayor profundidad cada conducta. Lo mencionado puede ilustrarse con una cita del directivo: *“Por ejemplo, un nene se tira al piso todo el tiempo después cuando la maestra lo llama, vuelve, interviene en las actividades y quizá la maestra lo naturaliza. Las chicas del equipo preguntan ¿por qué se tira tanto al piso, por qué se esconde?, ven las cosas desde otra perspectiva”*. Pareciera que este equipo de conducción tiene una concepción diferente de discapacidad, tienen en cuenta los pequeños detalles para,

como ellos mismos manifiestan, *“garantizar la escolaridad en las mejores condiciones posibles”*.

Resulta destacable observar que la mayoría de los equipos directivos entrevistados que llevan adelante las instituciones educativas de Nivel Inicial desde sus manifestaciones parecieran encontrarse ubicados en el paradigma del modelo social de discapacidad que plantea Palacio (2008), colocando el déficit o la necesidad en el contexto discapacitante. Esto lo podemos advertir en los dichos de la directora del JI 4, quien manifiesta que solo es tenida en cuenta la situación de discapacidad de los alumnos para poder brindarle a estos niños las mejores oportunidades, configurando agrupamientos que les permitan a los docentes atender a estos niños en las mejores condiciones posibles, tratando de que los grupos no sean demasiado numerosos, poniendo el eje en las configuraciones de contexto y no en la situación del alumno.

3) Inclusión educativa

Considerando la perspectiva en la que se sustentan los directivos entrevistados, se puede decir que la concepción de inclusión educativa que pusieron de manifiesto refiere a la posibilidad de todos los niños a formar parte de diferentes instituciones, garantizando la escolaridad y brindando las mejores oportunidades que esos establecimientos y los docentes les pueden ofrecer, sostenidos en una postura de asegurar el derecho de cada alumno más allá de las condiciones individuales.

Una de las directoras entrevistadas manifestó que incluir no está relacionado solamente con los niños que presentan alguna situación de discapacidad, sino que es brindar el derecho a la educación de todos y cada uno de los niños, con o sin situación de discapacidad, *“más allá de las características del niño que pueda recibir la misma educación que el resto de sus pares con las configuraciones de apoyo que necesite”*. *“Me parece que hay que ponerle voluntad desde la educación, nosotros tenemos que brindar a todos la atención para garantizar el derecho a la educación, llevar de la mano la inclusión a como dé lugar, acompañando a la familia y al niño que lo necesite”*, dando cumplimiento a lo que plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), asegurando la promoción y protección de los

derechos de todos los niños y niñas en situación de discapacidad, entre los cuales se encuentra la posibilidad de educación y no solo ellos, sino a todos y cada uno de los alumnos que se inscriben e ingresan a los establecimientos. Esto puede advertirse en las siguientes palabras: *“la inclusión no es solamente tener un niño con discapacidad en la escuela; para mí incluirlos hay que incluirlos a todos, algo que venimos conversando es que a un niño con discapacidad hay que respetarle sus derechos, pero esto no implica que este derecho esté por encima del derecho de los otros, entonces creo que incluir implica poder ofrecer las mejores condiciones a todos los niños, aquellos con alguna condición y aquellos que no también”*. Estas palabras pueden vincularse con lo establecido en la resolución 1664/17, que contempla el acceso y participación efectiva de todos los estudiantes, permitiendo apropiarse de los contenidos curriculares.

Se puede observar que estas instituciones, a través de la figura del director y de manera conjunta con los orientadores educacionales, articulan la situación de cada uno de los alumnos de manera comprometida, con el objetivo de brindar una atención interdisciplinaria desde el nivel inicial, *“La inclusión escolar es ofrecerle no solo a los niños con alguna discapacidad las mejores oportunidades sino a las diversidades de familias, a las diversidades de culturas que todos ellos traen”*. haciendo referencia a lo que plantea Borsani (2018), quien sostiene que la educación inclusiva refiere a un sistema común que atiende a las necesidades de todos los alumnos en el mismo espacio, con equiparación de oportunidades, respetando la diversidad y sin exclusión de ningún tipo.

En consonancia con los equipos directivos, las orientadoras educacionales de los equipos de orientación entrevistadas manifiestan que *“Para mí la inclusión tiene que ver con que todos puedan llevar a cabo una propuesta o una actividad de la misma manera, que puedan llegar o acceder a determinado contenido de la misma forma. Solo que pensado a partir de los gustos e intereses de esta persona... que va a ir en función del grupo de general”*. *“Para mí, la inclusión es pensarlo desde lo más chiquito; a veces es como que está pensado muy macro el concepto de inclusión cuando le planteamos que piensen en menos... Ahí es cuando hacen un clic las docentes”*. Esta concepción predomina entre las psicopedagogas respecto a la

inclusión educativa, la cual es brindar las mejores oportunidades respetando las posibilidades, reforzando y potenciando la capacidad del estudiante para que pueda alcanzar el mayor potencial.

En relación a los dichos de directores y psicopedagogas, se puede decir que en estas instituciones se respeta la igualdad de oportunidades como principio fundamental para la inclusión educativa, donde los alumnos pueden aprender juntos, haciendo caso omiso a sus dificultades y diferencias. En concordancia con esto, una de las directoras ejemplifica con el caso de una niña que sólo mueve la cabeza y, sin embargo, con la ayuda de su docente, puede participar de las actividades. como pintar, jugar a la ronda y bailar. Su discapacidad motora no le impide ser parte de la clase y se siente feliz e incluida en el jardín. Este ejemplo dado por la directora está en absoluta concordancia con la investigación de la UNICEF (2014), “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos”, la que concluye que la escuela es un ámbito social que puede contribuir y fomentar la inclusión donde cada uno de los estudiantes independientemente de su condición puede participar de las diferentes propuestas con el sostén del docente que lo acompaña y que le brinda a todos la oportunidad de aprender.

Por otra parte, se puede advertir que las acciones llevadas adelante en esta institución coinciden con los hallazgos de la tesis de Aviña (2015), que propone estrategias para realizar modificaciones con el propósito de aumentar las competencias, cualidades y potencialidades de cada uno de los alumnos.

4) Trabajo en equipo del director/vicedirector con el equipo de orientación escolar (Estrategias de trabajo conjunto para favorecer la inclusión educativa)

Para favorecer e incentivar las modificaciones en las actividades y propuestas de las docentes, resulta indispensable el trabajo acordado entre los directivos y el equipo de orientación escolar en la figura del orientador educacional. Estos acuerdos se ponen en marcha en las instancias de las reuniones de equipo escolar básico, donde tanto directivos como psicopedagogos pudieron manifestar estos acuerdos. *“Reuniones mensuales para presentar, conversar diferentes situaciones de alumnos con propuestas pedagógicas individuales, proyectos de inclusión, situaciones de*

conflicto” - “Coordinación para la realización de diferentes talleres” - “Registro de las reuniones de equipo escolar básico... a modo de agenda para establecer acciones”. En éstas pueden organizar y establecer pautas de acción que se llevarán adelante no solo con los alumnos sino también con docentes y familias.

Otro ejemplo de este accionar lo proporciona una de las directoras: *“Lo que hacemos es pedirle a las docentes que hagan la solicitud de intervención y, si estamos de acuerdo, se cita a la familia y se conversa con ellas para trabajar de manera conjunta con el equipo, la familia algunas veces tenemos reuniones con los centros o con los terapeutas”- “ Yo me apoyo en ellas para saber cómo trabajar con cierto nene o cómo hacemos con la familia cuando tengo que hacer o no hacer algún papel. Por ejemplo, con los centros si tengo que firmar o no alguna documentación siempre recurro a ellas para saber cómo manejarme, nos dan estrategias, como por ejemplo el trabajo con pictogramas”.* En este ejemplo no sólo se ve el accionar conjunto del equipo directivo con el equipo de conducción, sino además se puede ver la intervención de los docentes para efectivizar la tarea del equipo de orientación escolar mediante la confección de las planillas de solicitud de intervención.

Si bien el rol del director es una pieza clave en la formación y transformación de las escuelas como principales agentes para la inclusión educativa de niños con discapacidad, como lo plantea la investigación de Echeverría Celis (2022), presentada en la Revista Educación Inclusiva, se puede ver que la figura del orientador educacional resulta clave para esta inclusión. Esto puede verse reflejado también en *“Ellas (el equipo) observan muchas cuestiones que quizás nosotros no tenemos tan palpables, entran a las salas y te dan una mirada diferente para después realizar algunas acciones como reuniones con familias, nos consultan... qué está pasando con algún nene en particular”.* Se puede ver, además, una participación real en términos de Sirvent (1998), el cual señala que se establecen actividades reales de manera interdisciplinaria y desde la especificidad del rol de cada uno de los miembros, tanto del equipo de conducción del equipo de orientación escolar y los docentes, para propiciar la inclusión de todos los alumnos, ampliando la mirada en el accionar de ellos, en las interacciones, en las propuestas y recursos que se ofrecen con los que se

cuenta para garantizar una inclusión con aprendizaje significativo dentro del jardín de infantes.

Tanto desde el rol de organizador y ejecutor de las prácticas de enseñanza del director como desde el abordaje integral e interdisciplinario que efectivizan los equipos de orientación escolar, se percibe que se pone en marcha este trabajo conjunto de ambos equipos; en palabras de una orientadora educacional: *“tanto equipo de conducción como de orientación escolar estamos al tanto de todas las intervenciones. El equipo de orientación no toma una decisión si no está avalado por el equipo de conducción. Me parece que trabajamos mucho desde la corresponsabilidad”*. *“Los últimos jueves de cada mes tenemos reunión de equipo escolar básico y quedan registradas en un libro de actas, son con la directora”*. *“Depende de la complejidad del caso; a veces las indicaciones las da la inspectora, ni siquiera el equipo de conducción interviene en la toma de decisión”*. *“Con el equipo de conducción llegamos a acuerdos”*. *“La directora nos pide orientación y qué nos parecía esa niña en esa sala, que los aportes siempre son bien recibidos”*. En este punto, se advierte no solo el trabajo conjunto y colaborativo, sino el apoyo y sostén de un equipo con el otro, éste accionar favorece la inclusión de todos y cada uno de los alumnos.

