



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA

SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

TESIS DE GRADO

**“Prácticas docentes e inclusión de niños/as con discapacidad en el retorno a la
presencialidad: un estudio en una escuela de nivel inicial”**

Autora: Estefanía Macarena Cattó

Directora de Tesis: Dra. Cristina Pereyra

Comodoro Rivadavia, mayo 2025

“Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene”

Eduardo Galeano

Agradecimientos

A las/os docentes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, por su valiosa dedicación y por transmitirme con compromiso los valores que enaltecen nuestra profesión.

A la Dra. Cristina Pereyra, directora de esta tesis y quien admiro profundamente, por su constante disposición y paciencia en cada instancia compartida a lo largo de estos años.

A mis padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y por enseñarme, con su ejemplo, el valor del esfuerzo y la perseverancia.

A mi compañero de vida, por su constante sostén, que ha sido fuente de fortaleza y motivación en cada paso de este recorrido académico.

A quienes han formado parte de esta investigación, docentes, directivos y profesionales de apoyo, por brindarme su acogida en la escuela y compartir sus experiencias, emociones y prácticas.

A todos/as ellos/as: ¡Muchas Gracias!

Resumen

La presente tesis, realizada en el marco de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, analiza las prácticas docentes en contextos de inclusión de niños/as en situación de discapacidad en el nivel inicial. El estudio considera también las intervenciones de otros/as actores/as escolares y el vínculo con las familias, en el contexto del retorno a la presencialidad tras la pandemia de COVID-19.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se emplearon diversas estrategias metodológicas: análisis de documentos curriculares y normativas vigentes, entrevistas etnográficas y en profundidad, y observaciones participantes en distintos espacios y momentos de la vida escolar. Estas herramientas fueron abordadas desde un enfoque etnográfico con perspectiva relacional-dialéctica.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2021, en una sala de cinco años de un jardín de infantes público de la ciudad de Rada Tilly, provincia del Chubut, centrando la atención en la experiencia de inclusión de un niño en situación de discapacidad.

La investigación busca visibilizar las prácticas y los significados construidos por las/os docentes en relación con estudiantes en situación de discapacidad, reconociendo cómo dichas prácticas se configuran en interacción con otros actores institucionales y extraescolares. Las conclusiones permiten problematizar la persistencia de ciertas prácticas homogéneas que tienden a invisibilizar la diversidad, al tiempo que evidencian la necesidad de construir estrategias pedagógicas inclusivas desde una perspectiva situada. Este trabajo contribuye a resignificar la enseñanza dirigida a estudiantes en situación de discapacidad, especialmente en contextos sociales complejos, y subraya la importancia de fortalecer la formación docente, el trabajo intersectorial y la construcción de apoyos efectivos que garanticen el derecho a la educación desde los primeros años.

Palabras clave: educación inicial, discapacidad, prácticas docentes, configuraciones de apoyo, retorno a la presencialidad.

Índice

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Introducción.....	6
Objetivos de investigación.....	10
Capítulo I. Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas.....	11
1.1 Antecedentes.....	11
1.1.2 Investigaciones sobre prácticas docentes e inclusión en nivel inicial.....	11
1.1.3 Investigaciones sobre configuraciones de apoyo para la inclusión educativa.....	14
1.1.4 Investigaciones sobre inclusión educativa en el contexto local.....	16
1.1.5 Inclusión educativa y discapacidad en contexto de pandemia.....	17
1.2 Orientaciones teórico-metodológicas.....	18
1.2.1 Referentes teóricos.....	18
1.2.2 Referentes empíricos.....	26
1.2.3 La escuela de nivel inicial seleccionada.....	27
1.2.4 Actores clave de la investigación.....	29
1.3 El enfoque y las estrategias de investigación.....	30
Capítulo II. Las prácticas docentes en contexto de retorno a la presencialidad.....	34
2.1 Suspensión de la presencialidad y pandemia por COVID-19.....	34
2.2 Retorno a la presencialidad y protocolos en nivel inicial.....	45
2.3 Prácticas de enseñanza en torno a un niño en situación de discapacidad.....	56
Capítulo III. Las prácticas docentes en las interrelaciones entre actores/as escolares en torno a un niño en situación de discapacidad en contextos de retorno a la presencialidad.....	66
Capítulo IV. Las prácticas y sentidos en las interrelaciones entre actores/as escolares y la familia de un niño en situación de discapacidad en contextos de retorno a la presencialidad.....	80
Conclusiones.....	93
Bibliografía.....	97

Introducción

La problemática de estudio que se aborda en esta tesis son las prácticas docentes en torno a niños/as en situación de discapacidad en procesos de inclusión educativa en el nivel inicial. La investigación se desarrolló en contextos de retorno a la presencialidad luego de la pandemia mundial por COVID-19 ocurrida en el año 2020, por lo cual nuestra problemática adquirió cierta complejidad que será abordada a lo largo de esta tesis. En particular, nos proponemos analizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en torno a niños/as en situación de discapacidad, así como las estrategias pedagógico-didácticas implementadas, las configuraciones de apoyo involucradas y los vínculos con las familias, atendiendo a las tensiones, desafíos y posibilidades que emergen en estos procesos.

En un primer momento, el interés por abordar esta problemática surgió a partir de la relevancia que tiene el nivel inicial en la educación de las infancias. A ello se sumó mi experiencia personal, al compartir vivencias con familiares que transitan una situación de discapacidad, lo cual despertó en mí una sensibilidad particular hacia estas temáticas. Más adelante, durante mi formación en el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, comencé a advertir la riqueza de los saberes que la carrera ofrece en torno a la discapacidad y la educación, lo que profundizó mis inquietudes y motivaciones para seguir indagando en estos campos. Actualmente, desde mi rol como maestra de apoyo a la inclusión (MAI), acompaño la trayectoria escolar de un estudiante en situación de discapacidad que asiste a una escuela secundaria en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Esta experiencia laboral ha fortalecido mi compromiso y la necesidad de analizar en profundidad las prácticas docentes vinculadas a la escolarización de niños/as en situación de discapacidad, con especial énfasis en el nivel inicial.

En este sentido, resulta fundamental destacar la importancia que adquiere el nivel inicial en el desarrollo integral de las infancias. Según Odom (2001), este nivel presenta características particulares que lo diferencian de otros niveles del sistema educativo, tales como el desarrollo infantil en esta etapa, las prácticas pedagógicas específicas, su carácter no promocional, la obligatoriedad de la sala de cinco años, la formación docente y la participación familiar. En la misma línea, Soto Builes (2005) sostiene que estas especificidades también inciden en que los procesos de inclusión adopten formas particulares, distintas a las que se observan en otros niveles educativos.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206¹ (2006, art. 18) establece que la educación inicial comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, siendo obligatorio el último año². En este marco, la sala de cinco años cumple un rol clave, ya que busca desarrollar habilidades y aprendizajes que favorezcan el ingreso a la educación primaria y la vida cotidiana. Las experiencias tempranas son esenciales para el desarrollo de los/as niños/as, por eso es importante una propuesta pedagógica que los contemple de manera integral e inclusiva.

En contraste, la educación especial se ha configurado históricamente como un ámbito segregado dentro del sistema educativo, con principios y prácticas diferenciadas respecto de la educación común (Dubrovsky, 2005). Desde una mirada crítica, Varela y Álvarez Uría (1991) señalan que esta modalidad se ha centrado en el “tratamiento” de quienes se desvían de lo normativo, privilegiando un enfoque terapéutico por sobre el pedagógico. Esta lógica ha derivado en prácticas que no siempre garantizan el aprendizaje ni la participación de todos/as los/as estudiantes, especialmente para quienes se encuentran en situación de discapacidad.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental indagar acerca de las prácticas docentes, entendidas como una construcción compleja que el/la docente desarrolla cotidianamente en contextos sociales, históricos e institucionales determinados (Achilli, 1986). Estas prácticas exceden lo estrictamente pedagógico, ya que implican una red de relaciones y significados que también configuran la dimensión social del quehacer docente. Al respecto, la investigación sobre la práctica docente es fundamental, ya que permite a los/as docentes identificar aspectos implícitos y fortalecer su intervención pedagógica (Bonetto, 2015).

Esta necesidad se vuelve aún más relevante cuando se trata de acompañar las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad. Las normativas vigentes, como la LEN y el documento “*Educación Especial. Una modalidad del sistema educativo*”, establecen lineamientos para implementar configuraciones de apoyo que favorezcan la detección de barreras y la generación de estrategias inclusivas de participación. Estos apoyos se entienden como redes de vínculos entre personas, grupos e instituciones orientadas a garantizar el aprendizaje desde una perspectiva de inclusión (López, 2009).

¹ En adelante LEN.

² Desde el año 2014 en Argentina se estableció la sala de 4 años como obligatoria a partir de la Ley N° 27.045, la cual modifica la obligatoriedad planteada hasta el momento en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

En este marco, el retorno a la presencialidad en el año 2021 tras la pandemia por COVID-19, implicó acuerdos para garantizar entornos seguros y puso de relieve la importancia de la presencialidad en los aprendizajes y el bienestar estudiantil (UNICEF-UNESCO, 2021). No obstante, supuso un reto particular para niños/as en situación de discapacidad, quienes enfrentaron una doble vulnerabilidad vinculada a su edad y condición de salud.

En febrero del año 2021, el Consejo Federal de Educación³ aprobó las Resoluciones N.º 386/21 y 387/21, que establecieron los lineamientos para una “presencialidad cuidada”. La Resolución N.º 386/21 (art. 5) priorizó el retorno de estudiantes de sala de 5, del primer ciclo de primaria y de aquellos en situación de discapacidad que no pertenecieran a grupos de riesgo, garantizando apoyos y condiciones seguras. A su vez, la Resolución N.º 387/21 (art. 6) exceptuó de la asistencia presencial a estudiantes que integraran grupos de riesgo o convivieran con personas en esa condición, asegurando propuestas educativas no presenciales y posibles encuentros individuales con cuidados preventivos. En esta línea, la Resolución ME N.º 56 otorgó a las familias la posibilidad de optar por la continuidad pedagógica en modalidad no presencial, aclarando que la sola condición de discapacidad no implica pertenecer automáticamente a un grupo de riesgo (CFE, 2021; Ministerio de Educación⁴, 2021).

Por lo tanto, el mayor desafío fue preparar al sistema educativo para que reestructure su función pedagógica y la modificación de aspectos centrales de la organización escolar, pero también la de la socialización de los/as niñas/os. El retorno a la presencialidad implicó una invitación a espacios significativos, desafiantes y contenedores de producción colectiva de conocimiento, tal como se plantea en la Resolución N.º 367/2020 del Ministerio de Educación (ME, 2020). En este sentido, la escuela diseñó estrategias considerando el contexto, la normativa del CFE y sus propias características, con énfasis en acompañar las trayectorias escolares de los/as niños/as de sala de cinco años, quienes enfrentaron grandes desafíos durante la suspensión de la presencialidad. En particular, se priorizó el retorno del niño en situación de discapacidad, valorando el impacto de la vida escolar en su desarrollo y garantizando su derecho a una educación inclusiva conforme a la Resolución N.º 387/21.

Esta investigación busca aportar a la reflexión sobre la educación como derecho fundamental, produciendo conocimiento relevante para el campo de las prácticas docentes.

³ En adelante CFE.

⁴ En adelante ME.

Dado que existen pocos estudios sobre las prácticas docentes con niños/as en situación de discapacidad en nivel inicial en este escenario particular, el estudio pretende enriquecer el campo y motivar nuevas investigaciones. Esta situación nos interpela a los/as educadores/as a pensar en prácticas diversas e interdisciplinarias desde una perspectiva crítica y transformadora.

El trabajo de campo se realizó en 2021 en una sala de cinco años de un jardín público de Rada Tilly, Chubut, donde asiste un niño en situación de discapacidad. Desde un enfoque de investigación etnográfico (Rockwell, 2009) y relacional-dialéctico (Achilli, 2005), se llevaron a cabo análisis de documentos normativos y curriculares, entrevistas etnográficas y observaciones participantes en diversos espacios y momentos de la institución escolar.

Objetivos de investigación

Objetivo general:

-Analizar las prácticas docentes en torno a niños/as en situación de discapacidad en una sala de cinco años de una escuela de nivel inicial en contexto de retorno a la presencialidad 2021.

Objetivos específicos:

-Analizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en torno a niños/as en situación de discapacidad en una sala de cinco años de una escuela de nivel inicial en contexto de retorno a la presencialidad.

-Identificar las estrategias pedagógico-didácticas que se despliegan en torno a niñas/os en situación de discapacidad en una sala de cinco años de una escuela de nivel inicial en contexto de retorno a la presencialidad.

-Describir las prácticas docentes en torno a las configuraciones de apoyo de niños/as en situación de discapacidad en una sala de cinco años de una escuela de nivel inicial en contexto de retorno a la presencialidad.

-Describir las prácticas docentes en torno a las familias de los/as niños/as en situación de discapacidad en una sala de cinco años de una escuela de nivel inicial en contexto de retorno a la presencialidad.

Capítulo I. Antecedentes y orientaciones teórico – metodológicas

El presente capítulo se organiza en dos apartados. En primer lugar, se presenta un recorrido por investigaciones que constituyen antecedentes relevantes sobre las prácticas docentes vinculadas a niños/as en situación de discapacidad en el nivel inicial, la inclusión educativa y las configuraciones de apoyo. Asimismo, se incluye estudios recientes sobre pandemia, discapacidad e investigaciones en el contexto local, provenientes de disciplinas como la educación, la psicología, la antropología y la psicopedagogía.

En segundo lugar, se presenta el enfoque de investigación y las orientaciones teórico-metodológicas adoptadas en el estudio. Por un lado, los referentes teóricos que orientan a esta investigación, detallando las principales nociones conceptuales -educación inicial, discapacidad, educación inclusiva, prácticas docentes, configuraciones de apoyo y enseñanza mediada por tecnologías-. Por otro lado, se describen a los/as sujetos/as e institución escolar. Finalmente, se expone el enfoque y las estrategias de investigación desarrolladas en este estudio.

1.1 Antecedentes

En esta sección se presentan investigaciones que, desde diversas perspectivas y enfoques metodológicos, abordan las prácticas docentes vinculadas a la inclusión educativa de niños/as en situación de discapacidad. Si bien el interés por estas temáticas ha crecido en los últimos años —especialmente en el marco de las políticas de inclusión—, todavía son escasos los estudios centrados específicamente en el nivel inicial. La irrupción de la pandemia por COVID-19 abrió nuevas líneas de indagación sobre las condiciones y desafíos que implica la inclusión en un contexto excepcional. Al mismo tiempo, y pese a los avances normativos, persisten tensiones y debates en torno a las relaciones entre educación especial, discapacidad y prácticas pedagógicas. Estos aspectos continúan interpelando concepciones, prácticas y experiencias escolares profundamente arraigadas.

1.1.2 Investigaciones sobre prácticas docentes e inclusión en nivel inicial

En este apartado, recuperamos investigaciones que abordan las prácticas docentes en los procesos de inclusión educativa en torno a estudiantes en situación de discapacidad en el nivel inicial. En la mayoría de ellas, se analiza cómo las concepciones, creencias,

saberes y formación de los/as docentes influyen en el desarrollo de sus prácticas, así como en la percepción de no sentirse “suficientemente preparados” para asumir los desafíos de la inclusión.

En esta línea, el estudio de Gamba y Rhenals (2013) realizado en jardines infantiles de Bogotá (Colombia), analiza cómo las prácticas pedagógicas configuran subjetividades en docentes y niños/as. Los autores evidencian transformaciones en las percepciones docentes frente a la discapacidad, aunque también señalan la persistencia de inseguridades y resistencias debido al desconocimiento y la falta de formación. Complementariamente, Talou et al. (2010), en un estudio en el que se indaga acerca de las concepciones del docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños/as con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, refuerzan la idea de que la subjetividad docente juega un rol clave en la construcción de prácticas inclusivas, destacando carencias en la formación inicial y continua, y subrayando la necesidad de apoyo constante, menores cantidades de estudiantes por sala, y mayores recursos didácticos y edilicios, especialmente para niños/as con discapacidades ligadas a problemáticas psicomotrices o sensoriales.

Un trabajo relevante es el realizado por Sinisi (2010) que, si bien no se realiza en el nivel inicial, aporta una nueva dimensión al considerar las experiencias de los/as niños/as y jóvenes en procesos de inclusión cuya educación se ve vulnerada. La autora subraya que uno de los principales problemas reside en la falta de consenso sobre el significado de inclusión, lo que lleva a que algunos docentes consideren a las escuelas de educación especial como única opción posible. Desde esta perspectiva, la presencia de estudiantes en situación de discapacidad es interpretada como una alteración del orden áulico en escuelas de educación común. A partir de esta perspectiva, resulta relevante el trabajo de Encaje (2024), en el que se señala que la formación docente inicial no profundiza en el enfoque inclusivo. En la práctica cotidiana, los/as docentes enfrentan dificultades como la sobrecarga en las salas, la falta de recursos y el escaso acompañamiento de los equipos de orientación escolar, lo que afecta su capacidad para abordar diversas situaciones de inclusión simultáneamente.

Por su parte, la investigación de Delgado, Barrionuevo y Essomba (2021), aborda la inclusión desde el modelo social, destacando principios de equidad, acceso sin distinciones y atención a la diversidad. El estudio resalta los desafíos propios del nivel inicial debido a su heterogeneidad, y subraya que la inclusión depende de la participación activa de docentes, familias y niños/as, así como de factores normativos, institucionales y sociales. Asimismo, el estudio de Serna Jaramillo y Serna Jaramillo (2022), realizado en

centros educativos de San Juan de la Maguana, República Dominicana, destaca avances en el trabajo personalizado con estudiantes en situación de discapacidad. Sin embargo, señala también que su efectividad se ve limitada debido a la escasa formación, la falta de tiempo y de recursos. Las autoras enfatizan la necesidad de apoyo institucional, formación continua y trabajo en equipo. En un enfoque similar, Van Isschot de la Peña (2017), en una investigación realizada en escuelas de nivel inicial de Ecuador, sostiene que la inclusión es más efectiva cuando comienza en la primera infancia, destacando que la socialización temprana y el contacto con pares, siempre que haya un adulto que lo promueva, favorecen la inserción escolar y social futura.