Es aquí donde puede notarse la conjunción de los dos trabajos, de los dos equipos en beneficio de los alumnos. Por un lado, en el rol del director y, por el otro, en el ejercicio del rol del orientador educacional, con el propósito de crear condiciones para un mejor aprendizaje individual y grupal, analizando los factores orgánicos afectivos, intelectuales, pedagógicos o socioculturales que favorecen. *“Por ejemplo, la predisposición de la mamá de la niña en sillas de rueda para acompañar los procesos de aprendizaje de su hija dentro de la institución, y de la institución que permite el acceso y permanencia de las familias como parte fundamental y constitutiva de la cultura individual de los niños”*. Se promueven, así, proyectos de cambio favorables, orientando los procesos de enseñanza y transmisión de saberes mediante la vinculación respetuosa con los estudiantes y la situación de aprendizaje.

Este tipo de vínculo al que se hace referencia y que son comunicadas a los docentes de manera conjunta entre ambos equipos, pueden verse reflejadas en:

“Realizamos asesoramiento conjuntos, ellas son el nexo entre cualquier profesional y nosotras”- “Nos recordamos las acciones mutuamente, cuando ellas ven algo vienen primero a mí, acordamos y después asesoramos juntas”. Estas acciones no están relacionadas sólo a la organización de las tareas institucionales, sino que además se acuerdan los asesoramientos que favorezcan la tarea del docente en pos de los mejores aprendizajes de los alumnos, *“porque, por ejemplo, hubo situaciones que quizás yo no vi y que las vio la social o las vio la educacional y, en entrevista con las docentes, entablamos acuerdos y asesoramos todas juntas”*, efectivizando lo que promueve el reglamento general de instituciones educativas (2012) en el que se procura la participación activa y democrática de todos los integrantes de la comunidad educativa con la realización de propuestas contextualizadas en los establecimientos, respondiendo a las particularidades y necesidades de los alumnos en contexto intentando eliminar las barreras que impidan la inclusión educativa de cada estudiante.

Esta actitud participativa y corresponsable es un proceso en el que los miembros de la comunidad educativa tienen injerencia en la toma de decisiones referidas a la marcha institucional, contemplando siempre las diferencias de los roles. Esta postura planteada en la comunicación conjunta 1/ 2010 se ve puesta en marcha en cada uno de los dichos tanto de los directivos como de los orientadores educacionales: *“El trabajo es compartido, la fortaleza es que cuando uno va a plantear una situación, siempre está la voluntad de ver cómo lo resolvemos e ir acordando” - “Por ahí hay veces que no estoy de acuerdo con algunas cuestiones, se lo puedo decir de buena manera. Buscando el acuerdo, el que nos sintamos cómodos de ambos lados para poder trabajar en pos de los niños uno intenta por todos los medios que no haya grietas para favorecer la tarea, el acuerdo siempre tiene que estar”*. Por lo tanto, se puede decir que, a pesar de algunas diferencias, el trabajo conjunto es puesto en marcha. Volviendo a la postura de Sirvent (1998), las acciones y decisiones que toman los participantes de manera conjunta influyen en el funcionamiento y la realidad institucional, lo que da cuenta de una participación real o que favorece positivamente la inclusión de todos los niños en estas instituciones.

En coincidencia con los dichos de los directivos, una de las psicopedagogas manifiesta que *“el trabajo conjunto es muy bueno porque el equipo de conducción se*

apoya muchísimo en nosotros, no habían tenido buena experiencia con equipos anteriores; y de repente se encontraron que nosotras trabajamos desde otro lugar y nos entendieron, vieron el compromiso y nos dejan trabajar, siempre nos consultan, siempre nos convocan y cuando hay alguna reunión o algo que está pasando que les hace ruido nos convocan y nosotros vamos a ver qué está pasando y, en ese sentido, está bueno el trabajo, es distinto, nos habilitan a poder trabajar de otra manera. Creo que cuando encontrás que tu trabajo es valorado, que le dan la importancia a lo que uno hace, que también te dan un espacio, ese trabajo en conjunto en equipo siempre es bueno, no existe o, por lo menos, desde mi mirada un trabajo individual uno siempre tiene que pensar en ese trabajo con el otro". Concordando con la autora María Teresa Sirvent (1998), la participación es una actividad que permite poner luz sobre diferentes situaciones, con el propósito de tomar decisiones conjuntas y se puede identificar que esto se efectiviza en las instituciones consultadas ya que cada una de las partes no solo forma parte de la acción sino de la toma de decisiones para la puesta en marcha de la inclusión.

5) Barreras para la inclusión

Los directivos entrevistados consideran que existen varias barreras para poner en marcha la inclusión dentro del nivel inicial, entre los cuales, todos mencionaron la falta de recursos humanos, la predisposición de algunos docentes y los faltantes de infraestructura, que se transforman en una barrera que obstaculiza pero no detiene la inclusión.

En relación a la falta de recursos humanos, por un lado, se hace referencia a la carencia de equipos de orientación escolar en todas las instituciones educativas o el poco tiempo con el que cuentan ellos dentro de las instituciones. *"La normativa es inclusiva pero nos faltan recursos humanos... o poder contar en cada establecimiento dentro de su planta orgánica funcional con un docente de apoyo a la inclusión o una orientadora educativa"*. Pero, a la vez, los propios directores dan respuesta del por qué de esta falta de recursos: *"El equipo se ha ido mutando varias veces en estos últimos años; generalmente, el momento que nosotros conformamos los grupos no están, porque las chicas del equipo tienen que decidir adónde llevar su cargo si se*

quedan o se van; pocas veces sabemos si ellas pueden colaborar, en realidad, ellas son parte de equipos de distrito, no de las escuelas". Esto refiere a la estructura constitutiva del sistema educativo argentino, dado que los equipos de orientación escolar son estructuras territoriales que cumplan funciones de orientación en las instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades, pero que pertenecen a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (disp 185/22), cuya función y propósito es intervenir mediante un enfoque integral, interdisciplinario y corresponsable, basado en el reconocimiento de la educación como derecho y trabajar de manera conjunta con la dirección de nivel inicial. Sin embargo, son dos modalidades diferentes y que responden a distintas indicaciones, orientaciones y supervisiones. Una de las psicopedagogas lo plantea de la siguiente manera: *"Yo trabajo en un solo jardín y en el otro tengo extensión, pertenezco a equipos de distrito; por lo tanto, todos los años vamos a redistribución"*, lo que pareciera una contradicción para el trabajo conjunto al depender de dos instancias diferentes.

Otra de las falencias con las que se encuentran los equipos directivos es la disposición docente. *"A veces las barreras que nos encontramos es poder concientizar al equipo docente, no todas se sienten que van a poder porque hay nenes que necesitan atención individualizada... hoy ser docente implica ponerle el cuerpo y el alma a muchas situaciones"*. *"Las docentes no tienen ganas de trabajar con niños que tienen dificultades o singularidades"* - *"si tienen acompañante externo se desentienden"*. En este sentido, no queda más que recordar lo que plantea el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires (2007), como una de las responsabilidades del director en la construcción de equipos de trabajo, con el objetivo de facilitar proceso de construcción colectiva y prácticas democráticas para garantizar los trayectorias educativas enriquecedoras de los alumnos, lo que se veía reflejado en párrafos anteriores respecto a la necesidad de asesoramientos continuos y supervisión permanente.

Al respecto, la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206) plantea como afines y obligaciones de la política educativa nacional garantizar la inclusión educativa, designando recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas. En relación a esto, las directoras entrevistadas sostienen que algunas de las barreras con

las que se encuentran para llevar adelante y sostener la inclusión educativa es la falta de materiales, además mencionaron la falta de recursos humanos, no solo en cantidad sino también en lo referido a la capacitación. *“La normativa es inclusiva pero nos faltan recursos humanos... los docentes no están capacitados para identificar cómo enseñar tal o cual contenido a un alumno con situaciones especiales”*.

Respecto a la necesidad de recursos humanos, otra de las directoras manifestó que: *“Nos faltan recursos humanos porque son muchas las demandas de las familias... nos faltan manos para acompañar”*. Otro aspecto que destacaron respecto de las barreras con las que se encuentran los directivos, se encuentra relacionado al personal docente. Una de las declaraciones que se puede destacar corresponde a: *“Respecto al personal docente hay personas que tienen una matriz de hace años, que se resisten, y te dicen, yo soy docente no puedo estar 4 horas persiguiendo nenes”*. En sintonía con estas declaraciones, se encuentran las investigaciones realizadas por UNICEF, en junio del 2014, cuya conclusión arribada fue que la escuela es el ámbito social que puede contribuir a la formación y a la inclusión, aunque persisten visiones acerca de la falta de preparación para tal fin.

Los recursos materiales con los que cuenta la institución se transforma en una más de las barreras que deben sortear los equipos directivos y de orientaciones escolar para garantizar la inclusión educativa, cuyo ejemplo manifiesta una de las directoras: *“no tenemos una hamaca para poder ofrecerle a esta nena que es cuadrapléjica, igual se la integra; las actividades por ejemplo para que se pueda hamacar como no tenemos una hamaca para discapacitados la sentamos a upa de una de nosotras o buscamos un tobogán chiquito para que pueda sentir su cuerpo no solo a partir de la experiencia del dolor sino a través del disfrute”*. *“Tampoco tenemos recursos edilicios, por ejemplo, lo que nos pasa para ingresar o para salir de la sala esos dos centímetros del escalón dificulta el acceso”*.

Estos recursos deberían ser provistos por la Dirección General de Escuela para garantizar la igualdad de oportunidades, pero al no ocurrir de esta manera, son las cooperadoras de los establecimientos las que, de manera solidaria, asisten a esta necesidad. *“Por el momento no necesitamos de ningún recurso fuera del personal docente, solo para un nene que tenía una dificultad motriz y cooperadora compró una hamaca que primero se puso en el parque y después en el arenero. En el caso de tener*

algún nene en silla de ruedas para usar el gimnasio no tenemos rampa”. Tal como plantea Melero (2011), son las barreras políticas en la falta de cumplimiento de las leyes y normativas los que dificultan o limitan el acceso al aprendizaje, la participación y la convivencia en igualdad de condiciones.

Otra barrera que, en este mismo sentido, el autor presenta es la barrera didáctica, que se ve reflejado en los dichos de una de las directoras. *“La orientadora educacional ingresó en la sala amarilla del turno mañana. Entonces, llega dentro de una propuesta pedagógica en el marco de la educación visual... Bueno, repartimos hojitas y había un niño con discapacidad severa, en total eran 15 y la docente tenía 14 hojas. ¿Entendes? No lo considero a ese nene con dificultades, tienes muchísimas dificultades, pero igualmente vos le tenes que ofrecer la oportunidad de darles esa oferta, acercarte al niño. Así que bueno, esa docente se la asentó, se hizo un asesoramiento. Ahí estuvo la psicopedagoga. Ahí estuvo y se lo hizo ella el asesoramiento”*. La falta de intervención de la docente pudiera estar relacionada con la falta de recursos y de conocimientos que posibilite ofrecer a los alumnos con discapacidad propuestas significativas, que independientemente de la discapacidad permita a través de diferentes estrategias la participación de todos los alumnos.

Por todo lo antes señalado se puede decir que las barreras identificadas para la inclusión de niños con discapacidad en algunas oportunidades son los propios docentes por falta de apertura y/ o de conocimiento, la falta de personal con los que cuenta la institución para atender casos puntuales de niños con diferentes particularidades y no así los recursos materiales que, de una forma u otra, son provistos por los diferentes miembros de la comunidad educativa.

6) Sentido de pertenencia de los equipos de orientación escolar.

La comunicación conjunta 1/2010 plantea que es deseable que los miembros de la comunidad educativa tengan cada vez más injerencia en la toma de decisiones, referida a la marcha institucional, contemplando siempre la diferencia de roles (...) La participación implica antes que nada una postura ideológica. Lo ideológico tiene que ver con la actitud, es estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe, en tanto que participar es tomar decisiones. (...) Pareciera que para que esta situación se

ponga en marcha todos los miembros de la comunidad educativa necesitan ser parte, sentirse parte de la institución donde se desempeñan.

Al respecto, ambas psicopedagogas entrevistadas hacen referencia a la pertenencia en aquellos jardines donde tienen un espacio que le es propio, donde reconocen y valoran su trabajo. Destacan la diferencia entre aquellos jardines en los que tienen sede y aquellos en los que tienen extensión, expresándose de la siguiente manera: *“en este jardín (I1) sí me siento parte, en otros no (JI2), allá entras y salís y solo atendés emergentes. Acá trabajamos en equipo, podés tomar decisiones en relación a cualquier tipo de intervención, lo hacemos en forma conjunta”*. *“En este jardín venimos tres veces por semana y en el otro que tenemos extensión, solo dos, igual tenemos muy buena comunicación con ambos directivos”*. *“En este jardín tenemos un espacio propio, lo que nos permite trabajar más cómodamente, sobre todo cuando tenemos reuniones con familias”*. De esta manera, pareciera que el hecho de tener un espacio propio facilita la participación para la toma de decisión.

Además, la orientadora educacional expresó: *“creo que cuando encontrás que tu trabajo es valorado, que le dan la importancia a lo que uno hace, que también te dan un espacio, ese trabajo en conjunto en equipo siempre es bueno, no existe o por lo menos desde mi mirada un trabajo individual, uno siempre tiene que pensar en ese trabajo con el otro”*, que según Montaña (como se citó en Hernández, 2013), esta pertenencia es un vínculo significativo entre la organización y su talento humano, el cual además de generar ganancias en ambas partes, también hace que se estrechen lazos, donde sentimientos como el arraigo, el compromiso, la identificación, permiten que el trabajador quiera pertenecer a un grupo social, apropiarse y hacerlo parte de su vida laboral y personal.

Significativamente, este sentido de pertenencia se encuentra arraigado en los miembros de la institución, más allá de la distribución que realiza la Dirección General de Cultura y Educación, a través de la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (disp 185/22), que define y distribuye a los Equipos de Orientación Escolar como estructuras territoriales que cumplen funciones de orientación en instituciones educativas de los diferentes niveles y modalidades para el trabajo y

cobertura de las necesidades en los jardines de infantes. El sentimiento de una de las orientadoras educacionales se ve manifestado de la siguiente manera: *“Yo trabajo en un solo jardín, y en el otro tengo extensión, pertenezco a equipos de distrito; por lo tanto, todos los años vamos a redistribución”. “En este jardín JI 3, al tener un espacio propio, permite que el abordaje sea desde otro lugar; las familias tienen otra apertura, esto no sucede cuando no tenés un espacio propio, es como que vas boyando por los diferentes espacios y es difícil generar un sentido de pertenencia”*. Esta postura ideológica se percibe de manera diferente cuando se tiene sede (un espacio propio), que donde no lo hay, resulta llamativo escuchar que en un jardín trabaja, *“y en el otro”* solo tienen extensión, donde también se desempeña en el rol de orientadora educacional.

De la misma manera lo perciben los directivos entrevistados, coincidiendo en que si bien van a la escuela y realizan diferentes acuerdos entre el equipo de orientación escolar y el equipo de conducción no se sienten miembros del equipo: *“Creo que trabajamos en paralelo, que no llegamos a conformar un equipo, creo que por sus tiempos y la demanda que ellas tienen en el otro jardín a veces no llegamos a trabajar en equipo”*

Desde la visión de una de las integrantes del equipo de orientación escolar, el estar, pertenecer y participar influye en la selección de las familias. *“Específicamente en el jardín donde tenemos sede, es un lugar que las familias eligen, un lugar que genera y fomenta espacios de contención y comunicación”*. Además de esto, que las familias elijan el establecimiento permite que *“el hecho de que los niños estén escolarizados nos permite a nosotros trabajar con ellos, desde otro lugar, planteando redes de articulación con la familia, si no estuvieran en la institución quedarían por fuera del sistema”*, viéndose garantizada de este modo la inclusión de todos los niños.

Resulta llamativo observar cómo impacta el sentido de pertenencia en el trabajo de cada uno de los equipos, tanto de conducción como de orientación escolar. Dependiendo de la mirada de los directivos, las expectativas son muchas. Sin embargo, desde la óptica de las psicopedagogas, las posibilidades son pocas, ya que el pertenecer a un lugar según la normativa implica tener sede en esa institución, lo que

les posibilita contar con mayor carga horaria, a diferencia de las instituciones en la que solo cuentan con extensión donde atienden casos puntuales.

CONCLUSIÓN

En los primeros apartados se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión de inclusión educativa en cuatro Jardines de Infantes y el trabajo del equipo directivo y el psicopedagogo/a como término fundamental de la inclusión de niños/as con discapacidad de nuestra investigación.

También se contemplaron otros conceptos afines, como es el papel de las estrategias para hacer frente a la diversidad del alumnado desde el ámbito educativo y, más concretamente, de alumnos en situación de discapacidad desde la gestión del liderazgo del equipo de conducción y del equipo de orientación escolar, haciendo énfasis en el rol del Psicopedagogo de las instituciones escolares.

A partir del análisis de datos, y en relación con los distintos objetivos específicos de la investigación, es preciso destacar las siguientes conclusiones relacionadas con las distintas categorías de análisis.

En referencia a la inclusión educativa, tanto los directores, vicedirectores y psicopedagogos sostienen que a cada uno de los alumnos, independientemente de sus características, se les garantiza la inscripción y matriculación atendiendo a sus necesidades y al momento de la organización de los grupos, considerando la inclusión de niños con discapacidad. Se prioriza su inclusión en aquellos grupos con menor cantidad de alumnos que permita favorecer la atención, cuidado y enseñanza, atendiendo a sus particularidades, garantizando la escolaridad y brindando las mejores oportunidades que esos establecimientos y los docentes les pueden ofrecer, sostenidos en una postura de asegurar el derecho de cada alumno, más allá de las condiciones individuales.

En cuanto a las estrategias para la inclusión, equipo directivo y de orientación escolar, en especial, el psicopedagogo forman acuerdos, establecen prioridades, diseñan dispositivos que permitan garantizar la inclusión de niños con discapacidad. En este sentido, se puede decir, teniendo en cuenta las entrevistas realizadas y los datos recabados, que los psicopedagogos de los equipos de orientación escolar logran formar mejores equipos de trabajo en aquellos lugares donde tienen un mayor sentido de pertenencia, esto es, en los jardines, donde cuentan con un espacio propio, donde son tenidos en cuenta a la hora de trabajar.

Por otro lado, y no con menor relevancia, los equipos de trabajo que forman los equipos de conducción y los psicopedagogos en los jardines donde solo cuentan con extensión, pareciera ser más débil y difuso, aún así trabajan en pos de garantizar la inclusión de niños con discapacidad.

En referencia a los recursos con los que cuentan las instituciones para garantizar el derecho a la educación de todos y todas, independientemente de su condición, puede señalarse que cada escuela utiliza las estrategias necesarias para asegurar el recurso, reubicando personal, dejando de lado algunas tareas para priorizar la atención de los niños, poniendo literalmente el cuerpo en beneficio de aquellos niños que lo necesitan; en otros casos, con el subsidio y auxilio de las asociaciones cooperadoras para facilitarles el material que requiera que estos alumnos puedan transitar la escolaridad de manera favorable o a través de un trabajo artesanal en la construcción de aquellos recursos que le son necesarios por parte de directivos, psicopedagogos y docentes.

Resulta llamativo, después de realizar el análisis de datos y el análisis bibliográfico para la elaboración de este trabajo, la falta de bibliografía relacionada al sentido de pertenencia de los diferentes miembros que conforman el colectivo docente de una escuela que hace al mejor desempeño de cada uno de los roles.

Por otra parte, llamó la atención el hecho de que la bibliografía relacionada a inclusión, en su gran mayoría, está relacionada con la discapacidad pero se ha advertido a través de el análisis de los datos recabados que es necesario hablar de inclusión de todos y todas las alumnas, tengan o no ellos discapacidad, de modo tal que todos los estudiantes puedan tener las mismas oportunidades independientemente de su condición.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5° ed.). APA.
- Asociación de Profesionales del Quehacer Psicopedagógico (2020). *Psicopedagogía. Ley de Ejercicio Profesional y creación del Colegio de Profesionales de la Psicopedagogía de la provincia de Buenos Aires. Proyecto de Ley*. 29 de octubre de 2020 (Argentina).
<https://www.psicopedagogia-apqp.org.ar/proyecto-de-ley>
- Aviña, A. L. E. (2015). *El director escolar y el desarrollo de prácticas inclusivas*. Tecnológico de Monterrey, Hermosillo, México.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. UNESCO.
- Booth, T. (23 de mayo de 2013). *Retos y posibilidades de la educación inclusiva*. (Conferencia). Universidad de Alcalá, España.
<https://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/actualidad/7078-tony-booth-un-a-mirada-hacia-la-educacion-inclusiva.html/>
- Borsani, M. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens.
- Bosques Almache, K. y Vasquez Cordova, Y. (2021). *El rol del psicopedagogo en la inclusión educativa de los estudiantes de básica elemental*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador.
- Cárdenas Prieto, P. A. (2015) *El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa (2006-2014)*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá D.C.
<https://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/455/TO-18729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. 25 de noviembre de 2016 (Naciones Unidas).
<https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Comunicación Conjunta 1 de 2008. *Puntuaciones acerca de Reuniones de Equipo Escolar Básico (R.E.E.B.)*. Junio de 2008 (La Plata, Argentina).