Por otro lado, el estudio de Insaurrealde (2021), realizado en escuelas de un municipio de la provincia de Buenos Aires (Argentina), resalta la importancia del acompañante externo para la inclusión plena en los niveles inicial y primario. La autora señala que el éxito de las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad depende en gran medida de este apoyo, siempre que se articule eficazmente con los/as docentes y se disponga de recursos institucionales adecuados. Desde una perspectiva similar, en el estudio de Pereyra, Viale y Grandio (2022) llevado a cabo en escuelas de la ciudad de Córdoba, se evidencia que las maestras experimentan una sobrecarga laboral al atender la diversidad, muchas veces sintiendo que carecen de herramientas suficientes. Además, observan la persistencia de un enfoque médico y de prácticas tradicionales que limitan la participación real de todos/as los/as estudiantes.

Finalmente, el trabajo de Copolechio Morand (2017), realizado en escuelas de Bariloche (Argentina), destaca que las prácticas inclusivas dependen tanto de condiciones materiales —infraestructura y recursos— como simbólicas, como el compromiso institucional y las concepciones sobre la discapacidad. La autora subraya que las principales dificultades emergen cuando las propias instituciones y sus docentes no se apropian de manera crítica y situada del proceso de inclusión.

De este modo, las investigaciones analizadas coinciden en que las prácticas inclusivas en el nivel inicial están fuertemente influenciadas por las concepciones docentes, la falta de formación específica y los recursos limitados. A pesar de algunos avances, persisten barreras como la medicalización de la discapacidad, la sobrecarga laboral docente y la falta de apoyo institucional, lo que limita una inclusión efectiva desde los primeros años.

1.1.3 Investigaciones sobre configuraciones de apoyo para la inclusión educativa

En esta sección se presentan estudios cuyo eje central son las configuraciones de apoyo para la inclusión educativa. Las investigaciones referenciadas provienen tanto del campo de la psicología como del ámbito educativo, y abordan estas configuraciones como entramados relacionales que habilitan o dificultan el derecho a la educación en contextos diversos.

Partimos del estudio de Casal (2014), denominado “Configuraciones de apoyo para la Inclusión Educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial”, realizado en jardines estatales de la ciudad de Buenos Aires. La autora analiza la relación entre educación común y educación especial, entendiendo a esta última como una modalidad transversal que se materializa a través de configuraciones prácticas de apoyo en función de las trayectorias escolares de niños/as en situación de discapacidad. Desde un enfoque similar, Aizencang et al. (2015) destacan el valor de los apoyos como dispositivos que posibilitan la apropiación de saberes y la construcción de trayectorias escolares integrales, en tensión con formas tradicionales de organización que tienden a excluir a quienes enfrentan barreras para el aprendizaje. En este sentido, resulta especialmente relevante la noción de “multivocalidad” propuesta por Casal (2014), que permite reconocer la coexistencia de múltiples voces, perspectivas e historias en los procesos de inclusión educativa.

Siguiendo esta línea de análisis, recuperamos la investigación de Díaz y Pereyra (2021), enmarcada en un proyecto sobre dispositivos alternativos para la inclusión en el que se focaliza en las figuras de acompañamiento a los procesos escolares de niños/as que transitan una situación de discapacidad o que presentan dificultades en sus aprendizajes en el nivel primario. Las autoras analizan cómo las prácticas e interacciones de las acompañantes terapéuticas⁵ con otros/as actores escolares se configuran en medio de tensiones y contradicciones, destacando que su figura suele emerger como respuesta a problemáticas ligadas al aprendizaje o a la conducta, volviéndose en muchos casos condición para la continuidad escolar. Complementariamente, el estudio de D’Arcangelo y Erausquin (2012), indaga las tensiones generadas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en escuelas comunes, evidenciando dificultades en el trabajo articulado entre docentes y profesionales externos, así como la tendencia a reproducir

⁵ En adelante AT.

prácticas homogéneas que limitan la participación plena. En ambos estudios, se advierte que las configuraciones de apoyo tienden a centrarse en intervenciones individuales, con escasa transformación de las dinámicas escolares que perpetúan la exclusión.

En este sentido, resulta clave el aporte de Díaz, Pereyra y Neún (2020), en su investigación analizan cómo las prácticas de los/as AT se configuran en escenarios atravesados por la pandemia y los conflictos sindicales. Las autoras advierten que las normativas vigentes no reconocen el carácter relacional de los apoyos ni promueven articulaciones efectivas con otros/as actores/as escolares. Sin embargo, destacan que las interacciones construidas en las prácticas permiten abrir nuevas posibilidades de aprendizaje escolares para los/as niños/as que transitan su escolaridad con acompañamientos de profesionales de apoyo. Al respecto, Pereyra (2021) en su estudio acerca de los saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión⁶ (MAI) en torno a niñas/os en situación de discapacidad, analiza las intervenciones de estas figuras (MAI) en escuelas primarias públicas y en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios⁷ de Comodoro Rivadavia (Chubut, Argentina). El trabajo da cuenta de cómo los saberes y prácticas construidas ponen en juego nociones de discapacidad, inclusión y apoyo y se evidencian en las estrategias institucionales y en las posibilidades de participación de los/as estudiantes.

Finalmente, el estudio de Miori y Diep (2019–2021) aporta una perspectiva valiosa al analizar el trabajo en pareja pedagógica entre maestras de grado y MAI en escuelas primarias de Bariloche (Argentina). Las autoras destacan que la colaboración entre ambas figuras puede enriquecer las prácticas inclusivas, aunque su efectividad depende de concepciones, prácticas y condiciones institucionales que muchas veces limitan el trabajo conjunto. Al igual que en los estudios anteriores, se advierte que la existencia de normativas favorables no garantiza su concreción efectiva, y que la falta de recursos, tiempos de planificación compartida y acuerdos pedagógicos siguen siendo obstáculos para avanzar hacia configuraciones de apoyo más sólidas.

⁶ En adelante MAI.

⁷ En adelante CSAYC.

1.1.4 Investigaciones sobre inclusión educativa en el contexto local

A continuación, presentamos tres investigaciones realizadas por graduadas de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Estos trabajos abordan los cruces entre los procesos de medicalización y patologización de las infancias, las prácticas docentes y las particularidades del nivel inicial.

Desde esta perspectiva, se recuperan los aportes de Leiva (2017), quien en su investigación “Las concepciones de los docentes acerca de los niños y niñas que requieren de apoyo de educación especial y sus efectos en la enseñanza en el nivel inicial” analiza cómo, frente a la presencia de discapacidad, muchos docentes interpretan las diferencias en términos de déficit, justificando la demanda de apoyos en la supuesta falta de formación docente. Esta postura reproduce prácticas homogéneas que refuerzan procesos de patologización y medicalización de las infancias, lo cual subraya la necesidad de revisar críticamente las propias concepciones, actitudes y prácticas escolares.

En un sentido complementario, Neún (2018), en su estudio “Niños en nivel inicial: la enseñanza atrapada en el diagnóstico”, profundiza en cómo las expectativas docentes respecto de niños/as con diagnóstico -o sospecha diagnóstica- condicionan las propuestas de enseñanza. Persiste una mirada centrada en el modelo médico individual que limita las posibilidades pedagógicas, genera barreras para el aprendizaje, promueve bajas expectativas y restringe la diversificación didáctica.

En sintonía, Álvarez Maldonado (2022), en su trabajo “Las relaciones entre los diagnósticos y las prácticas docentes en el nivel inicial”, sostiene que la persistencia de prácticas de etiquetamiento refuerza la asociación entre discapacidad y dificultad. Esta lógica configura propuestas pedagógicas homogéneas que obstaculizan la inclusión.

De este modo, las tres investigaciones coinciden en señalar que las representaciones construidas por los/as docentes de nivel inicial en torno a la discapacidad inciden directamente en sus prácticas escolares. Por lo tanto, transformar estas concepciones se vuelve un paso indispensable para avanzar hacia escenarios educativos más inclusivos y justos.

1.1.5 Inclusión educativa y discapacidad en contexto de pandemia

En este apartado, presentamos investigaciones que abordan el impacto de la pandemia de COVID-19 en Argentina, la cual obligó al gobierno nacional a decretar el aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país, suspendiendo las clases presenciales. Como resultado, muchos/as estudiantes de distintos niveles educativos se vieron afectados/as. En este contexto, surgieron desafíos que debieron resolverse al retorno a las clases presenciales para evitar agravar las desigualdades y garantizar el derecho a la educación de todos/as los/as niños/as y adolescentes. Esto requirió revisar la organización escolar, el trabajo de los equipos docentes y las condiciones de toda la comunidad educativa: docentes, no docentes, estudiantes y sus familias.

En el estudio de Casquete Tamayo (2020), se analiza el impacto particular de la pandemia en niños/as en situación de discapacidad. La autora señala que las medidas implementadas -como el distanciamiento social, la higiene constante y las restricciones en el acceso a la salud- representaron barreras significativas para esta población, especialmente debido a su necesidad de apoyos de terceros. También, se resalta el impacto emocional del aislamiento y la interrupción de las rutinas, lo que profundizó la situación de vulnerabilidad.

En línea con estos planteos, Guayara (2021) en su informe de políticas “Una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad”, subraya que la crisis sanitaria profundizó desigualdades estructurales, afectando especialmente a estudiantes en situación de discapacidad. El autor advierte que estos/as estudiantes enfrentaron mayores dificultades para adaptarse al aprendizaje mediado por tecnologías, quedando sin atención integral a sus necesidades educativas y sociales. Esta situación aumentó el riesgo de desvinculación escolar y dificultó la reincorporación a la presencialidad, lo cual evidencia la necesidad de respuestas inclusivas ante contextos de emergencia.

Desde un enfoque similar, Valencia y Hernández (2017) en su estudio proponen flexibilizar la planificación curricular para enfrentar las barreras de aprendizaje que afectan a estudiantes con diversas “necesidades”. Los autores sostienen que el currículo tradicional tiende a excluir a quienes poseen diferentes habilidades, y destacan la necesidad de adaptar contenidos, objetivos y estrategias pedagógicas, más aún en contextos de crisis como el generado por la pandemia.

Asimismo, el trabajo de Brailovsky (2020), “La pandemia como espejo: ¿qué aprendimos acerca del trabajo de los jardines?”, analiza el impacto de la crisis sanitaria en

el nivel inicial. El autor sostiene que las restricciones afectaron principios pedagógicos fundamentales, debido a la escasa aplicabilidad de los recursos tecnológicos en la enseñanza a niñas/os pequeños. Subraya, además, los desafíos que implicó la continuidad de las propuestas educativas en un contexto marcado por la incertidumbre y la desarticulación institucional.

A modo de cierre, las investigaciones analizadas coinciden en señalar que la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto desigual en el sistema educativo, afectando con mayor intensidad a estudiantes en situación de discapacidad, particularmente en el nivel inicial. Las barreras asociadas al aislamiento y al aprendizaje a distancia profundizaron desigualdades preexistentes y aumentaron el riesgo de exclusión educativa. Al mismo tiempo, estos estudios destacan la necesidad de adaptar el currículo, fortalecer los apoyos institucionales y diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas, a fin de garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos/as en contextos escolares diversos.

1.2 Orientaciones teórico – metodológicas

1.2.1 Referentes teóricos

A continuación, presentamos las referencias conceptuales y los enfoques teóricos que orientan la presente investigación. Se recuperan aportes provenientes de los campos de la educación, la pedagogía, la psicología y los estudios sobre discapacidad, que permiten problematizar los sentidos en torno a la educación inicial, la inclusión educativa y las prácticas docentes. Se entiende que las categorías teóricas no constituyen definiciones cerradas, sino herramientas para la lectura de realidades complejas, atravesadas por disputas sociales, políticas e históricas. En este marco, se abordan los conceptos de educación inicial, discapacidad, inclusión educativa, práctica docente, configuraciones de apoyo, enseñanza y educación mediada por tecnologías, con el propósito de construir una base conceptual que dialogue con el trabajo empírico realizado.

Educación inicial

La historia de la educación inicial en algunos países de América Latina se remonta a finales del siglo XIX, en paralelo a la conformación de los sistemas educativos nacionales.

En otros, recién comenzó a desarrollarse hacia el siglo XX, por lo que recién puede hablarse de escuelas infantiles a partir de 1870 (Sarlé, 1999).

La definición de “educación inicial” implica considerar nociones como “infancia”, “jardín de infantes” y “enseñanza en el nivel inicial”, cuya interpretación varía según el contexto. Si bien hoy el jardín se concibe como una institución pedagógica, históricamente se lo pensó como una extensión de la primaria o una respuesta asistencial a las familias, ideas que aún persisten en el imaginario social (Sarlé, 2000).

En este sentido, Terigi y Perazza (2006) sostienen que el nivel inicial adoptó los determinantes clásicos del dispositivo escolar moderno, como la separación de la familia, los agrupamientos por edad y la simultaneidad, lo que refuerza una lógica de homogeneidad. Por su parte, Sarlé (2000) advierte que el problema no radica en esta organización en sí, sino en la presión por ajustarse a un modelo que prescribe propuestas pensadas para un “niño ideal”, generando tensiones en la práctica docente.

Desde lo normativo, la educación inicial se define como una unidad pedagógica que brinda educación a niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años inclusive, con diseños curriculares propios articulados con el nivel primario y otras modalidades del sistema educativo (LEN N° 26.206, 2006, art. 18). En consonancia con esta definición, uno de los principales objetivos de la educación inicial recuperados en la Ley de Educación de la Provincia de Chubut VIII N° 91 (2010) se presenta de la siguiente manera:

Estimular el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. (art. 22, inc. a)

Complementariamente, el Diseño Curricular de educación inicial de la provincia de Chubut (2013) menciona que:

El nivel inicial adhiere a los pilares propuestos por la UNESCO, para lograr lo que se define como meta para el siglo XXI: aprender a aprender, a través de cuatro ideas fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. (p.23)

En esta línea, Soto y Violante (2012) destacan que la LEN N.º 26.206 (2006) reconoce el derecho de los/as niños/as pequeños/as al conocimiento, estableciendo que es

responsabilidad indelegable del Estado garantizar una educación integral, permanente y de calidad, que promueva la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desigualdades regionales ni sociales (arts. 4 y 11). Siguiendo esta concepción de integralidad, Malajovich (2006) sostiene que antes de los seis años se producen aprendizajes fundamentales en los planos motriz, cognitivo, afectivo y social, estrechamente ligados a los vínculos con familias y docentes. Desde esta perspectiva, el nivel inicial no solo atiende múltiples dimensiones del desarrollo infantil, sino que también reconoce y valora la diversidad cultural de cada niño/a, integrándola en el proyecto educativo. De este modo, tanto desde el marco legal como desde la mirada pedagógica, se enfatiza una educación que contemple la totalidad del niño/a como sujeto de derechos (Malajovich, 2006).

Por su parte, la educación inclusiva en el nivel inicial se configura como un principio transformador que, siguiendo el enfoque de una educación para todos/as (Ainscow & Booth, 2015), invita a repensar las instituciones educativas como espacios de acceso pleno al conocimiento para las infancias. Desde esta perspectiva, el nivel inicial, en tanto primer tramo del sistema educativo, debe sostener su especificidad pedagógica - centrada en el juego, el vínculo afectivo y la integralidad del desarrollo-, evitando su homogeneización con la escolaridad básica. Para lograrlo, resulta necesario revisar críticamente los marcos normativos e interpretativos que, como advierte Sarlé (2000), han fijado prácticas prescriptivas, limitando la posibilidad de construir propuestas inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural y social de cada niño/a.

Discapacidad

Entendemos que la noción de “discapacidad” ha evolucionado históricamente desde una concepción médica, individualista y centrada en las deficiencias, hacia una perspectiva más amplia que la entiende como una construcción social e histórica, atravesada por múltiples dimensiones como la clase, el género o la nacionalidad (Goodley, 2017, como se citó en Pérez Dalmeda y Chhabra, 2019).

Sin embargo, aún persiste en muchos ámbitos una interpretación clínica de la discapacidad, que concibe al/la estudiante como un/a “paciente” que debe ser diagnosticado/a para recibir un tratamiento adecuado. Esta visión, al situar el problema en la persona y no en las barreras del entorno, refuerza la idea de que es el sujeto quien debe adaptarse a las condiciones sociales existentes, en lugar de promover transformaciones hacia una sociedad más inclusiva (Padilla, 2010).

En contraposición a aquel paradigma clínico, se concibe a la discapacidad como un concepto dinámico, construido a partir de la interacción entre las personas con ciertas limitaciones y las barreras -ya sean actitudinales o del entorno- que dificultan su participación plena y equitativa en la sociedad (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). Esta perspectiva permite reconocer que la discapacidad no responde a una condición natural o biológica inmodificable, sino que se configura como una construcción social, histórica, cultural y política, atravesada por relaciones desiguales. En este sentido, superar la idea de déficit como origen exclusivo de la discapacidad implica entenderla como una invención cultural y no una esencia dada (Angelino y Rosato, 2009).

Al respecto, desde el enfoque del modelo social, entendemos que la discapacidad no reside en las características individuales, sino que emerge de las barreras sociales, políticas y culturales que dificultan la participación plena en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva, Rosato y Angelino (2017) sostienen que tales barreras son producto de un sistema desigual que excluye a quienes no se ajustan a determinados estándares de normalidad (Angelino y Rosato, 2009). En línea con esta concepción, Palacios (2015) refuerza la idea de que la discapacidad debe interpretarse como una situación creada por las estructuras sociales, más que como un atributo personal. Este cambio de mirada ya había comenzado a gestarse con la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980), que amplió la definición tradicional, incorporando las consecuencias sociales de las limitaciones y desplazando el foco exclusivo de la enfermedad hacia las condiciones del entorno.

Educación inclusiva

La historia de la educación inclusiva en Argentina ha sido un proceso gradual, sobre todo el salto de la integración a la educación inclusiva. Durante muchos años, la educación estuvo centrada en modelos segregados, donde los/as estudiantes en situación de discapacidad eran excluidos/as de las escuelas de educación común, ya que, durante el siglo XIX, se intentaba buscar la “cura” a la discapacidad bajo el “paradigma clínico”. De esta manera, el foco se centraba en aquellos nombrados como “deficientes mentales”, brindándoles cuidados de índole asistencialistas, proteccionistas y aislantes.