COPIDIS, Grupo Artículo 24 (2017) *Educación inclusiva y de calidad derecho de todos*.

https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

Coriat, S. (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad*. SEUBE-UBA.

Decreto N° 350 de 2022. *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Protocolo_EdInclusivaDiscapacidad_2022%20%281%29.pdf

Decreto 2299 de 2011. *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia*. 22 de noviembre de 2011 (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Diccionario de la Real Academia Española. *Corresponsabilidad*.
<https://dle.rae.es/corresponsabilidad?m=form>

Dirección General de Cultura y Educación. (2008) *Circular General Técnica 1*.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circular_tecnica_general_1.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Buenos Aires Provincia.

Dirección General de Cultura y Educación. (2010). *Comunicación Conjunta N°1/2010*. ABC.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/comunicacion_conjunta_1_del_2010_0.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2011) *La función del director en las instituciones educativas del Nivel Inicial*. Buenos Aires Provincia.

Dirección General de Cultura y Educación. (2012). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. ABC.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2017) Resolución 1644/17 Anexo 1 *Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y jóvenes- adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*.

- Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Buenos Aires Provincia.
- Dirección General de Cultura y Educación. (s.f.). *Estructuras Territoriales*. ABC. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/psicologia-comunitaria-y-pedagogia-social/direccion-de-1>
- Dirección General de Cultura y Educación (2023) *Fortalecimiento del puesto de trabajo docente de Orientadoras y Orientadores Educativos (OE)*. Buenos Aires Provincia.
- Disposición 185 de 2022. *Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-12/DI-2022-42894534-G-DEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>
- Echevarría Celis, M. C., Cárdenas Vázquez, L. E. y Mazatlán, S. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 131- 151.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernandez, A. (2012). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de Casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). *Experiencia de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. UNICEF.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gutierrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizonte Pedagógico*, 9(1), 47- 56. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/617/576>

- Grupo Art. 24 Por La Educación Inclusiva. (2017). *Educación Inclusiva y de Calidad, Un Derecho De Todos*. COPIDIS.
https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf
- Grupo Social Once (2021). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*. Grupo Editorial Cinca.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/Libro%20EuroSocial-Final.pdf>
- Gvirtz, S., Abregú, V., Larrondo, M. y Torrelles, M. (2021). *Aprender a ser director/a*. Santillana.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática (INEGI) (1980). *Clasificación de tipo de discapacidad - Histórica*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos*.
https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Ley 9970 de 1986. Decreto 4584. Colegio de Psicopedagogos de Santa Fe. 26 de noviembre de 1986 (Santa Fe, Argentina).
https://www.fappsicopedagogos.com.ar/_files/ugd/d3fc3f_8964a895335b4437abca6e99dde58600.pdf
- Ley 13688 de 2007. *Ley Provincial de Educación*. 10 de julio de 2007 (Buenos Aires, Argentina).
- Ley 26206 de 2006. *Ley Nacional de Educación*. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Lopez Yanes, J. y Sanchez Moreno, M. (1996). *Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica*.
<http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6301/Yanez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la educación inclusiva* (1º ed.). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2013). *Constitución de la Nación Argentina*. Infojus.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-08/Constitucion%20Nacional.pdf>
- Monsanto, Hilma. (2012) *Identificación laboral de los trabajadores de ONSEC. Guatemala de la Asunción en*
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5615/1/T2268-MDTH-Manzano-Estrategia.pdf>
- Naciones Unidas (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session25/Documents/A_HRC_25_29_SPA.DOC
- Organización de Estados Iberoamericanos (2019). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2019. Seguimiento de las metas educativas 2021 y su articulación con el ODS 4*. OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (7-10 de junio de 1994).. Salamanca, España.
<https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDm)*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Organización

- Panamericana de la Salud.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Palacios, A. (2008). *Modelo social de discapacidad, orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Resolución 1664 de 2017. *La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires*. 1 de diciembre de 2017 (Argentina).
- Sirvent, M. T. (1998). *Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Mimeo.
- Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Inicial. (s.f.). *La función del Director en las Instituciones Educativas de Nivel Inicial*. ABC.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2011/2_la_funcion_del_director_en_las_instituciones_educativas_del_nivel_inicial.pdf
- UNESCO (2020). *Resumen del Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/search/ed113e0b-0c23-4c32-81f3-28c777c377a2>
- Unión Europea (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.html>
- Valdez Pachón, V. (2016) *Educación Inclusiva para personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*
https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016_VVP.pdf
- Vinacur, T. y Bustos, J. M. (Comp.). (2019). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común*. Organización

de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>

ANEXOS

ENTREVISTA

(En cada una de las entrevistas se agradecerá por la colaboración y el tiempo dedicado, señalando que toda la información obtenida será tratada de manera confidencial tanto el nombre de la institución como del profesional entrevistado)

DIRECTOR /VD/ MS NIVEL INICIAL

1. ¿Qué rol desempeña en el establecimiento?
2. ¿Cuál es su Sit de Revista?
3. Antigüedad
4. Formación profesional
5. ¿Cuánto hace que ocupa este rol?
6. ¿Cómo está organizada la escolaridad en esta institución? (horario de la jornada, personal)
7. ¿Cuál es la edad de los niños que se matriculan y cómo se distribuyen en la estructura del establecimiento?
8. ¿Cuáles son los requisitos de inscripción?
9. ¿Realizan alguna distinción o aclaración a la hora de inscribir alumnos?
10. En cuanto a la organización de los grupos, ¿quién decide la conformación de los mismos?
11. ¿Cómo decide a qué grupo será asignado ese alumno? ¿Quién toma la decisión?
12. ¿Tienen alumnos con discapacidad en la institución?
13. ¿De qué depende la cantidad de niños con discapacidad que se inscriban en el establecimiento?
14. ¿Cuentan con los recursos necesarios para la inclusión de niños/as con discapacidad?
15. ¿Estos alumnos cuentan con alguna atención especial?
16. ¿Conoce la legislación que existe al respecto? ¿Cuál?
17. Sabemos que la normativa actual tiende a incluir a todos los niños/as en aulas, ¿consideras que la escuela y los docentes están capacitados para esto?

18. ¿Qué entiende usted por inclusión escolar?
19. ¿Qué estrategia lleva adelante para la inclusión de niños con discapacidad en la escuela que usted gestiona?
20. A su criterio, ¿existe algún desafío para la inclusión de niños con discapacidad en esta escuela?
21. ¿Existe alguna barrera o dificultad que impida la inclusión de algún niño con discapacidad? ¿Podría mencionar alguna?
22. ¿Cuenta con equipo de orientación escolar? ¿con qué frecuencia asiste al establecimiento? ¿Quiénes lo componen?
23. ¿Cuál es la intervención del equipo de orientación en general y del psicopedagogo en particular en la inclusión de niños con discapacidad?
24. ¿Quién/es los supervisan y/o coordinan?
25. ¿Mantienen reuniones periódicas con el equipo de orientación? ¿Dónde queda el registro de las mismas?
26. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que a su criterio aparecen en la figura del psp?
27. ¿El psicopedagogo participa en tareas (con docentes, alumnos, familias) que tengan un alumno con discapacidad? ¿Me podría dar un ejemplo de este tipo de intervenciones?
28. Estas intervenciones, ¿se acuerdan con el equipo directivo?
29. ¿Realiza el psicopedagogo alguna capacitación con los docentes que tengan niños con discapacidad a su cargo? ¿Me podría dar un ejemplo?
30. ¿En qué otro momento interviene el psicopedagogo en el quehacer institucional?
31. ¿Quisiera agregar algo más?

ENTREVISTA PSICOPEDAGOGO DEL JARDIN DE INFANTES

1. ¿Qué rol cumple dentro de la institución?
2. ¿Qué antigüedad poseen el cargo?
3. ¿Cuál es su formación profesional?
4. ¿Usted forma parte del plantel institucional?
5. ¿Qué entiende por inclusión educativa?
6. ¿Cómo se pone en marcha la inclusión educativa en la institución en la que usted se desempeña?
7. ¿Realiza aportes para incluir a niños con discapacidad?
8. ¿Cuáles son esos aportes y a quién se lo realiza?
9. ¿En qué período del año son más frecuentes esos aportes?
10. ¿Cómo se relaciona su rol con el desempeño docente?
11. ¿Cómo se relaciona su rol con el desempeño del equipo directivo? ¿Mantienen reuniones periódicas? ¿Dónde quedan registradas las mismas?
12. ¿Los directivos recibieron algún direccionamiento de su parte para favorecer la inclusión de niños con discapacidad en las aulas?
13. En su rol de psicopedagogo, ¿cuáles son las estrategias que utiliza para favorecer la inclusión de niños con discapacidad?
14. ¿Cuenta con algún supervisor?
15. En su desempeño en la institución, ¿cómo y con quién toma las decisiones que llevará adelante?
16. ¿Tiene que consultar con alguien o acordar con alguien las intervenciones que realiza?
17. ¿Existen a su criterio barreras que impiden la inclusión de niños en la institución donde usted se desempeña?
18. ¿Cuáles son a su criterio las acciones que favorecen la inclusión de niños con discapacidad en ese establecimiento?
19. El personal directivo, ¿tiene alguna incumbencia en el desempeño de su rol?
20. ¿Cómo evalúa el trabajo conjunto con el equipo directivo?
21. ¿Podría darme ejemplos de intervenciones en la inclusión de niños con discapacidad?
22. ¿Quisiera agregar algo más?

Matriz de análisis de datos Directivos

Categorías de análisis	Respuestas de las entrevistas a los directivos (entrevistados D JI1- DJI 2- D JI 3- VD JI 3 - D JI4 - VD JI 4)	Interpretación
Estilos de organización institucional	D JI1 “Tres salas por turno” “se va organizando de acuerdo a la cantidad de inscriptos hasta febrero hay mucho movimiento de matrícula” “tenemos tres maestra por turno, una preceptora en turno mañana y dos en turno tarde y dos cambios de funciones en turno tarde, y la secretaria que viene solamente en el turno de la tarde” “ las secciones están compuesta por niños de 3, 4 y 5 años” D JI 2 “ Tres salas por turno que van en una franja de 3 a 5 años de edad” - “ el personal que tenemos es la secretaria que asiste solo por la mañana, una maestra por sala, una preceptora en cada turno, un cambio de función que no puede estar al frente de alumnos pero que ayuda” D JI 3 “La matrícula está compuesta por nenes de tres, cuatro, cinco y seis años porque hay sobre edad, continuidad en el nivel distribuidos en ocho secciones por turno” VD JI 3 “la matrícula es de 270 alumnos distribuidos en 16 secciones, varias multiedad teniendo en cuenta las edades de los nenes que son atendidas por una docente para cada sala, cuatro preceptoras para cada turno, dos profesores de artística y tres de educación física además de un cambio de funciones que nos ayuda en tareas administrativas y está abocada en la biblioteca, además de la secretaria ” D JI 4 “Tenemos cuatro salas por turno, una de tres, una de cuatro, una de cinco y una multitud de 4 y 5 años, esto varía de acuerdo a la demanda de cada año pero los grupos están organizados por edades,	Se ponga advertir que los jardines más pequeños esto es con tres secciones por turno cuentan con un director que rota en sus turnos de asistencia al establecimiento, Además de la presencia del director tienen un secretario que su tarea está relacionada a lo administrativo, solo acompaña en algunas situaciones ante la ausencia del director. Los jardines de infantes en los que se tuvo la oportunidad de realizar la entrevista con director y vicedirector han manifestado que los estilos de organización y agrupamientos de los alumnos matriculados está relacionado únicamente a la edad cronológica de los niños, solo una de las directoras manifestó tener un niño con sobreedad, con continuidad en el nivel a raíz de un proyecto de inclusión con la escuela especial y por asesoramiento médico permanece un año más en el jardín de infantes.

	Además de las maestras tenemos dos preceptoras en cada turno y dos cambios de funciones que colaboran en el trabajo de la sala, como por ejemplo hacer algunos tarjetas o lo que necesiten las maestras no a cargo de nenes” VD JI 4”Tenemos cuatro secciones por turno salas de 3 años de 4 años y de 5 y una multiedad que en los últimos años va variando puede ser de tres y cuatro años o de 4 y 5 años” - “Después en cuanto al personal hay una maestra de sección por cada grupo, dos preceptoras en cada turno Y en el turno de la tarde tenemos dos cambios de funciones que nos ayudan en diferentes tareas”	
Requisitos para la matriculación	D JI1 “Dni del alumno y de alguno de los dos padres partida de nacimiento vacunas y ficha de inscripción” D JI2 “Dni del alumno y de alguno de los dos padres partida de nacimiento, plan de vacunas completo y ficha de inscripción, Además de poder explicarle a las familias Cómo es la franja de edad para cada sección” D JI3 “Los requisitos son el documento de identidad del niño y de alguien de la familia, certificados de vacuna y certificado de nacimiento.” VD JI 3“Al ser el jardín tan grande podemos recibir gente de otros distritos dado que la matrícula bajo particularmente, solo pedimos dni del niño y de alguno de los dos padres, certificado de vacunas, certificado de nacimiento y planilla de inscripción” D JI 4 “Nosotros pedimos la ficha de inscripción dni del niño, partido de nacimiento y documento de alguno de los dos padres pero nada impiden la inscripción de los nenes ni siquiera la falta del dni” VD JI4 “Dni del alumno, vacunas, partido de nacimiento y el dni de alguno de los dos padres”	Según se manifestaron los directivos entrevistados la documentación solicitada es coincidente en todos los casos los cuales son, copia del dni o alguna documentación que acredite identidad del niño a inscribir, copia de certificados de vacuna, partida de nacimiento, esta documentación facilita al directivo distribuir a los alumnos conforme a la franja etárea que está establecida en la reglamentación. Además se puede advertir que se solicita documentación de aquella persona a cargo del para certificar parentesco. Todos los directivos entrevistados, cualquiera sea su rol esto es director o vicedirector coinciden en la documentación necesaria para la inscripción de los alumnos.

Distinción al momento de la matriculación	D JI 1 “Por prioridad de ingreso” D JI 2 “Solamente si la familia informa que tiene alguna discapacidad para poder articular con el equipo se solicita algún diagnóstico o certificado médico o si ya tramitó un acompañante externo más que nada para acompañar al niño y ayudarlo desde la institución” D JI 3” Como son tantos los nenes ponemos una crucecita con lápiz Cuando tenemos a algún niño con un certificado de discapacidad para cuando organizamos las salas, se puede visibilizar más” VD JI 3 “ cuando organizamos los grupos tenemos en cuenta la edad de los chicos y cuando hacemos las salas multitudes ponemos a los más grandes de tres por ejemplo con los más chiquitos de cuatro” - “No hacemos ninguna distinción o aclaración en el momento de planear la inscripción” DJI 4 “Al momento de la inscripción nosotros no hacemos referencia alguna a situaciones de discapacidad porque nos ha pasado de ver nenes en carrito al momento de la inscripción y cuando ingresan teniendo en cuenta que la inscripción es en noviembre y el niño inicia en marzo ese niño que vimos en carrito en marzo corría como cualquier nene” “ solo hacemos alguna referencia cuando la familia anuncia que el nene tiene por ejemplo tea o está en tratamiento para de esa forma ampliar la mirada”- “Cuando la familia anuncia Tratamos de no poner dos casos particulares en la misma sala te lo digo entre comillas porque en la actualidad tenemos tres nenes con tea en una misma sala” VD JI 4 “Al momento de la inscripción no hacemos ninguna distinción, por lo general tratamos de ver la posibilidad de después tener una entrevista con el padre que comunica una situación de discapacidad de hijo”	En líneas generales la distribución de la matrícula está relacionada con las vacantes con las que cuenta la institución, algunos directivos manifestaron que sus establecimientos son seleccionados aún por padres que traen a sus hijos desde lugares fuera del distrito y que al momento de la inscripción no hacen referencia alguna a situaciones de discapacidad a no ser que sea la propia familia la que explicita esta situación. Solo uno de los directivos manifestó que hacen una marca en las planillas de inscripción los que le facilita la organización de los grupos, pero esto estaría relacionado con brindarle las mejores condiciones posibles al alumno que presente una situación de discapacidad. Otro de los directivos manifiesta que en la institución que gestiona esperan conocer al niño durante el primer periodo del año lo que les permite conocer las características de cada uno de los nenes de forma individual y de ser necesario dar intervención al equipo de orientación escolar.
--	---	--

Alumnos en situación de discapacidad en la escuela	D JI1 “NO con discapacidad, si con autismo, trastorno del lenguaje, aaa si 6 nenes con certificado de discapacidad” D JI 2 “Si, Varios por sección con distintas complejidades” D JI 3 “Son muchos los nenes con discapacidad en el jardín, con y sin certificado, acompañados con acompañante externo con dai y otros con los preceptoras o con los directivos acá todo el mundo acompaña” VD JI 3 “ Sí tenemos nenes con discapacidad, una nena con síndrome de down, después tenemos nenes con trastornos del lenguaje, TEA avanzado o severo o leve muchos casos” D JI 4” Tenemos algunos casos con certificado e incluso con proyecto de inclusión con escuela especial, otro caso de una nena que hasta hace poco tuvo maestra domiciliaria que es cuadrapléjica” VD JI 4 “ si tenemos 6 y otros con particularidades”	Los directivos de las cuatro instituciones entrevistadas tienen dentro de su matrícula alumnos con diferentes situaciones de discapacidad entre las cuales mencionaron niños con autismo, trastornos del lenguaje, síndrome de down, TEA, un alumno cuadrapléjico entre otros casos,
Tipos de agrupamiento considerando los niños en situación de discapacidad	D JI 1 “Nada se anota a todos por igual”- “un CUD no te dice nada tenés que conocerlo y verlo en la sala” “La decisión de los agrupamientos la tomo yo” D JI 2 “Yo tomo la decisión de cómo organizar los grupos si la familia informa de una situación particular te ayuda para no poner tantos niños en ese grupo, Pero si el grupo ya está conformado y por ejemplo tenés tres o cuatro situaciones se pone a una preceptora para acompañar” D JI 3 “La organización de los grupos Es teniendo en cuenta lo cronológico, no necesitan CUD, se necesitan las singularidades, los grupos se conforman desde la heterogeneidad, la decisión la tomamos el equipo directivo, dire y vice” - “el equipo de orientación no interviene” VD JI3 “ Si es un nene que ya está asignado a una sala y después	Los directivos entrevistados coinciden en que la decisión Respecto a los agrupamientos es tomada por el equipo de conducción cuando este existe o por el director en forma individual. Solo es tomada en cuenta la situación de discapacidad de los alumnos para poder brindarle a estos niños las mejores oportunidades configurando agrupamientos que les permitan a los docentes atender a estos niños en las mejores condiciones posibles tratando de que los grupos no sean demasiado numerosos.

	Recibe un diagnóstico, continúa en esa misma sala pero si es un nene que se incorpora nuevo Tratamos de que no haya demasiados casos en una misma sala” D JI4 “El equipo directivo toma la decisión de la conformación de los grupos, Por supuesto que cuando hay algún caso especial consultamos con el equipo” “Por más que el padre anuncie alguna situación de discapacidad en algún momento los inspectores nos dijeron que teníamos que esperar conocer al nene para poder dar intervención al equipo de orientación” VD JI4 “La decisión siempre en principio es del equipo directivo, nos sentamos con la directora para analizar la matrícula de quienes se inscribieron y ver la conformación de los grupos” “Si sabemos que hay un nene con discapacidad Tratamos de que ese grupo no sea tan numeroso”- “Ingresan todos desde la disponibilidad de vacantes que tenemos, si no tenemos capacidad los nenes quedan inscritos en lista de espera Y a medida que surjan la vacante y los vamos llamando, lo único que nos fijamos es la mejor disponibilidad Para ofrecerle en principio a la familia para que de esta manera el niño esté mejor acompañado” “El equipo se ha ido mutando varias veces en estos últimos años, Generalmente el momento que nosotros conformamos los grupos no están, porque las chicas del equipo tienen que decidir A dónde llevar su cargo si se quedan o se van pocas veces sabemos si ellas pueden colaborar, en realidad ella son parte de equipos de distrito no de las escuelas”	Criterio que mencionan los directores Al momento de la organización de los agrupamientos está relacionada con la cantidad de personal con la que cuentan en los diferentes turnos y con las vacantes disponibles en los mismos. Uno de los directivos entrevistados que conforma equipo de conducción aclaró que en el momento de la conformación de los grupos con o sin niños en situación de discapacidad los jardines de Infante que fueron entrevistados no siempre cuentan con la presencia de los equipos de orientación escolar para hacer los partícipes de la conformación de los grupos.
Recursos Institucionales para la atención de niños con	D JI 1 “Creo que ninguna escuela está preparada con recursos para recibir a niños con discapacidad, lo vamos viendo con las maestras o con los centros”- “Tuvimos que implementar un dispositivo institucional en el que nos íbamos turnando todos los que estábamos	Los directivos entrevistados coinciden en la falta de recursos humanos, algunas de las directoras manifiesta que a su entender ninguna escuela está preparada con los