Sin embargo, a partir de la década de 1990, se produjeron avances significativos en la legislación y las políticas educativas orientadas a la inclusión, siendo un hito clave la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad,

celebrada en Salamanca en 1994 bajo el auspicio de la UNESCO. Este evento consolidó la inclusión educativa como una meta internacional (UNESCO, 1994). Desde esta perspectiva, la inclusión se concibe como un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, promoviendo su participación y adaptando los contenidos, enfoques y estructuras del sistema educativo común para garantizar el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (UNESCO, 2003).

En consonancia con esta mirada, Arnaiz (1996) sostiene que la educación inclusiva implica que el sistema educativo se adapte para atender las necesidades de todos/as los/as estudiantes. En lugar de considerar que el problema radica en el estudiante cuando presenta dificultades para aprender, el enfoque inclusivo ubica el desafío en la escuela, que debe ofrecer propuestas adecuadas a las posibilidades e intereses de cada uno/a. De este modo, el apoyo en las escuelas inclusivas no implica que los/as estudiantes deban salir del aula, sino que se les brinda dentro de ella, favoreciendo la creación de entornos verdaderamente inclusivos. Este enfoque requiere avanzar hacia una transformación real de las instituciones educativas, para convertirlas en “espacios no excluyentes” (Almeida y Angelino, 2014).

Lo descripto, resuena con los principios establecidos en la LEN N° 26.206 (2006), que subraya la necesidad de garantizar la inclusión mediante políticas universales y estrategias pedagógicas orientadas a los sectores más vulnerables. La LEN enfatiza la importancia de reconocer y valorar las diferencias como parte de la enseñanza y el aprendizaje, asegurando que todos/as los/as niños/as puedan participar activamente en la escuela y en la sociedad. Para lograrlo, resulta esencial reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, garantizando el derecho de todos/as a formar parte de la comunidad educativa (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006).

En definitiva, como señalan Echeita (2008) y Ainscow (2001), la educación inclusiva comienza en el aula, con el compromiso de los/as docentes y la participación activa de los/as estudiantes. El verdadero cambio requiere un enfoque sistémico, donde todos los niveles del sistema educativo trabajen juntos para garantizar una educación inclusiva, adaptada a las necesidades de cada estudiante.

Práctica docente

Entendemos la noción de “práctica docente” como el trabajo docente que se construye en contextos sociales, históricos e institucionales específicos, y cobra un sentido tanto para la sociedad como para el/la propio/a educador/a. Aunque su valor está marcado

por la práctica pedagógica, abarca mucho más, ya que implica una red compleja de tareas y vínculos que van más allá del aula (Achilli, 1986). Al respecto, Fierro et al. (1999) afirman que “la práctica docente -es considerada- como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p.21).

Considerando lo anterior, la práctica docente puede comprenderse como una práctica social compleja, ya que está atravesada por múltiples dimensiones que se manifiestan simultáneamente en un mismo contexto, lo que dificulta su análisis y comprensión (Edelstein y Coria, 1995). Esta complejidad le otorga un carácter singular e imprevisible, dado que se encuentra condicionada por factores estructurales, institucionales y por decisiones éticas y morales que influyen en el sentido y la calidad de los intercambios que allí se producen (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez, 1998). En esta misma línea, Vergara Fregoso (2016) sostiene que la práctica docente genera situaciones únicas e irrepetibles, marcadas por la incertidumbre, el conflicto y la inestabilidad, lo que configura “problemas de acción con características distintivas imposibles de generalizar” (p. 76). En ese marco, cada docente toma decisiones particulares y se convierte en protagonista de la construcción de su propio saber y hacer.

Finalmente, entendemos que la práctica docente implica acciones con intención que generan efectos, donde intervienen tanto decisiones conscientes como deseos, miedos y expectativas, que influyen en el sentido que cada docente le da a su hacer (Vergara Fregoso, 2016). De este modo, la práctica docente se configura como un proceso dinámico, siempre marcado por la interacción de diversos factores que la hacen única e impredecible.

Configuraciones de apoyo

Desde el enfoque de la inclusión educativa, la LEN N.º 26.206 (2006) establece que esta debe garantizarse mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y recursos que prioricen a quienes más lo necesitan. No obstante, el sistema educativo formal fue históricamente construido sobre modelos escolares tradicionales que proponen un único recorrido posible para la infancia. En la realidad, sin embargo, las trayectorias de los/as niños/as -en especial aquellos/as en situación de discapacidad- son diversas, cambiantes y complejas. En este escenario, con el propósito de garantizar la inclusión, se plantean “configuraciones de apoyo”, entendidas como formas de acompañamiento construidas de manera conjunta entre la escuela común y otros sistemas, como la educación especial, la

salud y la protección de derechos. Estos sistemas no solo brindan apoyos, sino que también participan activamente en su diseño y puesta en práctica (Casal, 2014). Dichas configuraciones pueden incluir apoyos educativos diversos, como la atención, el asesoramiento, la orientación, la capacitación, la provisión de recursos, la acción coordinada, el seguimiento e incluso la investigación (López, 2009).

Siguiendo esta perspectiva, las configuraciones de apoyo permiten la participación articulada de profesionales de distintas disciplinas, quienes trabajan de forma conjunta para hacer efectiva la inclusión educativa y crear condiciones que la hagan posible (Casal, 2014). En esta línea, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16 establece que es necesario contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y el aprendizaje, así como del diseño de configuraciones de apoyo y apoyos específicos (como sistemas de comunicación, orientación y movilidad, o fomento de la autonomía), con el objetivo de minimizar barreras institucionales (CFE, 2016, p. 5).

Complementando esta mirada, Copolechio Morand (2021) señala que la construcción de dichas configuraciones no debe ser tarea exclusiva del/la docente de educación especial, sino responsabilidad de todo el equipo educativo. Estas deben ser flexibles, complementarias y contextualizadas, orientadas a mejorar la calidad de vida de los/as estudiantes desde una perspectiva integral, reconociendo sus trayectorias como recorridos singulares, ajustados a sus necesidades y en clave de derechos. Es decir, trabajar de manera colaborativa implica ser flexibles, abiertos al diálogo y dispuestos a cuestionar lo propio, algo que resulta desafiante para todos/as los/as docentes (Lerman, 2009).

En síntesis, es clave construir equipos capaces de transformar los desacuerdos en instancias de creación colectiva, superando el aislamiento entre la escuela común y la especial, y promoviendo una mirada centrada en las potencialidades más que en los déficits, “apelando a una mirada que contemple la incertidumbre, rechace la degradación social provocada por la influencia del déficit y privilegie el trabajo sobre las potencialidades de los individuos” (Casal y Sosa, 2011, p. 46).

Enseñanza

Cuando hablamos de “enseñanza”, nos referimos al intento de transmitir un contenido de alguien que lo posee a alguien que aún no lo ha adquirido, lo cual involucra tres elementos clave: quien enseña, quien aprende y el saber que se transmite (Basabe y

Cols, 2007). En el contexto del nivel inicial, Violante (2001) subraya que la enseñanza debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, implicando acciones como observar, armar escenarios y acompañar el proceso de aprendizaje a través de la palabra y otras estrategias, como el "andamiaje". Dicho de otra forma, la enseñanza debe acompañar el desarrollo de los/as niños/as, considerando que uno de los objetivos fundamentales de este nivel es que los/as estudiantes puedan apropiarse de diversos lenguajes, promoviendo tanto la alfabetización cultural como la socialización (Soto y Violante, 2012).

Siguiendo esta línea, Soto y Violante (2012) destacan que la enseñanza en el nivel inicial debe concebirse de manera integral, es decir, no solo enfocándose en los contenidos disciplinares, sino también en las relaciones que los/as niños/as pueden establecer entre sí. La enseñanza debe, por lo tanto, acompañar el desarrollo de la personalidad de los/as niños/as, permitiendo que comprendan tanto el mundo que los rodea como a sí mismos/as. Para lograrlo, se propone un enfoque contextualizado, multirreferencial y práctico-situacional (Violante, 2001), que, de acuerdo con Álvarez (2022), debe ser cuidadosamente planificado, considerando los objetivos, contenidos, estrategias y evaluaciones que guiarán el proceso educativo.

En suma, la enseñanza en el nivel inicial se concibe como un proceso dinámico, reflexivo y contextualizado, en el cual el/la docente asume un rol activo no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en la promoción del desarrollo integral de los/as niños/as, favoreciendo la construcción de saberes significativos y el fortalecimiento de sus competencias sociales y emocionales (Soto y Violante, 2012).

Educación mediada por tecnologías

Durante el año 2020, a raíz de la interrupción de la continuidad pedagógica provocada por la pandemia de COVID-19, la educación a través de la "virtualidad" se convirtió en una prioridad. Por ello, las distintas instituciones de todos los niveles educativos adoptaron la modalidad no presencial con el objetivo de garantizar el derecho a la educación. En este contexto, la educación mediada por las TIC⁸ se impuso como modalidad predominante y se constituyó en un nuevo emergente, planteando a toda la comunidad educativa desafíos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías (Ludueña, 2021). En este marco, comprendemos la noción de "educación mediada por tecnologías"

⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

como una alternativa clave para responder a las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes durante el aislamiento (Hernández, Rodríguez y Siccha, 2023).

En esta línea, el contexto de pandemia impulsó la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para sostener el contacto con los/as estudiantes y generar instancias de intercambio que permitieran avanzar en los aprendizajes esperados para cada grupo. Estas estrategias, que posibilitaron la sincronía entre estudiantes y docentes durante el período de aislamiento obligatorio, funcionaron como sustitutos de las prácticas desarrolladas en la presencialidad, donde tradicionalmente se configuraba el vínculo pedagógico (Ludueña, 2021). Siguiendo esta perspectiva, la pandemia y el uso intensivo de tecnologías generaron incertidumbre en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desafiando al sistema educativo en un entorno virtual distinto al de la presencialidad, donde ya no se cuentan con las condiciones habituales de seguridad y familiaridad (Ludueña, 2021).

En definitiva, la pandemia no solo transformó las modalidades de enseñanza, sino que también visibilizó desigualdades preexistentes, como la “brecha digital” que afecta tanto a estudiantes como a docentes. Esta situación evidenció la necesidad de repensar las condiciones materiales, formativas y pedagógicas para una educación virtual verdaderamente inclusiva y de calidad. Mientras algunos/as docentes logran integrar las TIC de manera complementaria a los recursos analógicos, otros enfrentan limitaciones en su formación tecnológica, lo que resalta la urgencia de implementar instancias sistemáticas de capacitación para toda la comunidad educativa (Hernández et al., 2023). De este modo, el desafío no se limita al acceso a dispositivos y conectividad, sino que implica también una transformación en las prácticas y saberes docentes que permita sostener procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en contextos mediados por tecnologías (Hernández et al., 2023).

1.2.2 Referentes empíricos

En esta tesis, retomamos la noción de referente empírico tal como la propone Achilli (2005), quien lo define como “el recorte que se realiza del universo geográfico, poblacional, temporal o de otro tipo –desde el que se construirá la base documental de la investigación” (p. 53). Desde esta perspectiva, el trabajo de campo no se concibe como una mera “recolección de datos”, sino como una práctica situada que adquiere sentido en función del problema de investigación, de los criterios de delimitación del universo empírico y de las relaciones que se establecen con los actores sociales involucrados. El espacio social donde

se desarrolla el trabajo etnográfico, entonces, no es un escenario neutro, sino un campo de relaciones sociales que se configuran en tensión con las preguntas, decisiones e implicaciones del/la investigador/a. A la vez, en consonancia con el criterio ético señalado por Achilli (2005), todos los nombres de los/as actores/as que participan en esta investigación han sido modificados por nombres ficticios, con el objetivo de preservar su identidad y garantizar su anonimato, sin perder la riqueza y singularidad de sus relatos en el contexto institucional y social en que se inscriben. A continuación, describimos y presentamos la institución escolar y los actores/as claves con quienes se desarrolló esta investigación.

1.2.3 La escuela de nivel inicial seleccionada

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el año 2021 en una sala de cinco años de una escuela de nivel inicial ubicada en la ciudad de Rada Tilly, provincia de Chubut. En dicha sala asistía un niño en situación de discapacidad, el cual es nombrado en esta investigación por su nombre ficticio como “Iván”⁹.

Para ingresar a la institución, solicitamos autorización a la Supervisión de escuelas de Nivel Inicial de la región VI. Al comenzar el trabajo de campo, conocimos el establecimiento, fundado en 1983 y recientemente refaccionado, con instalaciones nuevas. El edificio, de paredes blancas de material, ocupa media manzana y funciona en dos turnos (mañana y tarde), con salas de tres, cuatro y cinco años. Al ingresar, se accede a un hall y un salón de usos múltiples (SUM) donde se realizan actividades como el saludo diario, clases de educación física y actos escolares. También cuenta con cocina, despensa, aulas amplias con acceso al patio, baños (incluidos para personas en situación de discapacidad), y salas de máquinas y limpieza.

Durante el recorrido, identificamos un aula pequeña destinada a música y, al fondo del SUM, un depósito con material didáctico, principalmente para educación física. A un costado se ubica la secretaría, conectada internamente con la dirección, y dos aulas con servicios. El edificio cuenta con patios internos y veredas perimetrales; casi todos los espacios son accesibles para personas usuarias de silla de ruedas, excepto el patio, que no tiene rampas. Las aulas del jardín albergan grupos reducidos de hasta 10 personas,

⁹ Desde un criterio ético, en esta Tesis utilizamos nombres ficticios para resguardar la identidad de todas las personas con las cuales realizamos la investigación.

incluyendo docentes y profesionales de apoyo, en cumplimiento con los protocolos vigentes por la pandemia de COVID-19.

La información que se presenta a continuación fue relevada a partir de los intercambios mantenidos con el equipo directivo y las/os docentes de la institución. En el primer encuentro con el equipo directivo, la directora señaló que al establecimiento asiste una población diversa, conformada en su mayoría por niños/as que residen en distintos sectores de la ciudad de Rada Tilly. Sin embargo, también indicó que concurren estudiantes provenientes de la zona sur de Comodoro Rivadavia, cuyas viviendas se encuentran en cercanías del jardín de infantes.

En este contexto, y a partir de nuestra solicitud para realizar la investigación, la directora autorizó nuestra presencia en el turno mañana, considerando las particularidades de las salas y de cada niño/a. El trabajo de campo se desarrolló en la sala de cinco años, donde asiste Iván, un niño que vive en un barrio de la zona sur de Comodoro Rivadavia y se encuentra en situación de discapacidad. Iván concurre al jardín acompañado por una AT y un MAI, este último perteneciente a un CSAYC.

El CSAYC es una institución pública de modalidad de educación especial, ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, creada a principios de la década de 1990 en la provincia del Chubut. Está conformada principalmente por MAI, quienes se desempeñan en escuelas de nivel inicial, primario y secundario. Su objetivo principal es acompañar a las instituciones educativas en los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas y estrategias alternativas que respondan a la diversidad. Las/os MAI asisten a escuelas comunes de lunes a jueves para llevar adelante este acompañamiento (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021).

Asimismo, debido a su ceguera unilateral, Iván también recibe acompañamiento de una escuela pública de educación especial destinada a estudiantes con ceguera y baja visión. Esta institución, ubicada en el centro de Comodoro Rivadavia, fue creada en 1986 por iniciativa de familias que buscaban la inclusión educativa de sus hijos/as. Atiende a bebés, niños/as y adolescentes con discapacidad visual, y ofrece espacios de educación temprana en los niveles inicial, primario y secundario, con propuestas de integración e inclusión educativa (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021).

En este marco, y como parte de su accionar institucional, dicha escuela orienta su labor en torno al siguiente propósito pedagógico:

“Brindar una propuesta pedagógica de calidad propiciando procesos inclusivos para que el estudiante con compromiso visual se apropie significativamente de los conocimientos que promuevan su desarrollo integral, propiciando los recursos pedagógicos didácticos que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades educativas del sujeto”.
(Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021)

1.2.4 Actores clave de la investigación

Uno de los actores clave de esta investigación es Iván, un niño de cinco años que reside en la ciudad de Comodoro Rivadavia y que, desde su nacimiento, ha sido diagnosticado con “síndrome de Down”, una condición genética originada por la trisomía del cromosoma 21. Además, transita otras condiciones que atraviesan su salud asociadas a este diagnóstico, entre ellas: episodios de epilepsia, laringomalacia, ceguera unilateral y el uso de una válvula de uretra posterior. Cuenta con certificado de discapacidad y obra social. Desde la sala de 3 años asiste a una escuela de nivel inicial en la localidad de Rada Tilly y, de forma paralela, concurre a la escuela de educación especial para estudiantes con ceguera y baja visión mencionada anteriormente, *“donde realiza actividades de estimulación temprana y de orientación y movilidad”* (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021).

En cuanto al acompañamiento que recibe, desde 2018 Iván cuenta con un equipo interdisciplinario del ámbito de la salud privada, conformado por profesionales de fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional, musicoterapia y psicología familiar, quienes en algunas ocasiones articulan con la escuela de nivel inicial. Además, asiste con el apoyo de una AT, a quien en este trabajo llamaremos “Andrea”, provista por su obra social, y de “Francisco”, el MAI del CSAYC.

Otra actora clave en esta investigación es “Marta” (nombre ficticio), docente de la sala de cinco años a la que asiste Iván. Tiene 32 años, es profesora de educación inicial, egresada en Comodoro Rivadavia, y trabaja como suplente en esta escuela desde el año 2021. Por la mañana se desempeña en el jardín, y por la tarde trabaja como maestra particular en el nivel primario. Por su parte, “Francisco” (también nombre ficticio) es el MAI que acompaña a Iván en el nivel inicial. Es Profesor en Educación Especial con orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales, egresado de la Universidad Nacional de

Formosa. Fue asignado en abril al jardín para acompañar a tres niños, incluido Iván. Sin embargo, Iván comenzó a asistir recién el 9 de junio, ya que hasta mayo se encontraba en Buenos Aires por estudios médicos: *“Inicialmente, Iván asistió durante una hora y media debido a su condición médica, que dificulta su permanencia por más tiempo, quedando la posibilidad de una extensión horaria para después del receso invernal”* (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021). Durante nuestra investigación, Francisco asistía al jardín tres veces por semana (martes, jueves y viernes por la mañana) y por la tarde concurría a la escuela de Educación Especial para estudiantes con ceguera y baja visión.