discapacidad	en el turno ...porque no nos alcanza el cuerpo ni las manos para atender a estos alumnos"- "desde lo edilicio tenemos rampas, pero no podríamos recibir a un niño ciego, hay mucho vidrio" D JI 2 "Contamos con el equipo docente y el equipo de orientación escolar que viene una vez por semana en cada turno" ... "Algunos nenes cuentan con acompañante externo y otras veces solo la presencia de la preceptora o mía" D JI 3 "Solo Contamos con el recurso humano y algunos recursos que ha comprado la cooperadora, como una hamaca" VD JI 3 " Por el momento no necesitamos de ningún recurso fuera del personal docente solo para un nene que tenía una dificultad motriz y cooperadora compró una hamaca que primero se puso en el parque y después en el arenero , En el caso de tener algún nene en silla de ruedas para usar el gimnasio no tenemos rampa"- " cuando el nene no tiene acompañante y necesita una asistencia personalizada lo que hacemos, es pedir ayuda a las familias que permanecen con ellos dentro de la escuela y lo acompañan" D JI 4 "Solo Contamos con los recursos humanos, que son pocos, por ejemplo no tenemos una hamaca para poder ofrecerle a esta nena que es cuadrapléjica, Igual se la Integra las actividades por ejemplo para que se pueda hamacar como no tenemos una hamaca para discapacitados la sentamos a upa de una de nosotras o Buscamos un tobogán chiquito para que pueda sentir su cuerpo no solo a partir de la experiencia del dolor sino a través del disfrute" "Tampoco tenemos recursos edilicios por ejemplo lo que nos pasa para ingresar o para salir de la sala esos dos centímetros del escalón dificulta el acceso" VD JI 4 "Los recursos que tenemos son muy pocos solo Contamos con las docentes" "Por la mañana tenemos dos cambios de funciones	recursos humanos suficientes para recibir niños con discapacidad ante lo cual los directores implementan diferentes estrategias o dispositivos para la atención de los niños entre las que mencionaron distribución y organización de tareas, la coordinación del trabajo con los preceptores como parejas pedagógicas cuando la cantidad de personal en el turno así lo permite. Algunas directoras mencionaron además las faltas de materiales que permitan a los niños con discapacidad realizar diferentes actividades como por ejemplo hamacas, Que en uno de los jardines pudo ser suplida la necesidad por parte de la cooperadora pero en el otro no.
--------------	--	---

	que de repente pueden asistir en algunas tareas cuando tratamos que las preceptoras acompañen en la sala a las maestras pero en el turno de la tarde si alguna de nosotras dos no estamos por una convocatoria la situación se torna más problemática”	
Concepción de inclusión educativa	D JI 1 “Aquella que garantice el acceso al aprendizaje y al conocimiento”- “Vos incluís desde la inscripción para todos pero después no sabes con lo que te encontrás en cada sala” D JI 2 “Poder acercar al niño que tenga alguna particularidad o singularidad, garantizar la escolaridad, una inscripción, ...la discapacidad no condiciona la inscripción .-Más allá de las características del niño que pueda recibir la misma educación que el resto de sus pares con las configuraciones de apoyo que necesite” Me parece que hay que ponerle voluntad desde la educación nosotros tenemos que brindar a todos la atención para garantizar el derecho a la educación llevar de la mano la inclusión a como dé lugar acompañando a la familia y al niño que lo necesite" D JI 3 “Inclusión es mirar, alojar, atravesar esa necesidad para poder pensar en las propuestas, en los espacios y planificar” VD JI 3 “ La inclusión escolar es ofrecerle no solo a los nenes con alguna discapacidad las mejores oportunidades sino a las diversidades de familias, a las diversidades de culturas que todos ellos traen “ D JI 4 “Incluir es darle la oportunidad al otro de formar parte, de formar parte en todo teniendo en cuenta su posibilidad” VD JI 4 “Creo que la inclusión no es solamente tener un niño con discapacidad en la escuela para mí incluirlos hay que incluirlos a todos, algo que venimos conversando es que a un niño con discapacidad hay que respetarle sus derechos Pero esto no implica	La concepción de inclusión educativa que pusieron de manifiesto los directivos entrevistados refiere a la posibilidad de todos los niños a formar parte de diferentes instituciones garantizando la escolaridad y brindando las mejores oportunidades que esos establecimientos y los docentes les pueden ofrecer. Una de las directoras entrevistadas manifestó que incluir no está relacionado solamente con los niños que presentan alguna situación de discapacidad sino que es brindar el derecho a la educación de todos y cada uno de los niños con o sin situación de discapacidad.

	que este derecho esté por encima del derecho de los otros, entonces creo que incluir implica poder ofrecer las mejores condiciones a todos los niños aquellos con alguna condición y aquellos que no también”	
Barreras para la la inclusión	D JI 1 “La normativa es inclusiva pero nos faltan recursos humanos...o poder contar en cada establecimiento dentro de su planta orgánica funcional con un docente de apoyo a la inclusión o una orientadora educacional” - “Los docentes no están capacitados para identificar cómo se enseña este contenido con algún niño específicamente” D JI 2 “A veces las barreras que nos encontramos es poder concientizar al equipo docente, no todas se sienten que van a poder porque hay nenes que necesitan atención individualizada.- A veces te encontrás con cuestionamientos, hoy ser docente implica ponerle el cuerpo y el alma a muchas situaciones” D JI 3 “Las docentes no tienen ganas de trabajar con niños que tienen dificultades o singularidades” - “si tienen acompañante externo se desentienden” VD JI 3 “En nuestro caso a veces pareciera que el mayor desafío para la inclusión son las docentes que algunas se niegan o manifiestan no estar preparadas para atender a nenes con situaciones diferentes” D JI 4 “Además de los recursos faltantes en infraestructuras que te decía recién, nos faltan recursos humanos porque son muchas las familias que demandan y la acompañar y yo recursos para acompañamiento personalizado no tengo... Nos están faltando manos” - “Respecto al personal docente hay personas que tienen una matriz de hace muchos años que se resiste te dicen yo soy docente	Los directivos entrevistados consideran que existen varias barreras para poner en marcha la inclusión dentro del nivel inicial entre los cuales todos mencionaron la falta de recursos humanos, la predisposición de algunos docentes. Otras barreras que ponen de manifiesto es en relación a los docentes el deslinde de responsabilidad ante la presencia de algún Familiar o del acompañante externo. Mencionaron además que los faltantes de infraestructura se transforman en una barrera que obstaculiza pero no detiene la inclusión

	pero no puedo estar 4 horas persiguiendo nene” VD JI 4 “ la falta de personal, el tiempo Porque te encontrás con situaciones institucionales que irrumpen uno trata de programar de planificar pero lo que está pasando a nivel social, violencia familiar irrumpen en las instituciones”	
Equipo de orientación en la escuela y frecuencia de asistencia	D JI 1 “Nosotros tenemos sede, Ella es un tres el equipo Está compuesto por la social, la asistente educacional, y la fonoaudióloga, vienen tres veces por semana a esta institución y lo compartimos con otro jardín” D JI 2 “Nosotros tenemos extensión solo vienen una mañana y una tarde, Compartimos el equipo con el jardín X que está compuesto por una fonoaudióloga, una orientadora educacional o psicopedagoga y una orientadora social” D JI 3 “tenemos equipo y es excelente, está compuesto por la orientadora educacional (psp) y la social, son geniales, ellas tienen sede en este jardín y extensión en otro” VD JI 3 “Tenemos equipo compuesto por la psicopedagoga, la social, son solo dos que las compartimos con otro jardín, y como este jardín es muy grande a veces no llegan con todo” - D JI 4 “Nosotros no tenemos equipo lo que sí tenemos es extensión está conformado por la orientadora educacional y la orientadora social que vienen dos veces por semana Y si entre esos contás los feriados ausencias o reuniones porque viene el lunes y jueves son muy pocos los días que están en el jardín” VD JI 4 “Tenemos extensión del equipo ellas asisten solo dos veces una mañana y una tarde”	Los directivos de los cuatro instituciones encuestadas cuentan con equipos de orientación escolar los cuales están conformados por diferente cantidad de integrantes, dos de las instituciones, las que tienen menor cantidad de secciones, cuentan con tres integrantes en el equipo de orientación escolar, una orientadora educacional (psicopedagoga), una orientadora social y una fonoaudióloga. Director y vicedirector de dos establecimientos manifiestan que los equipos de orientación escolar cuentan con sede en sus establecimientos y que la frecuencia que asisten a los mismos es de tres veces por semana. Dos directores entrevistados de los otros dos establecimientos manifestaron que los equipos de orientación escolar solo tenía extensión y que asistían dos veces por semana para atender las situaciones institucionales .

Acciones conjuntas entre el PSP del y el equipo de conducción.	D JI 1 “Reuniones mensuales para presentar, conversar diferentes situaciones de alumnos con propuestas pedagógicas individuales proyectos de inclusión situaciones de conflicto” - “Coordinación para la realización de diferentes talleres” - “Registro de las reuniones de equipo escolar básico... a modo de agenda para establecer acciones” D JI 2 “A pesar del poco tiempo para que puedan tener una intervención situada mantenemos una comunicación muy fluida Y tenemos un grupo de WhatsApp donde nos comunicamos permanentemente y vamos llegando a acuerdos” Tenemos reuniones de equipo escolar básico una vez por mes y a veces cada 15 días cuando hay situaciones que lo ameriten” - “Yo Considero que son parte es más las llevo a las salidas educativas” D JI 3 “Es un equipazo, me parece que hay muchísimo trabajo, que no dan abasto” - “Realizamos asesoramiento conjuntos, ellas son el nexo entre cualquier profesional y nosotras”- “Nos recordamos las acciones mutuamente, cuando ellas ven algo vienen primero a mí, acordamos y después asesoramos juntas” VD JI3 “Lo que hacemos Es pedirle a las docentes que hagan la solicitud de intervención Y si estamos de acuerdo se cita a la familia y se conversa con ellas para trabajar de manera conjunta con el equipo, la familia algunas veces tenemos reuniones con los centros o con los terapeutas”- “ Yo me apoyo en ellas para saber cómo trabajar con cierto nene o cómo hacemos con la familia cuando tengo que hacer o no hacer algún papel Por ejemplo con los centros si tengo que firmar o no alguna documentación siempre recurro a ellas para saber cómo manejarme nos dan estrategias Como por ejemplo el trabajo con pictogramas” D JI 4 “Mantenemos reuniones con el equipo en la medida que	Entre las acciones conjuntas que manifiestan los directores y vicedirectores entrevistados se pueden enumerar las reuniones de equipo escolar básico que establecen a modo de agenda con el propósito de llegar a acuerdos ante la atención de diferentes casos de niños en situación de discapacidad. Otra de las acciones que realizan de manera conjunta que fueron manifestadas son las reuniones con las familias para asesorar o realizar seguimiento de las acciones realizadas por los padres. Una de las directoras manifestó que una de las acciones conjuntas realizadas es el asesoramiento a los docentes para la intervención en el aula con niños y cuentan con acompañamiento externo.
---	---	---

	podemos pero cuando vemos que los tiempos se dilatan lo que podrían hacer las chicas del equipo lo hacemos nosotros por ejemplo hicimos con la vicedirectora dos presentaciones en Dinay, Lo que nos pasó es que en esta segunda etapa del año no hemos tenido tiempo de sentarnos a mantener la reunión y lo que hacemos es ir anotando en el libro lo que vamos hablando y al final del día lo firmamos para que quede registro” - “Nos apoyamos en las chicas del equipo sobre todo en algunas situaciones de conflicto por ejemplo en las reuniones con las familias” VD JI 4 “Ellas(el equipo) observan muchas cuestiones que quizás nosotros no tenemos tan palpables, entran a las salas y te dan una mirada diferente para después realizar algunas acciones como reuniones con familias, nos consultan que esta pasando con algun nene en particular”	
Fortalezas en el trabajo conjunto del equipo directivo y el psicopedagogo/a	D JI 1 “Intervención in situ delante de la maestra ... Cuando ellas están y participan se pueden formar más grupos de alumnos y pueden aprender de otra manera”- “Antiguamente se llevaban a los nenes a lo que se llamaba gabinete ahora el equipo va mucho a la sala “ D JI 2 “El trabajo es compartido, lástima que no tenemos un equipo en cada jardín” “El trabajo es compartido la fortaleza Es que cuando uno va a plantearle una situación, siempre está la voluntad de ver cómo lo resolvemos y e ir acordando” - “Por ahí a veces que no estoy de acuerdo con algunas cuestiones, se lo puedo decir de buena manera- Buscando el acuerdo, el que nos sintamos cómodos de ambos lados para poder trabajar en Pos de los niños uno intenta por todos los medios que no haya grietas para favorecer la tarea, el acuerdo siempre tiene que estar “ D JI 3 “La fortaleza es el trabajo compartido, el trabajo	Los directivos consideran como fortalezas del trabajo conjunto entre el equipo directivo y el equipo de orientación escolar justamente el trabajo compartido, la búsqueda de acuerdos, la intervención in situ, la aceptación de las diferentes miradas, las reuniones de equipo escolar básico para establecer acuerdos y modalidades de intervención, la comunicación fluida por diferentes medios sean estos mediante WhatsApp o presencialmente. Otra de las fortalezas que se advierte es la participación conjunta de ambos equipos

	comprometido”- “Por ejemplo hubo situaciones que yo no vi y que las vio la social o la educacional y en entrevista lo conversamos y establecimos acuerdo para asesorar a las docentes que lo hacemos en forma conjunta” - “ mantenemos reuniones de equipo escolar básico que dejamos registradas yo en mi libro y ellas en el suyo” VD JI 3 “ Realizamos reuniones en las que nos juntamos para ver qué se sabe de cada caso Tratamos de hacer una reunión por semana pero a veces es imposible quizás cada dos también trabajamos sobre los registros de asistencia porque tenemos ausentismo” - “Cuando ellas llegan nos dicen lo que van a hacer ese día y comienzan a recorrer las salas las chicas lo organizan según las necesidades que surjan cada sala y después nos dan una devolución” DJI 4 “Quizá cuando están pueden mantener reuniones con las familias pero a veces también son un obstáculo” - “Sobre todo para resolver alguna situación de conflicto” VD JI 4 “Nosotras Tratamos de trabajar juntas yo estoy permanentemente molestandolas, lo que se pretende es que las chicas hagan visitas áulicas porque pueden observar no solamente las situaciones que nosotros le comentamos sino otras que ellas pudieron ver y así ofrecer herramientas a las maestras” - “Por lo general en lo que nos apoyamos es en la parte legal que la conocen más que nosotras pero cuando vemos que no funciona y consideramos que es importante hacemos las presentaciones nosotras” “Creo que trabajamos en paralelo, que no llegamos a conformar un equipo, creo que por sus tiempos y la demanda que ellas tienen en el otro jardín aveces no llegamos a trabajar en equipo”	en las reuniones con familias.
Desafíos/ barreras en el trabajo	D JI 1 “Trabajan en grupo, en bloque, yo observo que no hacen específicamente orientaciones puntuales de determinados alumnos...	Algunos de los desafíos o barreras que enumeran los directivos entrevistados Se

conjunto del equipo directivo y el psicopedagogo/a	hay ciertas limitaciones por parte de arriba de la inspectora, nos cuidamos, en ese orientar quedan como un poco limitadas"... "Hay muy pocos días que trabajan separadas son los días en los que no coinciden el equipo completo" "La inspectora es la que supervisa y orienta el equipo, incluso es la que califica y Acá hay un quiebre o sea que la que califica al equipo no es la directora" "Desde la elaboración de propuestas yo coordino al equipo" D JI 2 "A veces interviene la psp siempre utilizando y previa planilla de intervención, el tiempo es poco A mi criterio deberían actuar primero y luego completar la planilla"- "Entiendo que lo burocrático ralentiza la tarea,... Deberían priorizar el aprovechar ese poco tiempo ante la demanda e iniciar rápidamente la intervención" - "Me gustaría que estuvieran en las plenarias pero como son de 5 a 7 no están, ellas podrían hacer sus aportes y tener el espacio para algunas situaciones que necesitamos abordar" D JI 3 " Yo tengo un gran equipo, pero no está dentro de la propuesta, la educacional que podría estar dentro del marco del proyecto institucional, no lo está, ella tiene su proyecto" - "No dan abasto tendrían que estar las 4 horas todos los días en el jardín" VD JI3 "Los desafíos que se presentan son cuando los nenes no tienen ganas hay muchos temas y distintas situaciones las maestras vienen preparadas con ciertas actividades y si Ese nene no tiene ganas ese día tienen que sacar otra estrategia para llamar su atención e incluirlo en la actividad" - "Yo creo que en nuestro caso nos faltaría una psicopedagoga más en el equipo porque son muchos casos para atender y no lo pueden hacer como quisieran" "Ellas advirtieron que el mayor desafío es que las maestras se desentienden de los alumnos cuando tienen un acompañante externa" D JI 4 " A veces cuando tienen alguna reunión con las familias no	encuentran la falta de tiempo, las limitaciones por parte de los inspectores ante la presentación de planillas de intervención como trabajo burocrático que limita el tiempo de visita e intervención en salas. Otra de las barreras puesta de manifiesto por algunas directoras entrevistadas es la incesante convocatoria a los equipos de orientación escolar.
---	--	---

	tenemos una devolución, Lo que conversan ellas lo entienden como secreto profesional Y nosotras no nos enteramos de situaciones que son importantes, Nos ha pasado que después nos enteramos que hay cosas que nosotros no conocemos ... Yo también puedo guardar un secreto profesional” VD JI 4 “Hay cosas que no podemos concretar todas juntas porque como una vez la ve la directora y una vez la veo yo no podemos terminar de estar todas juntas, únicamente que surja algo así intempestivo que tengamos que reunirnos las cuatro, Son pocos los días que podemos estar juntas muchas veces nosotras tenemos actividades por fuera o no podemos cambiar el turno Pero cuando es muy necesario lo hacemos” “Cuando vemos que el equipo no interviene lo hacemos nosotras” “Cuando no puedo estar en las reuniones por lo general lo que hago es tomar conocimiento, hago lectura, Más allá de eso con la directora tenemos mucha comunicación, mas que con el equipo” “Quizá la debilidad es el poco tiempo con el que contamos con ellas” “Ante una necesidad si no está la planilla de intervención, la piden enseguida” “Me parece que si bien son un gran nexo entre el jardín y las familias muchas veces cuando ellas mantienen entrevistas no de forma inmediata nos comunican lo conversado y hay información que la necesitamos y nos falta en el día a día”	
Estrategias/ propuestas del psp para garantizar la inclusión de niños con discapacidad.	D JI 1 “visitas a las salas, reuniones con familias,también seguimiento de asistencia y continuidad visitas a domicilios confección de legajos y acompañantes”- “ D JI 2 “La psicopedagoga tiene sus intervenciones en situaciones particulares a veces con la maestra A veces conmigo, Va a la sala habla con la familia Me pone al tanto de lo conversado a mí o a las	De las estrategias propuestas predominan las visitas a sala, las reuniones con familia, el seguimiento de asistencia y las visitas domiciliarias. Otra de las estrategias que manifiestan los directivos es la puesta en marcha de

	chicas (maestras), -Las chicas del equipo realizaron capacitaciones para las familias como pautas de crianza y charlas de esi” - “Yo le solicité que por favor pasen por las salas, ellas pueden detectar alguna cuestión que yo o la docente no hayamos detectado y también ser el seguimiento de algunas situaciones en particular” D JI 3 “Hacen visitas áulicas, asesoran a la docente, tienen entrevistas con las familias, realizan legajos, ellas arman todo lo administrativo con las emisiones de criterio” “ realizamos asesoramiento en forma conjunta a las maestras” VD JI3 “Las chicas del equipo toman las intervenciones llevan un registro superordinado recorren y visitan las salas participan de las actividades, cuando es necesario lo administrativo también lo hacen, participan en reuniones con los centros” -”Las chicas del equipo participaron de la reunión plenaria y pudieron hablar acerca de la inclusión para concientizar a las maestras de tener en cuenta a los alumnos” D JI 4 “La visita domiciliaria la verdad que preferimos delegarla en el equipo... porque hay una social que sabe cómo arribar a un domicilio, cómo presentarse y en realidad les corresponde” - “Muchas veces nos pasa que está esto de observarle o señalar la labor docente sin realizar algún aporte ... Habría que hacer tal cosa o no es para tanto y a lo mejor al ratito que entró la educación a la sala realmente no pasó nada grave sería necesario que estuvieran más tiempo observando” VD JI 4 “Creo que vienen a sumar, vienen a poner esta mirada y esta perspectivas que quizás nosotras dentro de la institución a veces no vemos” - “Puede ofrecerle tips a las maestras desde su mirada y las maestras manejarse con libertad con el equipo” “ lo más importante es la mirada de ellas, el que viene de afuera ve cosas diferentes”-	diferentes charlas y talleres por parte del equipo de orientación escolar. Se identifican también como estrategias la elaboración de legajos técnicos de cada uno de los niños en situación de discapacidad.
--	---	--