Por último, otra actora clave es “Andrea”, la AT que acompaña a Iván en la sala durante cada jornada a la que asiste presencialmente. Además, Iván cuenta con una acompañante pedagógica domiciliaria, quien lo acompaña tres veces por semana por la tarde. Ambas profesionales son provistas por su obra social.

Por otra parte, también resulta relevante mencionar otros/as actores que forman parte de nuestra investigación. Entre ellas, “Aida” quien es supervisora de nivel inicial en Comodoro Rivadavia desde 2018 y el equipo directivo de esta institución, que está conformado por una directora, una vicedirectora y una secretaria por turno. Particularmente, hemos interactuado con “Daniela” (nombre ficticio) quien es la directora del jardín de nivel inicial desde el 1 de marzo de 2018, habiéndose desempeñado anteriormente como vicedirectora en la misma institución.

Para cerrar este apartado, cabe aclarar que el plantel docente de la institución escolar de nuestro estudio incluye docentes titulares, una docente de música y un docente de educación física. Además, el personal de maestranza está compuesto por dos mujeres encargadas de la limpieza y la preparación del desayuno y la merienda.

1.3 El enfoque y las estrategias de investigación

Nuestra investigación se inscribe en un enfoque relacional-dialéctico (Achilli, 2005) y etnográfico en educación (Rockwell, 1985), orientados al conocimiento de las prácticas sociales como construcciones situadas e históricamente determinadas. Desde estas perspectivas, nos proponemos conocer y visibilizar las prácticas y los sentidos que los/as sujetos/as sociales construyen en torno a los procesos de inclusión educativa en el nivel inicial, reconociendo el papel activo de los/as distintos/as actores/as en la configuración de la cotidianidad escolar.

En línea con Achilli (2005), concebimos a la investigación educativa como una praxis situada que interpela al/la investigador/a en términos éticos y políticos. La autora destaca que el conocimiento no es una mera representación objetiva del mundo, sino el resultado de una construcción relacional en la que la observación y el análisis dialogan y se influyen mutuamente. Así, el enfoque relacional-dialéctico asume que los significados sociales se constituyen en interacción y que las prácticas escolares no pueden comprenderse sin atender a los entramados institucionales, culturales y subjetivos en los que se producen.

Desde la etnografía en educación, recuperamos los aportes de Rockwell (1985), quien plantea que el trabajo de campo permite articular la observación con el análisis, favoreciendo una mirada contextualizada sobre los procesos escolares. Esta perspectiva nos impulsa a problematizar nuestras categorías previas y a escuchar las voces de los/as protagonistas, reconociendo la heterogeneidad y complejidad de las situaciones educativas.

En coherencia con estos enfoques, seleccionamos como estrategias de construcción de la información las observaciones participantes, las entrevistas etnográficas y en profundidad, y el análisis de documentos y normativas.

Respecto a las observaciones, las mismas se concretaron una vez lograda la autorización de Daniela, la directora del jardín. Estas se llevaron a cabo dos veces por semana, procurando coincidir con los días en que asistían Iván y el MAI. Participamos en situaciones áulicas, en los momentos de ingreso y egreso, en los recreos y en actividades desarrolladas en el gimnasio, la sala de música y la biblioteca. Dentro de este marco, nuestro propósito consistió en relevar las prácticas docentes construidas en torno al niño en situación de discapacidad, así como observar sus interacciones con sus pares y con otros/as actores/as escolares. Tal como sostiene Achilli (1998), la observación y el registro de las prácticas cotidianas permiten incorporar el máximo de detalles que la situación ofrece. En este sentido, la autora señala que “se apunta al registro de la ‘textualidad’ del evento, tratando de no incorporar, en el registro, la carga valorativa del observador” (p. 73).

Durante las jornadas de observación, al ingresar a la institución asistíamos al saludo a la bandera en el SUM, junto a los/as docentes y estudiantes. Luego, nos dirigíamos al aula, donde observábamos a Marta, la docente de sala, en su interacción cotidiana con el grupo. En ese contexto, también pudimos relevar los vínculos que Francisco, el MAI, y la AT, establecían diariamente con Iván.

Dentro del aula, participamos de diversos momentos de la jornada, como el ingreso, el “pase de lista” -instancia en la que Iván levantaba la mano con la ayuda de la AT- y el espacio de “novedades del día”, en el que era Andrea quien relataba cómo se sentía el niño.

Asimismo, observamos otras instancias significativas como el desayuno, las propuestas de enseñanza, las actividades lúdicas, las clases de música, las visitas a la biblioteca y las clases de educación física. Al finalizar la jornada, accedíamos a la sala de profesores, un espacio donde los/as docentes realizaban tareas administrativas, descansaban o intercambiaban conversaciones entre colegas.

A su vez, en el marco de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, fue posible conocer cómo se construye el vínculo entre los/as actores/as escolares y la familia de Iván. Para ello, se consideraron distintos momentos de la rutina institucional, tales como reuniones y actividades familiares -tanto presenciales como mediadas por tecnologías-, la lectura del PPI¹⁰ y las entrevistas realizadas con la docente a cargo, el MAI, la directora y la supervisora de nivel inicial. En particular, las entrevistas constituyeron una estrategia clave para profundizar en las percepciones y representaciones que los/as actores/as escolares sostienen en torno a sus prácticas docentes con niños/as en situación de discapacidad, especialmente en el contexto del retorno a la presencialidad tras la pandemia por COVID-19. En este sentido, retomamos a Yuni y Urbano (2014), quienes destacan que la entrevista, como herramienta de construcción de datos, posibilita acceder a los significados que los/as sujetos/as atribuyen a su realidad, precisar información relevante y explorar sus representaciones sobre las prácticas pedagógicas, la discapacidad y la inclusión educativa, al mismo tiempo que habilita la expresión de experiencias, ideas y subjetividades.

La primera entrevista fue realizada a Aida, supervisora del nivel inicial, en la sede de la Supervisión Seccional Región VI de Comodoro Rivadavia. En esta instancia, Aida nos brindó información diversa y valiosa, compartiendo sus primeras miradas, sentidos y conocimientos en relación con la problemática de nuestra investigación. Su perspectiva, desde la función de supervisora, permitió contextualizar y enmarcar institucionalmente nuestra problemática de estudio.

En una segunda instancia, entrevistamos a Daniela, directora de la escuela de nivel inicial donde llevamos a cabo el trabajo de campo. Si bien durante la entrevista manifestó cierta inseguridad respecto al uso de la grabadora, sus respuestas a preguntas más subjetivas resultaron genuinas y movilizadoras. Al finalizar el encuentro, mantuvimos una conversación informal que permitió profundizar algunos aspectos, y posteriormente nos envió por WhatsApp documentos y normativas que enriquecieron el desarrollo de esta

¹⁰ En adelante Proyecto Pedagógico Individual.

investigación. Asimismo, nos solicitó que, una vez finalizado el trabajo de campo, elaboremos un informe que refleje nuestra experiencia en la institución, ya que le interesaba conocer la mirada “externa” sobre las dinámicas escolares.

En tercer lugar, concretamos entrevistas con Marta, docente de sala, y Francisco, el MAI. La coordinación de estos encuentros de manera presencial no fue sencilla, debido a sus múltiples compromisos laborales durante la jornada escolar. Una situación similar se presentó con Andrea, AT de Iván, cuya disponibilidad también estuvo sujeta a los tiempos institucionales. En cuanto a los/as docentes de educación física y música, no fue posible realizar entrevistas en profundidad, ya que su asistencia era irregular y, cuando estaban presentes, se encontraban abocados/as a sus tareas específicas de enseñanza.

Por último, llevamos a cabo la lectura y el análisis de fuentes documentales en el propio jardín de infantes. Trabajamos con el PPI, planificaciones docentes, el protocolo institucional ante COVID-19, el Acuerdo Educativo Curricular institucional¹¹, informes interdisciplinarios provenientes de actores/as escolares y no escolares, resoluciones ministeriales, reglamentaciones y normativas de distintos niveles, así como también circulares diarias. A través de este trabajo buscamos comprender las orientaciones y prescripciones que inciden y permean las prácticas docentes en torno a un niño en situación de discapacidad, particularmente en el contexto del retorno a la presencialidad tras la pandemia.

En consonancia con esta estrategia metodológica, y siguiendo a Yuni y Urbano (2014), entendemos que el análisis de documentos constituye una estrategia fundamental para contextualizar la problemática estudiada, en tanto permite vincular hechos presentes y pasados, favoreciendo una comprensión e interpretación más profunda de la realidad institucional. Leídos como “textos” que pueden ser interrogados, estos documentos nos brindaron claves para reconstruir sentidos, tensiones y lineamientos que configuran las prácticas pedagógicas dentro del escenario investigado.

De este modo, el análisis de las entrevistas, observaciones y documentaciones nos permitió acceder a una mirada compleja y situada del proceso de inclusión educativa en el nivel inicial, reconociendo la multiplicidad de voces, normativas y condiciones que lo atraviesan.

¹¹ En adelante AEC.

Capítulo II. Las prácticas docentes en contexto de retorno a la presencialidad

En este capítulo analizamos las prácticas docentes en la organización de lo escolar durante el retorno a la presencialidad, en una sala de cinco años de un jardín público de Rada Tilly, donde asiste un niño en situación de discapacidad. Desde un enfoque etnográfico, indagamos cómo se configuraron las condiciones para la inclusión educativa en un contexto marcado por los efectos de la pandemia de COVID-19, entendiendo las prácticas docentes como construcciones situadas que generan experiencias escolares en escenarios que se caracterizan por su diversidad y heterogeneidad. El capítulo se organiza en tres apartados.

En primer lugar, abordamos la experiencia de este jardín de infantes durante el año 2020, en torno a la suspensión de la presencialidad debido a la pandemia, recuperando los relatos de distintos/as actores/as escolares. Analizamos la organización institucional frente a la enseñanza mediada por tecnologías, las decisiones adoptadas para sostener la escolaridad y su impacto en la experiencia del niño en situación de discapacidad.

En segundo lugar, nos centramos en el retorno a las clases presenciales y en la implementación de los protocolos sanitarios para el nivel inicial, considerando las resoluciones nacionales y jurisdiccionales, así como el protocolo específico desarrollado por la institución. Prestamos especial atención a las adaptaciones realizadas en función del niño en situación de discapacidad.

Por último, analizamos las prácticas docentes de la maestra de sala en relación con el niño en situación de discapacidad durante el retorno a la presencialidad. A partir de las observaciones en el aula y de las entrevistas con la docente, indagamos las decisiones y estrategias implementadas para garantizar su participación y aprendizaje, reconociendo el carácter configurativo de estas prácticas en la experiencia escolar cotidiana.

2.1 Suspensión de la presencialidad y pandemia por COVID-19

Antes de describir la organización del retorno a la presencialidad y la implementación de protocolos, es relevante examinar cómo se vivió la suspensión de clases presenciales en este jardín de infantes durante la pandemia de COVID-19 en el año 2020. En este sentido, recuperamos los relatos de la maestra de sala, el equipo directivo, la supervisora de nivel inicial y algunas referencias del MAI, quienes fueron testigos directos de las adaptaciones en este contexto.

A comienzos del año 2020, las instituciones educativas de todo el mundo enfrentaron una situación excepcional y sin precedentes, que exigió una rápida adaptación a nuevas medidas. Entre ellas, la suspensión de la asistencia presencial, que formó parte de las "políticas de cuidado" impulsadas por el gobierno nacional. Esta "no presencialidad" obligó a las escuelas, independientemente de su nivel o modalidad, a adoptar una modalidad de "enseñanza mediada por tecnologías". Esta modalidad emergente se presentó como una alternativa para continuar atendiendo las necesidades de aprendizaje durante el aislamiento social. Se caracterizó por el "uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación, que se volvieron un recurso fundamental" (Hernández et al., 2023), cambiando significativamente las dinámicas educativas y desafiando tanto a docentes como a estudiantes.

En este sentido, Ludueña (2021) sostiene que la suspensión de la presencialidad motivó la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas centradas en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, con el propósito de mantener el contacto entre docentes y estudiantes, así como favorecer los intercambios necesarios para avanzar en los aprendizajes. Estas estrategias permitieron sostener la sincronía durante el aislamiento obligatorio, actuando como una alternativa supletoria de la modalidad presencial. Además, la autora destaca que el vínculo entre docentes y estudiantes experimentó una transformación, ya que la dinámica escolar presencial cedió lugar a una modalidad "virtual", en la que el hogar desempeñó un papel protagónico al codirigir el proceso educativo (Ludueña, 2021).

Sin embargo, muchas familias y estudiantes no contaron con los medios tecnológicos adecuados para participar de las clases virtuales, lo que limitó su acceso a la dinámica áulica y a las actividades propuestas. En respuesta a esta situación, se validaron otras herramientas como WhatsApp o Classroom, que fueron utilizadas por los/as docentes de acuerdo con las necesidades emergentes (Ludueña, 2021). La enseñanza mediada por tecnologías, entonces, implicó un reordenamiento de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, lo que generó diversas consecuencias en la dinámica escolar del jardín de infantes. A nivel nacional, el Ministerio de Educación adoptó medidas para abordar esta brecha tecnológica, distribuyendo cuadernillos¹² destinados a los niveles de educación

¹² Cuadernos "Reencuentros" tuvo como objetivo reforzar los acuerdos para acompañar a las escuelas — durante el periodo de pandemia por COVID-19— en el sostenimiento de los vínculos pedagógicos, la recuperación y fortalecimiento de las trayectorias. "Seguimos Educando" fueron cuadernos para estudiantes que ofrecieron recursos para mantenerse en contacto con la escuela, con los conocimientos, con la tarea y sobre todo con el aprendizaje.

obligatoria, incluida la educación inicial, con el objetivo de garantizar el acceso a los/as estudiantes en situación de vulnerabilidad que no contaban con los recursos tecnológicos necesarios. Así, la modalidad virtual no solo transformó el vínculo entre docentes y estudiantes, sino que también implicó la adaptación de los métodos pedagógicos para asegurar la continuidad educativa.

No obstante, a través de los relatos de la supervisora de nivel inicial, supimos que los cuadernillos enviados por el gobierno “*no eran los indicados para responder a la diversidad de estudiantes y en particular para los/as niños/as en situación de discapacidad*” (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021).

Por ello, los/as docentes de la institución debieron realizar diversas adaptaciones para garantizar la accesibilidad del material. En palabras de la supervisora, la necesidad de ajustar los recursos a las características particulares de los/as estudiantes se convirtió en una prioridad para asegurar que todos/as pudieran acceder al contenido de manera adecuada y significativa:

“Estuvimos muy conflictuados tratando de organizar y reorganizar. Leyendo, evaluando y enojándonos. Tratando de avanzar porque todo lo que se propuso en esos cuadernillos desde Buenos Aires no consideró la gran diversidad que somos. Lo que pedíamos criteriosamente es que la escuela y los/as docentes puedan leer, adaptar y tratar de allanar barreras”. (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

Este testimonio refleja que las escuelas no recibieron un acompañamiento adecuado por parte del Ministerio de Educación y, como resultado, debieron adaptar los cuadernillos según sus propios criterios. En este sentido, se evidencia que las políticas educativas, por sí solas, no transforman discursos ni prácticas, y que persisten numerosos desafíos. Tal como lo señala Copolechio Morand (2021), es necesario un mayor compromiso estatal para garantizar condiciones materiales que favorezcan la inclusión, como infraestructura adecuada, transporte, recursos humanos y didácticos, elementos esenciales para una verdadera equidad en el acceso a la educación.

A continuación, describiremos cómo se organizó el jardín de infantes durante la etapa de no presencialidad. Durante este periodo, el jardín implementó clases sincrónicas a través de llamadas de audio y video mediante la plataforma “Zoom”, realizando tres

encuentros semanales (lunes, miércoles y viernes). Sin embargo, debido a diversas dificultades, se incorporaron otras herramientas para complementar la enseñanza las cuales describiremos a continuación.

Según lo relatado por la maestra de la sala, el jardín de infantes intentó mantener un contacto constante con los/as estudiantes y sus familias, especialmente con aquellas que no podían acceder a las clases virtuales. Inicialmente, las clases se organizaron a través de “Classroom” y “Zoom”, pero debido a dificultades de acceso y conectividad, la docente adaptó su propia estrategia, creando un grupo de “WhatsApp”. Este cambio permitió una mayor flexibilidad y accesibilidad para las familias. A través de esta plataforma, la maestra pudo reenviar los videos previamente enviados en formatos alternativos, como audios o videos, para aquellas familias que no podían visualizarlos. Además, WhatsApp se utilizó para enviar mensajes diarios, como los saludos matutinos, con el fin de mantener el vínculo afectivo y fortalecer la relación cercana con los hogares.

Por otro lado, algunas familias no pudieron acceder a la propuesta educativa debido a la falta de conexión a internet o al desconocimiento de las aplicaciones utilizadas. Frente a estas dificultades, el equipo directivo del jardín optó por mantener el contacto afectivo con las familias a través de mensajes de saludos y videos cortos, *“buscando asegurar que el vínculo no se perdiera a pesar de los obstáculos tecnológicos”* (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021). En este contexto, “Classroom” continuó siendo utilizado para la distribución de actividades y tareas, complementando así los esfuerzos realizados por WhatsApp para mantener el trabajo pedagógico (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

En este sentido, la “imaginación pedagógica” de la docente implicaba no solo la creación de propuestas, sino también el diseño de estrategias que permitieran articular con las familias, con el fin de transformar esas ideas en experiencias concretas para los/as niños/as (Brailovsky, 2020). De acuerdo con las palabras de la directora, el objetivo institucional —en particular para la sala de cinco años— fue *“priorizar el vínculo y las trayectorias de todos/as los/as niños/as”* (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021). Este enfoque nos permitió identificar diversas estrategias implementadas por los/as docentes para garantizar la continuidad de la escolaridad durante la suspensión de la presencialidad. Entre estas estrategias: *“las/os docentes enviaban WhatsApp, audios y videos explicativos para organizar propuestas en el hogar. Algunos/as, además, entregaban actividades de manera presencial a familias específicas”*. (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

A partir de lo expuesto, comprendemos que, para este jardín de infantes, los vínculos que los/as niños/as establecían con los/as adultos/as eran de vital importancia y constituían un eje central de la tarea docente. En un contexto atravesado por las particularidades de la pandemia, dichos vínculos se configuraron como una nueva forma de construir y sostener la escolaridad de las infancias. En esta línea, retomamos a Martínez (2007), quien sostiene que los vínculos iniciales que establecen los/as niños/as inciden tanto en su relación con el mundo como en la conformación de sus futuros lazos sociales.

Esta centralidad del vínculo en la tarea docente también se evidenció en las prácticas concretas llevadas adelante durante el período de aislamiento en el jardín de nuestro estudio. En este caso, el vínculo con los/as estudiantes se sostuvo a través de las familias, quienes acompañaron diariamente la realización de las actividades escolares. Ante las dificultades de conexión o de disponibilidad horaria, las familias solicitaron a la docente que *“flexibilizara los horarios y grabara las clases”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Asimismo, gestionaron los materiales necesarios, aseguraron la conectividad y mantuvieron una comunicación constante con la maestra, quien adaptó el “nexo” de contacto: *“antes nos comunicábamos a través del cuaderno de comunicados. En esta oportunidad reunimos a las familias en un grupo de WhatsApp que utilizamos como aula virtual”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

Un ejemplo que ilustra claramente esta dinámica de sostenimiento del vínculo a través del acompañamiento familiar y profesional es el caso de Iván. Durante el ciclo lectivo 2020, Iván asistió a las clases mediadas por tecnologías por decisión de su familia, participando en encuentros sincrónicos, videos, actividades y saludos a través de WhatsApp. Estuvo acompañado por su familia y por un equipo profesional, lo que, según la maestra de sala, le permitió *“acceder a las clases de forma activa, siempre y cuando se sintiera bien anímicamente”*, aunque *“dependió de la asistencia y acompañamiento de un adulto permanentemente”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

Esta experiencia de participación activa también se refleja en una actividad específica desarrollada durante ese período. A partir de un registro extraído de una evaluación escrita por la maestra de sala, fue posible reconstruir cómo se llevó a cabo una actividad durante la suspensión de la presencialidad. La propuesta se desarrolló a través de Zoom e involucró la participación de las familias, los/as niños/as y la MAI¹³ de Iván:

¹³ Se trata de una maestra de apoyo a la inclusión que acompañaba al niño en su hogar. Esta MAI era contratada por la obra social del niño.

Durante la primera parte de la semana se abordó el contenido "Las Pascuas" a través de la realización de una torta, para lo cual se compartió un video explicativo y se enviaron previamente los materiales necesarios. La mayoría de las familias participaron activamente, incluyendo madres, padres y hermanos. En el caso del estudiante con Necesidades Educativas Especiales [Iván], contó con el acompañamiento de su madre y de la MAI, logrando colocar los ingredientes y seguir la actividad con su ayuda. (Registro N.º 7, Evaluación de maestra de sala Marta, del 29/03/2021 al 31/03/2021)

La escena relatada se vincula con lo planteado por Filidoro (2008), quien sostiene que el aprendizaje no depende de la discapacidad, sino de la singularidad de cada persona y de los recursos que se pongan a disposición. En este caso, las particularidades del niño no limitaron su participación en la actividad, ya que, con los apoyos adecuados, pudo integrarse activamente a la propuesta. Se destaca, además, el rol comprometido de la madre, cuya presencia fue clave para acompañar y facilitar el desarrollo de la experiencia. En relación con la MAI, su intervención adquiere un valor central en tanto debe favorecer una distribución más equitativa de las responsabilidades en los procesos de inclusión, promoviendo un trabajo colaborativo entre docentes, familias y la institución en su conjunto (Copolechio Morand, 2021).

Un episodio concreto nos permite ilustrar estos principios en la práctica pedagógica. En él, más que describir la actividad en sí, interesa destacar cómo se desarrolló con Iván:

A través de una videollamada por Zoom, se abordaron rutinas y hábitos de higiene, implementando adaptaciones como el uso de materiales coloridos y táctiles, y priorizando la descripción oral para facilitar su participación (Registro N.º 8, Evaluación de maestra de sala Marta, del 22/03/2021 al 26/03/2021).

De este modo, se evidencian las intervenciones y decisiones pedagógicas de la docente orientadas a favorecer el aprendizaje. Según su testimonio, si bien al inicio se presentaron dificultades vinculadas a la organización y a la conectividad, finalmente se logró establecer la interacción y concretar la propuesta (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

Por otro lado, es fundamental visibilizar los obstáculos surgidos durante la suspensión de la presencialidad. Según la maestra de la sala, estos obstáculos incluyeron:

“La escasa participación docente en capacitaciones sobre TIC, la dificultad de adaptar actividades presenciales a la virtualidad, problemas de conectividad, limitaciones en el manejo de plataformas, y la falta de disponibilidad y tiempo de las familias para acompañar a sus hijos/as”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

Estos desafíos reflejan un contexto más amplio de desigualdad en el acceso a recursos y formación, lo que se tradujo en consecuencias directas para los procesos educativos. En este sentido, Hernández et al. (2023) destacan que el uso de las TIC durante la pandemia evidenció una "brecha digital" que afectó tanto a estudiantes como a docentes. Los obstáculos mencionados impactaron directamente en la relación entre la enseñanza de los/as docentes y el aprendizaje de los/as niños/as del nivel inicial, afectando su desarrollo integral (Paredes y Ribadeneira, 2022). La suspensión de la presencialidad no solo expuso, sino que en algunos casos profundizó, las desigualdades sociales y educativas preexistentes, generando nuevos mecanismos de exclusión. Esta situación se vincula con lo señalado por organismos internacionales como UNICEF-UNESCO (2021), quienes identificaron problemáticas tales como la interrupción de trayectorias educativas, dificultades en los procesos de alfabetización, en la comunicación escolar, y la insuficiencia de saberes pedagógicos y recursos didácticos disponibles.

Otro obstáculo identificado en la enseñanza mediada por tecnologías, según el testimonio de la maestra de sala, fue el siguiente:

“El obstáculo que destaco es el mal funcionamiento de internet que afectó a la comunicación necesaria con los/as estudiantes. Fue muy difícil vincularse de manera sincrónica con ellos/as y poder percibir como se sentían, si necesitaban algo, si estaban aprendiendo”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

A pesar de esta dificultad, la docente señala que los/as estudiantes lograban expresar sus necesidades y/o emociones, y que, en ocasiones, dicha información era transmitida por las familias. En particular, en el caso del niño en situación de discapacidad, la maestra de sala relata lo siguiente:

“Había días en que la mamá me contaba que él se levantaba muy enojado, que no quería comer o que tenía conductas disruptivas o autoagresivas. Yo interpretaba que, de esa manera, mi estudiante

manifestaba su cansancio con la pandemia y su necesidad de volver a la escuela, un espacio pensado para ellos/as, donde salimos a jugar al patio y pueden descargar su energía, cosa que a veces en casas muy chiquitas no se puede hacer”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

Este registro resalta la importancia de atender las manifestaciones corporales y emocionales de los/as estudiantes, especialmente de aquellos/as que no se comunican oralmente. En el caso de Iván, quien aún se encuentra en la etapa prelingüística del desarrollo comunicativo, sus necesidades internas se expresan a través de gritos, balbuceos, llanto o movimientos gestuales, tal como lo señala el informe del equipo de salud (Registro N.º 17, Lectura informe médico de Iván, 07/08/2021). Este tipo de manifestaciones pone en evidencia las dificultades adicionales que enfrentan los/as niños/as en situación de discapacidad durante la pandemia. En este contexto, Guayara (2021) señala que el cierre de las escuelas afectó especialmente a estos niños/as, al privarlos de espacios integrales de aprendizaje y socialización.

A partir de la experiencia de escolaridad mediada por tecnologías, y desde la voz de algunos/as actores/as institucionales, se valoró aún más la presencialidad en los procesos de inclusión escolar. Como expresó el MAI de Iván: *“la presencialidad es el medio más eficaz para el sostenimiento de rutinas de trabajo en los procesos de inclusión, siendo importante potenciar estos aspectos para que las diferencias no se conviertan en desigualdades educativas”* (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021). Este planteo refleja claramente su concepción de la inclusión del niño en situación de discapacidad durante el período de no presencialidad:

“En el contexto de suspensión de la presencialidad, la inclusión se vio afectada, ya que muchas actividades requerían necesariamente el trabajo presencial. En el caso de Iván, cuyo trabajo es principalmente sensorperceptivo, resultaba difícil registrar avances o reacciones a los estímulos a través de las tecnologías”. (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021)

En este sentido, la reflexión de la docente de la sala refuerza aún más la importancia de la presencia física en los procesos educativos. Ella realiza la siguiente valoración:

“La enseñanza mediada por tecnologías me resultó muy interesante y aprendí mucho, pero la prefiero como complemento, ya que muchos de mis estudiantes necesitan mi presencia física y

el contacto con sus compañeros, así como experimentar el ruido o el silencio en un espacio amplio". (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

Los dichos de la docente entrevistada se vinculan con la función e importancia del cuerpo en la enseñanza en el nivel inicial. Paín (1985) sostiene que el cuerpo no solo enseña, sino que también es un instrumento de apropiación del conocimiento y participa en la mayoría de los aprendizajes. A través del cuerpo se realizan las manifestaciones de "cómo hacer", y mediante los sentidos —como la mirada, el gesto y la modulación de la voz— se transmiten el interés y la pasión que el conocimiento despierta en el/la otro/a. De este modo, la presencialidad no solo permite el contacto físico, sino también la activación de procesos sensoriales esenciales para el aprendizaje de los/as niños/as, especialmente en el nivel inicial, donde el cuerpo juega un papel crucial en el desarrollo y apropiación del conocimiento.

En esta línea, la implementación de la enseñanza mediada por tecnologías representó un gran desafío tanto para el equipo docente del jardín de infantes como para las familias. La maestra de sala señaló que *"acompañar a todos/as los/as estudiantes implicó un gran trabajo y esfuerzo"*, por lo que optó principalmente por *"actividades guiadas con videos y en forma escrita"*. No obstante, expresó su temor de que *"las familias decidieran acompañar o no a sus hijos/as en este nuevo formato, lo que sería un gran problema"* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Al relatar las dificultades y decisiones que tomó frente a la enseñanza mediada por tecnologías, la docente deja en evidencia que su práctica no fue solo el resultado de una planificación consciente, sino también estuvo atravesada por emociones como el esfuerzo, el temor y la incertidumbre respecto al acompañamiento familiar. Esta reflexión se vincula con lo que señala Vergara Fregoso (2016): en toda práctica docente intervienen no solo intenciones racionales y planificadas, sino también dimensiones afectivas, como los miedos y las expectativas.

De hecho, la percepción de la maestra sobre la recepción de las familias también refleja esas emociones y preocupaciones. A continuación, se presenta cómo ella describe la interacción con las familias en ese contexto:

"En 2020, las familias en el nivel inicial respondieron positivamente a la enseñanza mediada por tecnologías. Algunas comprendieron la importancia de acompañar el aprendizaje, pero otras no. Sin embargo, las relaciones presenciales transmiten más información, y el aprendizaje depende en gran medida del apoyo"

que cada niño/a recibe en su hogar”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

Por otro lado, la directora señaló que, además de los desafíos de la educación mediada por tecnologías durante la pandemia, la trayectoria escolar del niño en situación de discapacidad se vio afectada cuando quedó sin MAI debido a la retención de servicios, lo que dificultó su acompañamiento institucional (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021). Esta situación llevó al equipo directivo a solicitar el apoyo de profesionales externos al jardín de infantes:

“Me encargo de comunicarme con directivos de otras escuelas para pedir herramientas que permitan acompañar a los/as estudiantes con discapacidad y apoyar a la docente en las adaptaciones. No siempre es fácil, pero el directivo debe buscar apoyos y garantizar aprendizajes significativos para ellos/as”. (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021)

En este contexto de apoyo institucional, la institución también colaboró estrechamente con la familia del niño, facilitando el acceso a una AT y una MAI mediante la elaboración de informes y el llenado de planillas (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021). Gracias a esta gestión, el niño pudo contar con los apoyos necesarios para su inclusión. Esta intervención resalta la importancia de la colaboración de toda la comunidad educativa, una idea que también es expresada por la maestra de sala, quien señala: *“la inclusión educativa, aunque respaldada legalmente, requiere de una fuerte gestión de las familias y la comunidad educativa. Considero que, como sociedad, aún estamos construyendo el concepto de inclusión”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

A partir de lo manifestado por la docente de sala, podemos advertir una visión problematizadora de la inclusión, ya que considera que *“todavía está en construcción y en la cotidianeidad es muy difícil de llevar a cabo”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Este planteo pone de relieve que, aunque las acciones de la comunidad educativa sean esenciales, aún persisten desafíos significativos en la práctica cotidiana de la inclusión. En este sentido, la afirmación de la docente reafirma que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional, atravesada por significados, percepciones y acciones (Fierro et al., 1999). En este estudio, entendemos la escuela inclusiva como aquella que deja de exigir la adaptación de los/as estudiantes al dispositivo escolar, para pensar, en cambio, cómo y qué enseñar para que todos/as puedan aprender

(Booth y Ainscow, 2002). Esta concepción impacta directamente en las decisiones educativas, políticas y familiares, destacando la relevancia de las acciones tomadas por cada familia y por la institución durante la no presencialidad.

En este contexto de desafíos, durante la no presencialidad y el uso de tecnologías, la comunicación con las familias adquirió una intencionalidad pedagógica y didáctica. Aunque, en general, las familias se mostraron muy agradecidas, a la familia del niño en situación de discapacidad le resultó "complejo" participar. Al respecto, la maestra de sala supone que: *“Es porque tienen un niño que necesita muchas terapias y equipos interdisciplinarios a los que no pueden acceder, entonces la familia participa en la medida en que puede, y tratamos de no exigirles demasiado”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

Este registro permite entender no solo los retos que enfrenta la familia, sino también los sentidos que la maestra de sala construye sobre la discapacidad del niño durante la no presencialidad. La falta de terapias implicó un mayor “esfuerzo” y más responsabilidades para su familia, afectando no solo los vínculos del niño, sino también los de su entorno familiar. En este sentido, Aizencang y Bendersky (2013) destacan la necesidad de comprender los cambios educativos y la transformación de la “normalidad” previa. Como expresa la maestra: *“se entienden las reacciones de las familias, los miedos, los prejuicios; por eso hay que pensar cómo acercarlas a las escenas reales de la escuela y trabajar con las singularidades de cada familia y de cada niño/a”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). De esta manera, la reflexión de la maestra revela que, a pesar de las dificultades, las familias se involucraron en el aprendizaje de los/as niños/as, asumiendo tareas a las que no estaban acostumbradas, lo que les permitió reconocer y valorar la labor docente, tal como señala la maestra de sala:

“La mayoría de las familias está abierta a todas mis propuestas: me envían videos usando TikTok, hemos hecho stickers, grabado videos bailando, y se suman a todas las locuras que propongo para movilizar los cuerpos. Así, de a poco, tratamos de darles la mayor normalidad posible”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

Esta cita ilustra lo que la UNESCO (2004) resalta sobre el rol activo de las familias en la educación, entendiendo su participación como crucial en la toma de decisiones. Sin embargo, algunas familias no estaban preparadas para acompañar a sus hijos/as, debido a diversos factores ya analizados. Así, el ciclo 2020 representó un proceso de aprendizaje

significativo tanto para el jardín como para las familias, centrado en la adaptación a una nueva forma de vida y a una enseñanza mediada por tecnologías. Este proceso implicó la necesidad de trabajar con cada familia según sus particularidades, reconociendo los saberes de ambos actores: la familia, que conoce al/la estudiante y su dinámica en el hogar, y la maestra, que aporta herramientas didácticas e información sobre los modos de aprendizaje y los avances de cada niño/a. Tal como lo expresó Aida, supervisora de nivel inicial:

“La familia pudo valorar la labor docente y comprender que jugar también implica aprender, desmitificando esa idea. En el caso de nuestro estudiante con CUD, su familia se mostró muy agradecida, enviando videos y compartiendo cómo trabajaban las propuestas en casa con su apoyo”. (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

En conclusión, la colaboración de las familias durante este período evidencia una transformación en su rol, desmarcándose de la mirada históricamente asistencial que caracterizó a la educación inicial (Sarlé, 2000). Aunque el uso de tecnologías permitió sostener la continuidad pedagógica, tanto docentes como familias coincidieron en que la presencialidad resulta fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia. En este marco, el acompañamiento familiar se consolidó como un factor indispensable para el desarrollo de las propuestas educativas.

2.2 Retorno a la presencialidad y protocolos en nivel inicial

El trabajo de campo de este estudio comenzó a mediados de junio del año 2021, en el contexto del retorno progresivo a la presencialidad en todos los niveles educativos. Este retorno implicó la implementación de normativas y protocolos orientados a la reapertura de las instituciones y al cumplimiento de las clases presenciales. Si bien los objetivos generales fueron comunes, cada escuela tuvo la posibilidad de elaborar su propio protocolo según sus particularidades. En el jardín de infantes de nuestro estudio, los/as niños/as retomaron la presencialidad en marzo de 2021, luego de un período de enseñanza mediada por tecnologías. Para ello, la institución diseñó un protocolo propio, en base a las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y del Ministerio de Educación (ME).

En este marco, resultan especialmente relevantes la Resolución N.º 386/21, que priorizó el retorno en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria, y la Resolución N.º 387/21, que estableció los principios y pautas para dicho proceso. La

primera de estas resoluciones pone especial énfasis en el retorno de los/as niños/as que cursan la sala de cinco años del nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario, así como de los/as estudiantes en situación de discapacidad que no integran grupos de riesgo, independientemente del año, grado o modalidad en que estén escolarizados. En todos los casos, se establece la necesidad de garantizar los apoyos, el acompañamiento y las condiciones de seguridad correspondientes (CFE, 2021).

Asimismo, la Resolución N.º 387/21 contempla la situación de los/as estudiantes pertenecientes a grupos de riesgo, quienes estarán exceptuados de la asistencia presencial. Para estos/as estudiantes, se prevé que se les brinden alternativas educativas para garantizar su derecho a la educación, permitiendo que continúen con su escolaridad de forma no presencial, previa presentación de un certificado médico o acreditación de la convivencia, según corresponda: “para dichos grupos de estudiantes se brindarán alternativas para asegurar su derecho a la educación y sostener su escolaridad de forma no presencial” (Res. N.º 387, 2021, p.4). Esta disposición resalta la flexibilidad y el enfoque inclusivo de las resoluciones, permitiendo que los/as estudiantes en situaciones vulnerables no se vean excluidos de los procesos educativos.