	“Particularmente no hacen capacitaciones pero sí han enviado en un par de ocasiones alguna información escrita que quizás tengan ellas de sus capacitaciones, tampoco hubo reuniones con las maestras que me parece que serían importantes de vez en cuando” “ Ellas mantienen reuniones con las familias, los centros de los nenes con discapacidad”	
--	--	--

Matriz de análisis de datos Psicopedagogas (psp) en el rol de orientadora educacional

Categorías de análisis	Extracto de las entrevistas a las Psicopedagogas (PSP 1 JI 1 y 2 PSP 2 JI 3 y 4)	Interpretación
Sentido de pertenencia en la institución en la que se desempeña	PSP 1 JI 1 “en este jardín (1) si me siento parte, en otros no (JI2) Entrás y salís y solo atendés emergentes. Acá trabajamos en equipo, podés tomar decisiones en relación a cualquier tipo de intervención lo hacemos en forma conjunta”, “En este jardín venimos tres veces por semana Y en el otro que tenemos extensión, solo dos, igual tenemos muy buena comunicación con ambos directivos” “En este jardín tenemos un espacio propio, lo que nos permite trabajar más cómodamente, sobre todo cuando tenemos reuniones con familias” PSP 2 “Yo trabajo en un solo jardín Y en el otro tengo extensión, pertenezco equipos de distrito por lo tanto todos los años vamos a redistribución” “En este jardín JI 3 al tener un espacio propio permite que la abordaje sea desde otro lugar las familias tienen otra apertura esto no sucede cuando no tenés un espacio propio es como que vas boyando por los diferentes espacios y es difícil generar un sentido de pertenencia” “ el trabajo conjunto es muy bueno porque el equipo de conducción se apoya muchísimo en nosotros, no habían tenido buena experiencia con equipos anteriores Y de repente se encontraron que nosotras trabajamos desde otro lugar y nos entendieron vieron el compromiso y nos dejan	Ambas psicopedagogas hacen referencia a la pertenencia en aquellos jardines donde tienen un espacio que le es propio donde reconocen y valoran su trabajo, destacan la diferencia entre aquellos jardines en los que tienen sede y aquellos en los que tienen extensión .

	trabajar, siempre nos consultan, siempre nos convocan y cuando hay alguna reunión o algo que está pasando que les hace ruido nos convocan y nosotros vamos a ver qué está pasando y en ese sentido está bueno el trabajo es distinto nos habilitan a poder trabajar de otra manera, creo que cuando encontrás que tu trabajo es valorado que le dan la importancia a lo que uno, hace que también te dan un espacio, ese trabajo en conjunto en equipo siempre es bueno, no existe o por lo menos desde mi mirada un trabajo individual uno siempre tiene que pensar en ese trabajo con el otro”	
concepción de inclusión educativa	PSP 1 “Para mí es darle la posibilidad de que cualquier niño o niña de tener las mismas posibilidades de aprendizaje que cualquier otro niño respetando sus posibilidades” - “En este jardín trabajamos de puertas abiertas Estamos abiertos a cualquier niño con sus posibilidades y con sus limitaciones adaptando todo lo que sea necesario para que pueda transitar la escolaridad de forma normal y tranquila” PSP 2 “Para mí la inclusión tiene que ver con que todos puedan llevar a cabo una propuesta o una actividad de la misma manera. Que puedan llegar o acceder a determinado contenido de la misma forma. Solo que pensado a partir de los gustos e intereses de esta persona...que va a ir en función del grupo de general” -”Para mí la inclusión es pensarlo desde lo más chiquito a veces es como que está pensado muy macro el concepto de inclusión cuando le planteamos que piensen en menos,... Ahí es cuando hacen un clic las docentes”	La concepción predominante de las psicopedagogas respecto a la inclusión educativa es el brindar las mejores oportunidades respetando las posibilidades y limitaciones de cada uno de los niños.

aportes para incluir niños con discapacidad.	PSP 1 “Yo creo que el equipo entero es el que realiza aportes” -”Lo que hacemos Es trabajar brindando talleres de crianza y hablando mucho desde la prevención orientamos mucho a las familias, Pero sabemos que las intervenciones y evaluaciones tienen que ser por fuera de la escuela”- “Con las docentes les proporcionamos herramientas en relación al trabajo áulico” “sugerencias como escuchar música para que los calme” PSP 2 “La inclusión educativa no siempre es puesto en marcha, la resolución está muy bien redactada pero a veces es complejo llevarla a cabo, sobre todo cuando tienen acompañante externo,	Las psicopedagogas consideran como parte de los aportes realizados la realización de talleres, orientaciones a las familias, sugerencias a los docentes, acompañamiento y visitas a Salas.
Supervisor del PSP	PSP 1 “Nuestra supervisora es la inspectora de psicología, pertenecemos a la modalidad de psicología” PSP 2 “Nuestra supervisora es la inspectora de psicología porque nosotros pertenecemos a equipos de distrito no a nivel inicial”	Ambas psicopedagogas entrevistadas afirmaron que quien las supervisa es la la inspectora de psicología comunitaria y pedagogía social
Trabajo conjunto con el equipo directivo	PSP 1 “Creo que acá en este jardín tomamos decisiones conjuntas, nos comunicamos Y ambos, tanto equipo de conducción como de orientación escolar estamos al tanto de todas las intervenciones. el equipo de orientación no toma una decisión si no está avalado por el equipo de conducción, Me parece que trabajamos mucho desde la corresponsabilidad. “Los últimos jueves de cada mes tenemos reunión de equipo escolar básico y quedan registradas en un libro de actas , son con la directora” “Depende de la complejidad del caso a veces las indicaciones las da la inspectora ni siquiera el equipo de	Las psp entrevistadas manifiestan toma de decisión conjunta, que la decisión se tomada en forma conjunta con el equipo de conducción o la directora, dependiendo de la Complejidad del caso y los asesoramiento lo realiza la inspectora, que se trabaja de manera interdisciplinaria con el resto de los integrantes del equipo de orientación escolar.

	conducción interviene en la toma de decisión” “Con el equipo de conducción llegamos a acuerdos” “La directora nos pide orientación y qué nos parecía esa niña en esa sala que los aportes siempre son bien recibidos” PSP 2 “Cuando tenemos reunión con una familia tratamos las situaciones en particular Y nosotras tenemos un legajo técnico de esos nenes que van por fuera del legajo pedagógico y aún así informamos al directivo comentamos y hacemos devoluciones a docentes”	
factores que favorecen u obstaculizan la inclusión de niños con discapacidad.	PSP1 “En este jardín no hay barreras ni de acceso ni de contexto, los papás eligen este establecimiento porque saben que tiene equipo de orientación escolar y te dicen venimos porque es un jardín inclusivo” “En este jardín J11 Me siento muy cómoda y creo que realmente se trabaja muy bien pero porque tengo un equipo con el que trabajo muy bien, tanto de orientación como directivo” PSP 2 “A veces el acompañante externo se transforma en una barrera aunque no Debería ser así sabemos que no tienen injerencia pedagógica” “En los dos jardines siempre se los inscribe, debemos garantizar el derecho a la educación y después nosotros los observamos nos sentimos que la discapacidad sea una barrera para la inclusión” - “Siempre que el niño esté escolarizado propicia y fomenta el proceso de socialización porque a veces la dificultad está justamente en el área de la socialización”	Las psicopedagogas entrevistadas consideran que uno de los factores que favorecen la inclusión de niños con discapacidad en los jardines donde se desempeñan es justamente el hecho que esos establecimientos posean equipos de orientación escolar. Un factor que favorece la inclusión mencionado por las orientadoras educacionales es la inscripción que está garantizada en los establecimientos lo que propicia y favorece la socialización y su propia intervención. Otro factor mencionado como favorable es el trabajo con el equipo del cual son parte.
Intervenciones para la inclusión	PSP 1 “Orientar algunas familias que no saben qué hacer, Por dónde empezar o a qué institución de salud pueden asistir. algo que hago específicamente yo es ponerme en	En cuanto a las intervenciones para la inclusión Proponen la realización de reuniones periódicas para atender

	contacto con los profesionales que están atendiendo a los niños para articular con ellos y después hacer el seguimiento, mantener reuniones periódicas con las familias o con los centros en caso de proyectos de inclusión”. PSP 2 “Es importante acordar un espacio de devolución a docentes donde comunicamos lo conversamos con las familias, también nos reunimos con equipos de profesionales” -”Este año cuando ingresamos como equipo nuevo nos pedían talleres les pedimos a las docentes y al equipo directivo que esperen para ver nuestra modalidad de trabajo, ordenamos las planillas de intervención para ver prioridades y citar a las familias, orientamos y sugerimos derivaciones” “Los legajos deberían partir siempre de una solicitud de intervención pero no siempre es necesariamente así A veces parten de nuestras observaciones áulicas nosotros hacemos el registro y después pedimos la solicitud de intervención También tenemos registro de las conversaciones con los directivos y las docentes, registro de las reuniones con la familia o con profesionales externos” “Nosotras indagamos un poco más, eso nos da cuenta de algunas situaciones que pasan por ejemplo al nacer o inmediatamente después del nacimiento y en función de eso podemos sugerir derivación con otros profesionales” “El hecho de que los niños estén escolarizados nos permite a nosotros trabajar con ellos, desde otro lugar, planteando redes de articulación con la familia, si no estuvieran en la institución quedarían por fuera del sistema” - “Específicamente en el jardín donde tenemos sede, Es un	particularidades de niños en situación de discapacidad las entrevistas y devoluciones a docentes, la realización de registros de los diferentes casos además de poner sobre relieve la matriculación de los niños en las instituciones destacando la comunicación con las familias y los docentes a cargo de esos alumnos.
--	--	---

	lugar que las familias eligen un lugar que genera y fomenta espacios de contención y comunicació”	
--	---	--