En relación con la planificación de la presencialidad, se priorizaron aquellas actividades y contenidos que más lo requerían, al mismo tiempo que se orientaron estrategias para el trabajo no presencial, destacando la complementariedad de ambas modalidades. En este sentido, se consideraron los niveles de autonomía de los/as estudiantes y la disponibilidad de recursos en el hogar como factores clave para diseñar las actividades no presenciales. Además, se estableció la necesidad de reorganizar y flexibilizar los contenidos, ajustar las evaluaciones y acreditaciones, y redefinir las tareas docentes (Vercellino, 2021), con el fin de adaptarse a las nuevas condiciones y garantizar una enseñanza significativa.

En el caso específico del jardín de infantes estudiado, se elaboró un “*Protocolo de COVID-19 para docentes/estudiantes/auxiliares/familias 2021*”, que priorizó las rutinas de higiene y estuvo en concordancia con el AEC, dado que implicó acuerdos con la comunidad educativa. Su elaboración fue un proceso conjunto que involucró al equipo docente, auxiliares, cooperadoras y familias (Registro N.º 5, Lectura protocolo de la institución, 06/07/2021). Además, en el marco del retorno progresivo a la presencialidad, la institución implementó una “modalidad combinada de escolarización”, que integró tanto la presencialidad como la enseñanza mediada por tecnologías. De este modo, los vínculos entre los/as estudiantes y docentes se fueron construyendo paulatinamente, a través de

encuentros sincrónicos y asincrónicos coordinados para el intercambio y la producción de actividades (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

En cuanto a la organización de los encuentros presenciales, el jardín de infantes implementó una modalidad de "burbujas" con asistencia alternada de grupos, lo que permitió un máximo de siete estudiantes por jornada. En el turno tarde, las salas amarilla, celeste y verde se dividieron en dos grupos (A y B), alternando la asistencia entre lunes y jueves, con los viernes rotando. En el turno mañana, las burbujas fueron organizadas según las edades: en sala de tres años, hubo dos burbujas, mientras que, en la sala de cinco años, se organizó una única burbuja que incluyó a Iván y a otros tres niños/as, quienes asistían de lunes a viernes en el horario de 8:30 a 11:00 horas. Esta organización, en conjunto con las medidas de seguridad y el protocolo sanitario, permitió la vuelta progresiva a las actividades presenciales de manera organizada y segura.

Los agrupamientos de los/as estudiantes dentro de estas burbujas fueron flexibles y homogéneos internamente, adaptándose a las exigencias del protocolo. Sin embargo, algunas familias decidieron no enviar a sus hijos/as a la presencialidad, optando por continuar con la modalidad virtual (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). En este contexto, la directora de la institución subrayó que, en caso de suspenderse la presencialidad, se retomaría la modalidad virtual y que, aun cuando las clases fueran presenciales, se seguirían subiendo propuestas educativas a las salas virtuales para aquellos/as estudiantes que lo necesitaran (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021).

En el marco del protocolo institucional, la organización del espacio escolar se basó en una serie de medidas destinadas a garantizar el distanciamiento físico, la higiene, el control del tiempo de exposición y la ventilación. Se estableció una distancia de 1,50 metros entre estudiantes y de 1,80 a 2 metros para docentes y circulación, buscando minimizar el riesgo de contagio. De este modo, el tiempo de permanencia en el aula se limitó a 1 hora y 30 minutos, con las docentes de pie y los/as estudiantes sentados en mesas dispuestas en forma de rombo, lo que facilitaba el distanciamiento y favorecía un abordaje de contenidos de forma individualizada, evitando el contacto físico entre docentes y estudiantes.

A pesar de estas restricciones, siempre que fue posible, se priorizaron las clases al aire libre. En los espacios cerrados, se garantizó la ventilación adecuada y se demarcó físicamente el espacio para mantener el distanciamiento social durante las actividades individuales. Este enfoque fue consistente con las prioridades establecidas en las Resoluciones N.º 364/2020 y N.º 366/2020 del CFE, que indicaban la necesidad de destinar

la mayor cantidad de tiempo presencial a la sala de cinco años, dada su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante ese período crítico.

En este contexto, las partidas emitidas por Nación fueron fundamentales, ya que garantizaron kits sanitarios —como barbijos, alcohol, pulverizadores y lavandina— para las escuelas, lo que permitió implementar efectivamente el protocolo sanitario. Así, se aseguraba la higiene y seguridad tanto para los/as docentes como para los/as estudiantes en las actividades presenciales (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021).

El cumplimiento del protocolo se extendió a otras acciones, como la toma de temperatura y la aplicación de alcohol en gel a todas las personas que ingresaban a la institución. Además, se les enseñó a los/as niños/as para que se cubrieran la boca al toser o estornudar. Durante los primeros minutos al ingresar y antes de retirarse, los/as docentes realizaban la limpieza personal, de los materiales y del aula, manteniendo las puertas abiertas para favorecer la ventilación y evitando el contacto con picaportes.

Por otra parte, durante la jornada escolar, se implementaron medidas adicionales para garantizar la seguridad y evitar la propagación del virus. Cada estudiante contaba con su propia cartuchera y útiles, que permanecían en la institución, lo que evitaba el intercambio de materiales. Además, la docente desinfectaba materiales, mesas, sillas y colchonetas antes y después de su uso, asegurando que no se compartieran objetos sin previa sanitización con alcohol al 70%. En consonancia con estas medidas, todos los espacios de la institución (aulas, sala de docentes, dirección, etc.) disponían de alcohol en gel, papel y pañuelos descartables. Estos espacios eran ventilados y desinfectados regularmente por los auxiliares, quienes trasladaban a los/as niños/as a otros sectores, como el Salón de Usos Múltiples (SUM) o la biblioteca, durante el proceso de limpieza.

En espacios comunes como el SUM, los/as niños/as formaban filas por sala (tres, cuatro y cinco años), respetando el distanciamiento físico y ubicándose frente a su docente para saludar a la bandera y cantar canciones del jardín. Para reforzar estas medidas, en los espacios cerrados se colocaron adhesivos en el suelo en forma de pie, que ayudaban a visibilizar las distancias. Además, se reorganizaron pasillos, patios, baños, biblioteca y salas de reuniones, adecuándolos a los protocolos de prevención establecidos, garantizando así un entorno seguro y organizado para todos.

Estas transformaciones en la organización del espacio escolar no fueron aisladas, sino que respondieron a lineamientos más amplios. En este sentido, lo descrito se vincula con lo planteado por UNICEF-UNESCO (2021), quienes sostienen la necesidad de

modificar los componentes duros de lo escolar, como la temporalidad, la organización de los/as actores/as escolares (docentes, no docentes, estudiantes y familias), la selección de saberes y, especialmente, la forma de habitar el espacio escolar. En este marco, la Resolución CFE 364/20 propuso considerar el período entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal que permita intensificar, evaluar, acreditar y promover los aprendizajes.

En esta línea, también se contemplaron las necesidades específicas de los/as estudiantes en situación de discapacidad. En particular, en torno al protocolo institucional destinado a estos/as estudiantes, se retomó la Resolución CFE 364/20 en su artículo 1.4, el cual manifiesta que, para estos/as estudiantes, se deberá asegurar la inclusión respetando sus necesidades de apoyo, acompañamiento y condiciones de seguridad, sin que medie ningún tipo de discriminación, ya que tienen el mismo derecho a acceder a la presencialidad. Por lo tanto, si el/la estudiante requería silla de ruedas, esta se desinfectaba al ingresar a la institución y cuantas veces fuera necesario, contando con un auxiliar asignado para esa tarea. Esta práctica se enmarca en el posicionamiento actual de LEN, que centra su enfoque en los derechos de los/as niños/as en situación de discapacidad y establece la inclusión educativa como política de Estado, resaltando la responsabilidad de los contextos escolares en garantizar una escuela para todos/as.

Ahora bien, más allá de estas disposiciones institucionales y marcos normativos, resulta imprescindible abrir ciertos interrogantes que permitan problematizar la implementación concreta de estas medidas en los contextos escolares. De esta manera, en este retorno a la presencialidad, nos preguntamos... ¿Qué lugar tiene la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la implementación de los protocolos y el retorno a la presencialidad de las clases? En ese escenario: ¿Qué ocurre con los/as niños/as con discapacidad que requieren del contacto físico, la mirada, el vínculo con pares y la guía en forma permanente del/la docente para el desarrollo de sus aprendizajes? ¿Qué posibilidades tienen de desplegar su proceso escolar en contextos donde se alterna la enseñanza mediada por tecnologías y la presencialidad en las escuelas?

Lo expuesto evidencia que, desde el marco legal, los/as estudiantes en situación de discapacidad tienen el mismo derecho que sus pares a asistir, acceder y participar de las propuestas educativas en el retorno a la presencialidad. Para ello, los materiales, plataformas y propuestas debían ser accesibles y contemplar los apoyos necesarios, según la Resolución N.º 377/2020 del CFE. Además, como se indicó, la asistencia presencial no era obligatoria y quedaba a criterio de cada familia decidir la concurrencia de sus hijos/as.

Este principio se vio reflejado en una de las experiencias relevadas durante el trabajo de campo, donde, tras acuerdos entre el equipo directivo, los médicos y la familia, se decidió que Iván asistiera a clases presenciales durante tres horas diarias, incrementando progresivamente su permanencia en la institución. En las entrevistas realizadas, la directora del jardín manifestó su posicionamiento favorable hacia la inclusión educativa, incluso en el desafiante contexto de pandemia, al afirmar que *“sí, es posible la inclusión educativa bajo el actual contexto de pandemia”*. En esa misma línea, sostuvo que:

“Cuando la madre autoriza la asistencia del/a niño/a, no se diferencia si tiene una NEE; algunos/as ingresan caminando, otros en silla de ruedas. El problema aparece cuando falta el profesional de apoyo, ya que la docente no siempre tiene formación específica para atender ciertas patologías” (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021).

Estas afirmaciones reflejan no solo el compromiso institucional con el derecho a la inclusión, sino también las tensiones y desafíos concretos que emergen en la práctica cotidiana, especialmente ante la falta de profesionales “especializados”. Este planteo nos permite advertir que la concepción de inclusión educativa que sostiene la directora del jardín de infantes se basa en considerar al niño como *“un alumno más”*. No obstante, su testimonio también evidencia las dificultades que surgen cuando esta mirada no se acompaña de los recursos necesarios para garantizar apoyos adecuados. La directora reconoce que la ausencia de figuras como el MAI o el AT representa una gran dificultad para el trabajo docente, ya que la maestra de sala *“no cuenta con los saberes específicos”* para intervenir ante las situaciones que presentan algunos/as niños/as con *“necesidades educativas especiales”*.

Desde una mirada crítica, en relación con los decires de la directora, podemos afirmar que tanto las limitaciones pedagógicas como la concepción de la discapacidad desde un modelo rehabilitador dificultan el desarrollo de intervenciones inclusivas en las escuelas. Como señala Parilla Latas (2000), mientras persistan dispositivos pedagógicos diferenciados, como la educación común y la especial, la educación seguirá siendo para “casi todos”. Asimismo, observamos que la referencia a Iván como portador de “necesidades educativas especiales” se inscribe más en el enfoque de integración escolar que en el de inclusión educativa.

En este sentido, esta concepción de Iván y la referencia a sus “necesidades educativas especiales” nos remite a una visión tradicional de la discapacidad, asociada a la

integración escolar, en la que la normalización del estudiante se convierte en el objetivo principal. Según Bianchi (2015), la integración escolar se basa en la normalización de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, manteniendo el sistema educativo prácticamente intacto. Son los/as estudiantes quienes deben adaptarse al sistema, ya que se considera que las necesidades son propias de ellos/as y no del entorno escolar. Desde esta perspectiva, es el/la alumno/a quien debe llevar adelante el proceso de integración, buscando normalizarse para poder pertenecer al sistema, lo que limita las posibilidades de una verdadera inclusión que cuestione y modifique las estructuras pedagógicas para acoger la diversidad.

Por el contrario, la noción de “inclusión educativa” implica modificar el sistema para responder a todos/as los/as estudiantes, entendiendo que las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa son también necesidades de la escuela (Borsani, 2007). Desde esta perspectiva, el adjetivo “especiales” califica a las necesidades educativas y no a los/as estudiantes. No obstante, como señala Borsani (2007), a menudo se comete el error de trasladar dicha cualidad a los/as niños/as, etiquetándolos como “especiales” en lugar de centrarse en las particularidades de sus procesos de aprendizaje, lo que genera una distorsión del enfoque inclusivo y refuerza prácticas segregadoras.

En este marco, se observa una decisión clave tomada en la práctica durante el retorno a la presencialidad en el caso de Iván, la cual refleja una tensión entre las prácticas inclusivas y las limitaciones del sistema. Como se mencionó al inicio de este apartado, en el marco de la organización de tiempos y espacios para el retorno a la presencialidad, se conformaron diversas “burbujas”. En este contexto, una de las decisiones tomadas en conjunto por el equipo directivo, la maestra de sala, el MAI y la familia fue evitar cualquier tipo de complicación que afectara el trabajo realizado con Iván, priorizando la rutina que había construido dentro de la escuela. Así, se decidió no separarlo de su grupo de compañeros/as más cercanos/as, con quienes tiene mayor reconocimiento y confianza (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

A partir de lo relatado por la maestra de sala, se reconoce que la institución priorizó la preservación de los hábitos, las rutinas y los vínculos de los/as niños/as, incluso en un contexto escolar marcado por la nueva dinámica de la presencialidad. Este accionar no solo resulta valioso para Iván, sino para todos/as los/as estudiantes, ya que favorece que se sientan seguros/as y acompañados/as en el espacio escolar. En este sentido, es fundamental recordar que el jardín de infantes constituye un espacio social de construcción de vínculos, significaciones y conocimientos (Schlemenson, 2000). Además, como señala Zelmanovich

(2006), la enseñanza en el nivel inicial implica un trabajo simbólico que favorece la filiación y el sentido de pertenencia a este nuevo ámbito, una perspectiva que se ve reflejada en la decisión de mantener a Iván en su grupo cercano, reforzando así su sentido de pertenencia y seguridad.

En línea con esta perspectiva, al indagar sobre las intervenciones del jardín de infantes para favorecer la inclusión de Iván en esta nueva etapa, la docente menciona diversas acciones que permiten mantener la continuidad en la construcción de estos vínculos y rutinas. Así, se organizan cuidadosamente las rutinas, se adaptan los espacios, se respetan las medidas de prevención sin aislarlo del grupo y se anticipan las actividades para brindarle mayor seguridad. Este enfoque no solo asegura la inclusión de Iván, sino que también refleja un trabajo articulado con la familia y los profesionales que lo acompañan, lo que refuerza la idea de que la inclusión es un proceso colectivo y coordinado que involucra a todos/as los/as actores/as educativos/as.

En este marco, Aida, supervisora de nivel inicial, subraya la importancia del trabajo institucional para superar las barreras que enfrentan las familias, especialmente en lo que respecta a la tramitación del Certificado Único de Discapacidad¹⁴. Ella menciona:

“Las familias enfrentan muchas barreras para tramitar el CUD, por eso aplicamos la normativa y las acompañamos para garantizar sus derechos. Una vez que el auxiliar de apoyo ingresa a la institución, el trabajo diario se articula con la docente y el equipo directivo”. (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

Este testimonio destaca que la inclusión educativa no depende solo de lo que pasa en el aula, sino también de la colaboración con las familias. Es fundamental que la escuela trabaje junto con ellas para asegurar que los derechos de todos/as los/as niños/as sean respetados. De esta manera, la intervención de la institución es clave para que todos/as los/as niños/as, incluyendo a aquellos en situación de discapacidad, puedan formar parte activamente de la vida escolar.

Estas intervenciones institucionales cobran sentido en la cotidianeidad del jardín, donde se ponen en juego vínculos, aprendizajes y experiencias compartidas. Durante el trabajo de campo en el jardín de infantes, observamos cómo los/as niños/as fueron

¹⁴ En adelante CUD.

incorporando progresivamente hábitos de higiene y cuidado, tanto hacia sí mismos/as como hacia sus compañeros/as dentro de la sala. Por ejemplo:

Cuando la docente les indica a los/as niños/as que había llegado el momento de colocarse alcohol en gel luego de utilizar los juegos de mesa, todos/as responden y lo hacen. En un momento, se acerca a uno de los compañeros de Iván y le pregunta: "¿Querés ayudar a Iván a ponerse alcohol en las manos?" El niño acepta y procede a ayudarlo, con la asistencia de la AT. (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 07/07/2021)

La escena anteriormente descrita permite analizar cómo la prolongación del aislamiento, la incorporación de nuevos hábitos y el cumplimiento de protocolos impactaron en la subjetividad y en las prácticas de cuidado de los/as niños/as. Observamos cómo tanto los/as estudiantes como la docente fueron apropiándose progresivamente de rutinas vinculadas al cuidado de la salud y al respeto de las nuevas normas establecidas por el protocolo de COVID-19. Se destaca, además, la actitud de la maestra al fomentar la participación de los/as compañeros/as en el cuidado de Iván, así como la predisposición de los/as niños/as a colaborar. En este sentido, entendemos que el jardín de infantes, como primer espacio educativo, posibilita la complejización psíquica, la inscripción social y la construcción de la subjetividad, en un proceso donde la relación con la docente, el conocimiento y los pares transforma al sujeto (Schlemenson, 1996, 2000).

En relación con las nuevas rutinas en el jardín de infantes, la siguiente escena permite observar una de las experiencias de Iván dentro de la institución:

Mientras la docente leía su cuaderno personal para dar inicio a una actividad, la portera ingresó a la sala con productos de limpieza en las manos. Ante esto, la docente le preguntó: "¿Necesitás entrar a limpiar?", a lo que la portera respondió: "Sí, por favor, salgan un ratito". Entonces, la docente explicó a los/as niños/as que debían trasladarse unos minutos a la biblioteca para permitir la limpieza del espacio. Durante el traslado, mientras la docente guiaba al grupo, Iván fue asistido por la AT, quien lo ayudó a moverse con su silla de postura. (Registro N.º 11, Observaciones de clases, 17/06/2021)

Este tipo de situaciones cotidianas permite poner en primer plano el rol de la AT en la dinámica institucional. En esta escena, se destaca especialmente la tarea de la AT, quien

en la mayoría de las situaciones asume la responsabilidad de asistir a Iván, mientras que la docente de sala se ocupa del acompañamiento del resto de los/as niños/as. Esta observación invita a reflexionar sobre la relevancia que adquiere la figura del AT en la continuidad de la trayectoria educativa de Iván. En este sentido, siguiendo los planteos de Díaz y Pereyra (2021), consideramos fundamental que la presencia del AT no construya una imagen del niño/a centrada en el déficit, la falta o la excepcionalidad, sino que se exprese como un reconocimiento de derechos, promoviendo que otros/as actores/as institucionales también participen activamente en el acompañamiento, más allá del AT o del MAI. Este enfoque sobre el rol del AT también se refleja en las decisiones tomadas por la familia y el equipo educativo respecto a la inclusión de Iván en la presencialidad (tal como veremos más adelante en los siguientes capítulos).

En relación con lo descripto, cabe señalar que Iván, al igual que muchos/as otros/as estudiantes en situación de discapacidad, fue considerado una “persona de riesgo” en este contexto de retorno a la presencialidad. Sin embargo, como mencionamos al inicio de este apartado, su familia, los médicos, la docente, el equipo directivo, la AT y los/as terapeutas del equipo privado acordaron que asistiera de manera presencial y progresiva al jardín de infantes. Uno de los principales motivos que fundamentaron esta decisión fue el reconocimiento de la presencialidad como una necesidad fundamental para los/as niños/as en situación de discapacidad. En este sentido, Filidoro (2016) sostiene que “la lectura que el otro haga de su producción, lo va a ubicar a Andrés en un lugar determinado y lo va a instituir subjetivamente” (p. 6), pudiendo reemplazar el nombre de Andrés por el de cualquier niño/a. En efecto, las intervenciones pedagógicas y sociales son constitutivas de la subjetividad de los/as alumnos/as, ya sea haciéndolos/as partícipes o excluyéndolos/as.

Ahora bien, esa decisión se ve reforzada por el protocolo elaborado por la institución escolar, que no establece diferencias entre los/as estudiantes. Es decir, las medidas de prevención se aplicaban de manera igualitaria para todos/as, con la única excepción de que a Iván se le permitía no utilizar el cubrebocas:

Iván ingresa al establecimiento por la puerta principal en su silla de postura y traslado, usando cubrebocas y acompañado por su AT. Al llegar, la portera se acerca, les toma la temperatura, les coloca alcohol en gel en las manos y desinfecta la silla de Iván. Luego, el niño se ubica en la fila junto a sus compañeros/as y, mediante gestos con sus manos, solicita que le retiren el cubrebocas (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 11/06/2021).

En este sentido, el derecho a la educación del estudiante en situación de discapacidad dependió principalmente de las garantías que el jardín de infantes, sus agentes escolares y la familia pudieron brindar. La creatividad y el compromiso docente fueron clave para afrontar las dificultades, siempre siguiendo los protocolos establecidos (Schwamberger, 2020). Además, la directora del jardín mantenía intercambios con un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) para recibir asesoramiento y orientación en torno al acompañamiento de Iván:

“El trabajo que se está realizando aquí en la institución es maravilloso y yo estoy muy conectada con el CSAYC. Justo ayer estuvo la vicedirectora. Trabajamos en equipo, nos apoyamos mutuamente, vamos evaluando las trayectorias, analizando por dónde ir, qué modificar, qué agregar. Es un proceso muy rico y gratificante, especialmente en este retorno a la presencialidad”.

(Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021)

De este modo, entendemos que la inclusión educativa es un trabajo colectivo que involucra a toda la comunidad educativa, garantizando que todos/as los/as estudiantes puedan participar activamente en su proceso educativo. Este trabajo integral no recae en una sola persona, sino que depende de la colaboración y el acompañamiento de los diferentes actores institucionales, incluidas las familias. En este sentido, el MAI de Iván destaca la importancia de la decisión tomada por su familia, que fue discutida en conjunto con el equipo educativo: *“Considero muy acertada la decisión de la familia de Iván, la cual discutimos en conjunto, ya que es muy importante la presencialidad para él y para mi trabajo como MAI”* (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021). Esta visión se alinea con lo que establece la LEN N.º 26.206 (2006), que concibe la inclusión como un principio filosófico, social, económico y pedagógico, orientado a garantizar una escuela para todos/as, donde todos/as los/as estudiantes estén presentes, participen y logren aprendizajes.

En síntesis, la inclusión educativa en el contexto del retorno a la presencialidad no dependió únicamente de la aplicación de protocolos, sino del compromiso colectivo, la articulación entre los diferentes actores escolares y el apoyo de las familias. La experiencia en el jardín de infantes demostró que la inclusión plena se construye día a día, a través del trabajo colaborativo y con la convicción de que todos/as los/as niños/as tienen derecho a estar, participar y aprender en igualdad de condiciones.

2.3 Prácticas de enseñanza en torno a un niño en situación de discapacidad

En este apartado, analizamos las prácticas de enseñanza desplegadas por la maestra de la sala en relación con un estudiante en situación de discapacidad durante el retorno a la presencialidad. A partir del trabajo de campo, pudimos identificar tanto las estrategias implementadas para garantizar su asistencia, siguiendo el protocolo institucional, como diversas propuestas pedagógico-didácticas propias del nivel inicial. Estas incluyen el juego, las novedades del día, los rincones, el uso de material concreto, los intercambios de saberes y el aprovechamiento de distintos espacios físicos.

Al abordar las prácticas de enseñanza específicas en torno a Iván, entendemos la enseñanza como el proceso de transmisión de saberes que articula tres elementos fundamentales: quien enseña, quien aprende y el saber a transmitir (Basabe y Cols, 2007). En este sentido, las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes se entrelazan dinámicamente, configurando intervenciones que, en el caso de Iván, posibilitaron su inclusión en la vida escolar cotidiana.

Estas prácticas no solo se inscriben dentro de la noción de "práctica docente", que abarca un entramado de interacciones, actividades y relaciones, sino que también reflejan un enfoque integrador que se adapta a las necesidades del estudiante. La práctica docente, en este contexto, no se limita exclusivamente a la dimensión pedagógica, sino que está atravesada por las percepciones y acciones de todos/as los/as actores/as educativos/as y por los marcos político-institucionales que regulan la tarea docente (Achilli, 1999; Fierro et al., 1999).

Por lo tanto, las prácticas desplegadas por la docente no solo buscan garantizar la inclusión educativa de Iván, sino también responder a las condiciones sociales, institucionales y normativas del contexto, como lo exige el protocolo de retorno a la presencialidad. Este enfoque integrador y colectivo, que involucra a docentes y otros/as actores/as educativos/as, refleja un trabajo colaborativo y continuo, fundamental para asegurar que todos/as los/as estudiantes, sin excepción, participen activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el nivel inicial, la enseñanza, desde la perspectiva de Violante (2001), implica observar, construir escenarios, acompañar con la palabra, "andamiar" y proponer actividades diversas, seleccionando contenidos y estrategias de manera cuidadosa. Así, la docente no solo se limita a la transmisión de saberes, sino que acompaña el desarrollo integral de los/as niños/as, promoviendo la apropiación de distintos lenguajes, la

alfabetización cultural y la socialización (Soto y Violante, 2012). Para alcanzar estos propósitos, la enseñanza requiere planificación, lo que implica tomar decisiones fundamentadas respecto a los objetivos, contenidos, estrategias y evaluaciones (Álvarez, 2022). Este proceso integral no se enfoca únicamente en contenidos disciplinares, sino que también favorece las relaciones entre saberes, permitiendo que los/as niños/as comprendan el mundo y a sí mismos (Soto y Violante, 2012). En este sentido, la enseñanza debe ser contextualizada, multirreferencial y situada en las prácticas concretas (Violante, 2001).

Como se mencionó en apartados anteriores, en marzo del año 2021 este jardín de infantes retomó las clases mediante una modalidad bimodal, alternando entre la enseñanza mediada por tecnologías y la presencialidad organizada en "burbujas". En este marco, la organización del espacio en la sala fue cuidadosamente planificada por la docente para cumplir con las medidas de prevención y asegurar el bienestar de los/as niños/as. Para ello, dispuso cinco mesas unidas en forma de rombo, con sus respectivas sillas, de modo que pudieran mantener el distanciamiento mientras desayunaban, jugaban o realizaban actividades.

En consonancia con estas disposiciones, el rincón de juguetes y materiales de uso común fue adaptado para minimizar el contacto cercano y evitar el intercambio de objetos. Para las actividades en el piso, cada niño/a contaba con una colchoneta individual que delimitaba su espacio personal. Asimismo, el uso del patio se organizaba en grupos y turnos, lo que reducía la cantidad de niños/as en simultáneo y limitaba la interacción entre ellos/as.

Durante el retorno a la presencialidad, uno de los mayores desafíos fue la reorganización de las rutinas escolares para adaptarse a las exigencias sanitarias sin descuidar el bienestar emocional y social de los/as niños/as. Aunque se mostraban contentos al jugar al aire libre, los juegos que implicaban contacto físico estaban restringidos. Al respecto, la maestra de la sala señaló: *“el que no pudieran tocarse ni acercarse mucho en los momentos de juego fue uno de los hábitos que más costó que incorporaren los/as niños/as”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Por este motivo, los espacios de juego debieron ser cuidadosamente planificados y adaptados para cumplir con los protocolos sanitarios vigentes.

Estas restricciones transformaron las dinámicas habituales del jardín de infantes, haciendo necesario incorporar nuevos hábitos. Esto implicó, para cada niño/a, el desarrollo de habilidades sociales que les permitieran adaptarse al nuevo entorno, enfrentarse a lo desconocido y ampliar su experiencia social. En consonancia con esta situación, la maestra

priorizó en su enseñanza la incorporación de rutinas de higiene y cuidado, así como la realización de propuestas pedagógicas orientadas a reconstruir los vínculos entre estudiantes y docentes, “debilitados” por la falta de presencialidad. Esta decisión respondió a la necesidad de atender las secuelas del aislamiento y la escasa interacción escolar previa. En esa línea, la docente subrayó la importancia de propiciar la motivación en los aspectos sociales y relacionales.

A partir del análisis de las evaluaciones realizadas por la docente, fue posible identificar una de las estrategias de enseñanza implementadas para acompañar el proceso de adaptación al retorno a la presencialidad. Según su propio registro:

Se realizó la conformación de un rincón informativo dentro de la sala, con indicaciones ilustradas y coloridas sobre el protocolo del jardín —por ejemplo, cómo colocarse el cubrebocas—, así como la creación de un saludo sin contacto físico, como algunas de las estrategias que implementé para acompañar el retorno a la presencialidad. (Registro N.º 12, Evaluación de maestra de sala Marta, del 5/04/21 al 9/04/2021)

Esta estrategia se alineó con el objetivo de favorecer la adaptación al entorno escolar y fortalecer los vínculos entre los/as niños/as. A través de recursos visuales y accesibles, se abordaron las nuevas normas del jardín (uso de cubrebocas, distanciamiento social, higiene, entre otras). Para garantizar la participación de Iván, observamos cómo la maestra acercó su silla de postura y traslado al rincón informativo y, mediante gestos y demostraciones corporales, le explicó el significado de cada indicación. De este modo, el material visual y la intervención docente facilitaron su comprensión y apropiación de las nuevas rutinas.

En relación con la estrategia mencionada, también observamos otra actividad propuesta por la maestra de la sala que, en esta ocasión, no se centraba en las rutinas de higiene y cuidado, sino en un contenido denominado “Nos volvemos a encontrar”. El propósito de esta propuesta fue promover una mirada positiva sobre el retorno a la presencialidad, incentivando a los/as niños/as a valorar y disfrutar el reencuentro con sus compañeros/as y docentes:

La maestra inició con una charla sobre las emociones del retorno al jardín (alegría, miedo, entusiasmo), invitando a los/as niños/as a compartir sus sensaciones. Luego, les entregó tarjetas con imágenes de aspectos positivos del jardín (amigos, juegos, bailes) para que eligieran y comentaran lo que más les gustaba. Aunque algunos/as

estaban tímidos/as, hubo entusiasmo. Iván participó con apoyo de su AT, y la maestra reforzó su intervención diciendo: “*lo que más le gusta a Iván es poder jugar con sus amigos/as*”. (Registro N.º 16, Observaciones de clases, 25/06/2021)

Estas experiencias permitieron a los/as niños/as acercarse a lo desconocido de manera más amena, favoreciendo la interacción directa entre ellos/as, lo cual había sido más limitado a través de las tecnologías. De este modo, la propuesta no solo promovió el reconocimiento de sus emociones, sino que también despertó el deseo de regresar y habitar un jardín de infantes que, aunque había cambiado, seguía siendo un espacio de encuentro y pertenencia.

En cuanto a las planificaciones de la maestra de la sala durante el retorno a la presencialidad, se observó que no siempre pudieron desarrollarse de manera lineal, tal como se habían concebido inicialmente. Las circunstancias impuestas por el protocolo institucional y las necesidades específicas de los/as niños/as exigieron que las planificaciones se adaptaran. En este sentido, Onrubia (1999) sostiene que la elección de las estrategias de enseñanza debe basarse en un conocimiento profundo del grupo y sus particularidades. La docente, por su parte, concibe la planificación como una secuencia didáctica “flexible y cuidada”, entendiendo que, en este contexto, era esencial recuperar los modos de ser y estar de los/as niños/as en el jardín, así como atender a sus intereses. Así, las decisiones tomadas en la inmediatez de la práctica reflejan un saber hacer que se vincula estrechamente con las tradiciones propias del nivel inicial. En la siguiente escena, se ilustra cómo la maestra modificó su planificación, respondiendo a los intereses y deseos de los/as niños/as, lo que pone de manifiesto la flexibilidad necesaria en el contexto del retorno a la presencialidad:

Esta semana, con la mayoría de los/as niños/as presentes en la sala, comencé a trabajar las rutinas de higiene y distanciamiento que había planificado previamente. Noté que comprendieron rápidamente lo enseñado y, en general, ya tenían incorporados esos hábitos. Sin embargo, como varios expresaron su deseo de jugar y realizar otras actividades, decidí modificar la planificación para incluir espacios de juego, con el fin de responder a sus necesidades y motivarlos. (Registro N.º 13, Evaluación de maestra de sala Marta, del 15/03/2021 al 19/03/2021)

La escena descrita muestra con claridad que el juego es un aspecto fundamental para los/as niños/as, y que, debido a la suspensión de la presencialidad, no habían podido compartirlo con sus pares. Ante esta situación, la docente interpretó las necesidades de los/as estudiantes y decidió modificar su planificación, incorporando momentos lúdicos. De este modo, se evidencia que las decisiones pedagógicas tomadas en estas acciones son singulares y situadas, ya que cada docente, desde su práctica, participa activamente en la construcción de su propio saber y accionar (Vergara Fregoso, 2016).

En este contexto, la docente valoró especialmente los momentos de “*juego libre*” sin consignas, considerándolos como espacios en los que los/as niños/as podían “*descargar, distenderse y tranquilizarse*”, lo que resultaba particularmente importante en el retorno a la presencialidad. Además, utilizaba el juego libre como una estrategia de “*negociación*”, presentándolo como un “*premio*” que los/as niños/as debían ganarse. Aunque el protocolo indicaba que no se debía compartir materiales, la maestra permitía el uso compartido bajo medidas de cuidado, como la aplicación de alcohol en gel antes y después del juego. En este sentido, siguiendo a Malajovich (2008), entendemos que el juego es un derecho inalienable de la infancia, un patrimonio que facilita la comprensión del mundo y que la escuela debe promover para favorecer el desarrollo de capacidades, la imaginación y la creatividad.

Durante estos momentos de juego, los/as niños/as expresaban con frecuencia su deseo de elegir entre diversas opciones, como juegos simbólicos (por ejemplo, “la cocina”, “la familia con muñecos”, juegos de mesa, “animales” o actividades más libres, como hacer “garabatos en la pizarra”). En este sentido, la docente destaca que “*los/as niños/as manifiestan constantemente la necesidad de salir al patio*”, señalando que la expresión de necesidades y la comunicación, tanto entre pares como con ella, era “*muy fluida*”, favoreciendo así una dinámica de intercambio y escucha activa en la sala.

Según la docente, atender a las necesidades y respuestas de los/as niños/as le permitiría programar la enseñanza a lo largo del año de manera flexible, adaptándola a las particularidades de cada grupo. Este enfoque, lejos de ser lineal o rígido, posibilita modificar las propuestas en función de los modos singulares de aprender y relacionarse de los/as niños/as. En esta línea, el trabajo en aulas heterogéneas impulsa el uso de diversas estrategias de enseñanza y la construcción de un ambiente flexible (Skliar, 2015). En sintonía con esta perspectiva, al escuchar el deseo de jugar expresado por los/as niños/as, la maestra de la sala resolvió abordar el contenido “Las estaciones del año”, ya que

resultaba pertinente proponer actividades relacionadas con este tema en ese momento del ciclo lectivo:

La actividad comenzó con la maestra de la sala formulando preguntas a los/as niños/as sobre las estaciones del año, proponiendo que quienes supieran la respuesta se acercaran a tocarle el codo. Mientras que la mayoría de los/as estudiantes respondió con claridad, algunos, como Iván, no lo hicieron. Luego, la docente proyectó un video animado y colorido sobre las cuatro estaciones, lo que logró captar la atención de todos/as. Finalmente, anticipó que en la próxima clase realizarían un paisaje de invierno. (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 07/07/2021)

Esta escena muestra cómo la docente implementó una propuesta lúdica e interactiva, con el objetivo de responder al deseo de los/as niños/as de involucrarse en actividades distintas a las asociadas a los protocolos sanitarios. Sin embargo, la situación evidenció que algunas estrategias, como el uso exclusivo del lenguaje oral, pueden dificultar el acceso a los contenidos de ciertos/as estudiantes. En contraste, la inclusión de apoyos visuales y narrativos, como el video, favoreció la comprensión y la participación equitativa del grupo.

Este ejemplo pone de relieve la importancia de diseñar propuestas accesibles desde el inicio, que contemplen diversos modos de aprender. Tal como señalan Aizencang y Bendersky (2013), revisar y ajustar las prácticas escolares no solo fortalece el rol profesional docente, sino que también permite construir mejores condiciones para garantizar el derecho a la educación de todos/as los/as estudiantes, especialmente de aquellos/as que enfrentan mayores barreras para el aprendizaje.

En relación con la planificación de la enseñanza orientada a Iván, se pudo conocer que la maestra de la sala mantuvo reuniones con el MAI en horario extraescolar, con el propósito de acordar cómo sería su retorno a la presencialidad, considerando las disposiciones del protocolo institucional. El rol del MAI se enmarca en las configuraciones de apoyo a las trayectorias escolares definidas por la normativa vigente (Resolución N.º 155/11), la cual promueve un trabajo articulado entre la escuela común y la escuela especial. De acuerdo con esta normativa, se espera que, desde su saber pedagógico, los/as MAI colaboren en la construcción de “estrategias didácticas diversificadas que den lugar al reconocimiento y respeto a las diferencias” (p. 10).

En este marco, las planificaciones destinadas a Iván fueron elaboradas por la docente de sala, quien integró las sugerencias aportadas por el MAI. La maestra decidió

“priorizar el vínculo con sus pares y docentes, y no tanto pensar de qué manera cumplir con sus objetivos pedagógicos particulares”. Esta elección no solo buscaba facilitar su integración en el grupo, sino también fortalecer los lazos afectivos y promover una cultura de empatía entre compañeros/as. En este sentido, la construcción de relaciones significativas fue concebida como una base indispensable para avanzar en su proceso de inclusión educativa.

A continuación, se presenta una escena en la cual la maestra de la sala interviene específicamente con Iván durante una actividad cuyo objetivo era la práctica de "rimas", con la intención de incentivar la participación de todos/as los/as niños/as:

Durante una actividad destinada a la práctica de rimas, la maestra de la sala organizó a los/as niños/as sentándolos/as sobre sus colchonetas, respetando el distanciamiento establecido por el protocolo. A continuación, presentó tarjetas con imágenes de palabras que riman entre sí, como “globo” y “lobo”, pronunciándolas en voz alta y enfatizando su terminación. Luego, invitó a los/as estudiantes a repetir las palabras y a señalar cuáles sonaban parecido al final. En el caso de Iván, su AT lo asistía de forma activa, describiéndole las imágenes, repitiendo las palabras junto a él y anticipándole las intervenciones de sus compañeros/as, lo que posibilitó su participación en la propuesta. (Registro N.º 11, Observaciones de clases, 17/06/2021)

A partir de esta escena, se advierte que las prácticas de enseñanza de la maestra responden a las dinámicas características del nivel inicial, con actividades lúdicas y participativas orientadas al grupo. No obstante, si bien se contemplan estrategias individualizadas en el caso de Iván —principalmente a través del acompañamiento de su AT— se observa que la docente no interviene directamente con él durante el desarrollo de la actividad. Esta situación refleja una modalidad de atención que, aunque reconoce la presencia de Iván, delega el apoyo específico en la figura del AT, limitando así la construcción de un vínculo pedagógico directo entre la docente y el niño:

En una de las actividades iniciales de la jornada, la maestra de la sala organizó a los/as niños/as en sus respectivas colchonetas y, luego de tomar asistencia, propuso compartir “las novedades del día”. Para iniciar el intercambio, relató su propia novedad y, a continuación, fue nombrando a cada niño/a para que compartiera la

suya. En el caso de Iván, fue su AT quien intervino en su lugar, comentando al grupo que esa mañana a Iván le había costado despertarse y que se encontraba algo “cansado” (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 07/07/2021).

Este tipo de propuestas nos permitió observar que Iván podía salir de su silla de postura y traslado para recostarse en la colchoneta, una actividad que parecía disfrutar considerablemente, ya que se mostraba atento y relajado. La asistencia para este desplazamiento fue brindada por su AT y el MAI, con quienes Iván mantenía un vínculo afectivo significativo. Durante la actividad, participó mediante sonrisas y gestos, formas de comunicación que, según Malajovich (2006), son fundamentales en los primeros aprendizajes, especialmente cuando están mediados por la relación afectiva con los adultos. Es importante destacar que la intervención de la AT en representación de Iván respondía a un acuerdo establecido con la maestra de la sala, quien confiaba plenamente en el conocimiento del MAI y la AT sobre las necesidades específicas del niño.

Por otro lado, durante las observaciones de clases relacionadas con las estrategias de enseñanza, pudimos identificar que son recurrentes las clases que combinan explicaciones orales, proyección de videos y actividades creativas con distintos recursos. Un ejemplo claro de esto se dio cuando la docente trabajó el contenido denominado "Bandera Argentina":

En el abordaje del contenido “Bandera Argentina”, la maestra de la sala utilizó como recurso la proyección del video “Mi Argentina”, que mostraba imágenes de la escarapela, Manuel Belgrano, la bandera argentina y comidas típicas. Al finalizar el video, la docente repartió hojas Canson a cada niño/a para que decoraran la bandera utilizando arroz, polenta y esponjeado con témpera. En el caso de Iván, él participó realizando el esponjeado con témpera sobre su hoja. (Registro N.º 11, Observaciones de clases, 17/06/2021)

En relación con esta estrategia de enseñanza, pudimos observar que, aunque se prevé cierta diversificación, la decisión de la docente fue que Iván realizara la misma actividad que sus compañeros/as, omitiendo simplemente el uso del arroz y la polenta. Es decir, no se planteó una estrategia específica que contemplara anticipadamente los modos singulares de aprender del niño. Por otro lado, advertimos que la proyección del video, que requería una interpretación compleja, provocó que algunos/as niños/as, entre ellos/as

quienes necesitan otros apoyos para aprender, quedaran excluidos/as de una participación plena en la propuesta. En este sentido, consideramos que este tipo de estrategias, más propias de la escuela primaria que del nivel inicial, no favorecen el reconocimiento de la diversidad de modos de comunicarse y relacionarse con el conocimiento (Álvarez, 2022).

Así, en función de lo observado, analizamos que las prácticas de enseñanza desarrolladas resultan, en ocasiones, contradictorias con lo que la docente expresa como uno de sus objetivos: “*considerar las características del grupo al momento de planificar y desarrollar la enseñanza*” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Esta contradicción refleja la persistencia de una noción de “enseñanza homogénea”, que sostiene la expectativa de que todos/as los/as estudiantes aprendan lo mismo, de la misma manera y en los mismos tiempos (Terigi, 2010). En contraposición, consideramos necesario apostar por una enseñanza que promueva una verdadera diversificación curricular, entendida —en palabras de Borsani (2011)— no solo como la adaptación de los contenidos, sino también como la posibilidad de flexibilizar el trabajo en el aula, generar espacios de intercambio de intereses y favorecer diferentes modalidades de aprendizaje. Este enfoque permitiría una mayor inclusión y adaptación de las prácticas pedagógicas a la diversidad presente en el aula, asegurando que todos/as los/as estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan participar activamente y aprender de manera significativa.

En este contexto, cabe mencionar que Iván, debido a su condición, no puede ingerir alimentos vía oral. Durante el desayuno, mientras sus compañeros/as toman la leche y comen galletitas sentados en sus sillas, él se alimenta mediante una sonda con la asistencia de su AT. Para evitar que Iván quedara excluido de este espacio compartido, la docente incorporó en la sala una caja con frutas de plástico para que pudiera manipularlas, favoreciendo su participación a través del juego simbólico, entendido como la representación de un objeto por otro. Observamos que tanto el grupo de niños/as como la AT, el MAI y la docente, en ocasiones, interactuaban con Iván mediante la manipulación y el intercambio de las frutas, promoviendo el contacto y estimulando el interés por socializar, lo cual es fundamental para favorecer el aprendizaje de relaciones sociales y la creación de lazos de amistad (Van Isschot de la Peña, 2017). De forma paulatina, Iván fue reconociendo las voces de sus compañeros/as y respondía a través de sonrisas, gestos y movimientos de manos. Así, entendemos que la constitución de verdaderos espacios inclusivos requiere no solo de estrategias pedagógico-didácticas específicas, sino también de actitudes docentes comprometidas con este objetivo (Soto Builes, 2005).

En cuanto a otras actividades propuestas por la maestra de la sala, en particular aquellas desarrolladas en el patio del jardín de infantes, observamos que Iván no siempre pudo participar de manera plena. En este sentido, advertimos que, debido a las condiciones edilicias de la institución, el niño no pudo realizar la siguiente actividad:

La docente propuso una actividad al aire libre llamada “El invierno”, que consistía en salir al patio a recoger diferentes hojas secas del piso para luego pegarlas en sus carpetas y así conocer sus distintas texturas y colores. Cuando la AT de Iván intentó que se moviera en su silla de postura y traslado, las ruedas se trabaron, ya que el patio estaba cubierto de piedras que impedían el paso. Ante esta situación, la AT tuvo que recoger las hojas por su cuenta, mientras Iván la esperaba a un costado del patio. Posteriormente, antes de pegar las hojas en su carpeta, la maestra de la sala invitó a Iván a tocarlas para que pudiera sentir sus texturas. (Registro N.º 16, Observaciones de clases, 25/06/2021)

En torno a esta actividad, se evidenció una barrera arquitectónica que impidió la inclusión educativa de Iván en ese momento. Tal como señalan Talou et al. (2010), la falta de adecuaciones edilicias, especialmente para trabajar con niños/as que presentan discapacidades motrices y/o sensoriales, constituye un problema significativo. Además, observamos que la maestra de la sala, al planificar las actividades, no tuvo en cuenta con anticipación las necesidades singulares de Iván, como ocurrió en este caso, donde no se plantearon alternativas para favorecer su participación más allá de tocar las hojas al finalizar. Siguiendo a Sarlé (2000), este tipo de situaciones refleja un enfoque pedagógico centrado en un “niño ideal”, lo que puede generar exclusión en el jardín de infantes. Esta falta de previsión, sumada a las limitaciones institucionales, contribuye a que niños/as como Iván queden excluidos de las actividades escolares. Como advierten Aizencang y Bendersky (2013), la existencia de una política de inclusión educativa no garantiza su efectiva implementación, lo cual pudimos constatar en este estudio debido a las restricciones observadas en la infraestructura escolar.

Asimismo, y en consonancia con el análisis realizado, observamos que otra estrategia de enseñanza frecuente en la práctica de la maestra de la sala es la narración de cuentos, con el propósito de enriquecer la imaginación de los/as niños/as. A continuación, presentamos una de estas situaciones:

La maestra de la sala leyó un cuento corto titulado *El invierno*, de Tamara Chuvarobsky, acompañando la narración con personajes confeccionados en tela. Al finalizar la lectura, invitó a los/as niños/as a contar qué había sucedido al final o a imaginar posibles continuaciones de la historia. (Registro N.º 20, Observaciones de clases, 10/07/2021)

Si bien este tipo de propuestas promueve el intercambio entre pares y promueve saberes vinculados con el narrar y pensar creativamente, advertimos que están diseñadas en función del desarrollo de habilidades cognitivas acordes a las posibilidades generales del grupo en esta etapa. En este sentido, observamos que hay niños/as, como Iván, que no logran llevar adelante las consignas planteadas, lo cual podría vincularse con la ausencia de una planificación que contemple la diversidad de conocimientos previos, modos de participación y ritmos de aprendizaje presentes en la sala.

Para finalizar, en este apartado profundizamos en la relación entre docente, estudiante y enseñanza. A partir del análisis realizado, sostenemos que, si bien la maestra de la sala intenta diversificar sus planificaciones para incluir al niño en situación de discapacidad, en diversos momentos no logra concretarlo, persistiendo una lógica de homogeneización que responde a un modelo de estudiante “ideal”. Esta concepción se evidencia tanto en la planificación como en el desarrollo de las actividades, donde además observamos una frecuente delegación de las tareas de enseñanza hacia la AT. No obstante, reconocemos que la docente desplegó ciertos gestos de flexibilidad, especialmente en la reorganización de los tiempos, los espacios y las propuestas, priorizando instancias de juego, expresión plástica, lectura y socialización, dimensiones fundamentales en el contexto de retorno a la presencialidad. En el siguiente capítulo, nos centraremos en el análisis de las prácticas docentes en articulación con otros/as profesionales de apoyo, en particular el MAI y la AT, quienes acompañaron el proceso de inclusión de Iván.

Capítulo III. Las prácticas docentes en las interrelaciones entre actores/as escolares en torno a un niño en situación de discapacidad en contextos de retorno a la presencialidad

Tal como anticipamos en el apartado anterior, en este capítulo nos proponemos profundizar en el análisis de las prácticas docentes que despliega la maestra de la sala en el proceso de escolarización de Iván, focalizando especialmente en las interrelaciones que

establece con distintos/as actores/as escolares. Nos centraremos en el vínculo con el MAI, la AT y el equipo interdisciplinario del ámbito de salud privada, en el contexto particular del retorno a la presencialidad en una sala de cinco años del nivel inicial. El objetivo es indagar cómo se construyen y articulan estas intervenciones, de qué manera inciden en las decisiones pedagógicas de la docente, y qué tensiones o posibilidades emergen del trabajo conjunto en el marco de una propuesta inclusiva.

Este análisis se inscribe en los lineamientos de la LEN N.º 26.206 (2006), que impulsa transformaciones estratégicas en el sistema educativo y establece la obligación del Estado de garantizar la inclusión a través de políticas universales, estrategias pedagógicas específicas y una asignación prioritaria de recursos a los sectores más vulnerables. En este marco, la modalidad de educación especial se concibe como una “configuración de apoyo” a las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad, orientada a identificar barreras y promover estrategias que favorezcan su participación escolar (López, 2009).

En la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut, las escuelas de educación especial y el CSAYC brindan apoyo a las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad, en el marco de la modalidad de educación especial. Según lo dispuesto por la Resolución 311/16, que establece las bases para la inclusión escolar, los/as docentes y equipos directivos de los niveles inicial, primario y secundario pueden solicitar la intervención de un/a MAI, perteneciente a dichas instituciones, con el fin de conformar las denominadas “configuraciones de apoyo”.

En el contexto de esta investigación, entendemos las configuraciones de apoyo como sistemas que organizan redes, vínculos, roles e interacciones entre personas, grupos e instituciones, con el propósito de identificar barreras al aprendizaje y diseñar estrategias educativas que favorezcan la participación escolar. Estos sistemas no solo acompañan, orientan y fortalecen la toma de decisiones pedagógicas, sino que también impulsan el desarrollo de capacidades en el sistema educativo, en las instituciones y en los equipos de trabajo. Asimismo, comprenden tareas de atención, asesoramiento, capacitación, provisión de recursos y coordinación de acciones (López, 2009).

La educación común y la educación especial deben trabajar de manera conjunta para desarrollar estrategias diversificadas que atiendan la complejidad de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con discapacidad, a través de configuraciones de apoyo adecuadas. Según Casal y Lofeudo (2010), estas configuraciones constituyen "andamiajes educativos planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de

alumnos/as en situación de discapacidad, restricciones o dificultades" (p. 128). Desde esta perspectiva, ambos campos deben complementarse, en lugar de delimitar territorios de intervención, con el objetivo de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que potencien las capacidades, minimicen las barreras y promuevan la inclusión.

En nuestro estudio, esta concepción sobre el vínculo entre la educación común y la educación especial, así como sobre los diferentes apoyos existentes, se refleja en las palabras de la supervisora de nivel inicial, quien se refiere a la modalidad de educación especial de la siguiente manera:

"La escuela especial se integra a la educación inicial para ofrecer ese complemento que no solo es necesario, sino que ya forma parte de la educación inicial. Desde allí, también se trabaja en áreas como educación física, música y los cargos NEA¹⁵. Todas las actividades y propuestas se desarrollan de acuerdo con los diagnósticos y las posibilidades de los estudiantes, no para generar barreras, sino para allanarlas". (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

Del registro anterior se desprende la concepción de la supervisora sobre el lugar de la educación especial en el nivel inicial. Ella considera que los/as niños/as en situación de discapacidad reciben apoyo tanto de las escuelas especiales como de los equipos profesionales autorizados, reconociendo, a su vez, la posible presencia de barreras en estos procesos. Al respecto, señala: *"en la actualidad, se posibilita una educación inclusiva dentro de los jardines de infantes, aun con las barreras que puedan aparecer"* (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021). En este marco, la educación inclusiva en el nivel inicial se sustenta en principios como la calidad, la equidad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin distinciones ni privilegios, y la atención a las necesidades educativas, que constituyen los ejes centrales del desarrollo (Parra, 2010, citado por Delgado et al., 2021).

A continuación, se describirán las prácticas docentes de la maestra de la sala en interacción con los distintos/as actores/as escolares que acompañan a Iván en su retorno a la presencialidad. Resulta relevante analizar estos procesos compartidos, ya que, en el

¹⁵ En el contexto de la educación en Argentina, los cargos NEA (Núcleo de Estímulos y Apoyo) son funciones docentes específicas dentro de la modalidad de educación inicial que tienen como objetivo brindar apoyo a niños/as con diversas necesidades educativas.

marco de las configuraciones de apoyo, pueden habilitar diversas posibilidades para la inclusión de los/as niños/as en las escuelas de nivel inicial.

Durante el trabajo de campo, se pudo conocer que el Proyecto Pedagógico Individual (PPI)¹⁶ que se elabora en el jardín de infantes en torno a Iván se construye de manera conjunta entre diversos actores/as escolares, quienes destacan la importancia de la interdisciplina para su realización. En palabras del MAI: *“actualmente, se está elaborando el PPI de manera conjunta con todos los/as docentes y terapeutas [refiriéndose a profesionales de salud privada] que intervenimos con Iván, para presentar un informe y proponer lo mejor para el niño”* (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021).

En el contexto de los proyectos de inclusión educativa, resulta imprescindible construir un PPI que responda a las necesidades educativas de los/as estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y favoreciendo tanto su inclusión social como educativa, tal como lo establece la Resolución CFE N.º 311/16. Este instrumento tiene como objetivo garantizar el aprendizaje y la participación del estudiante, analizando las barreras que dificultan el acceso al conocimiento y definiendo las configuraciones de apoyo necesarias para su eliminación. Sin embargo, hasta el momento del trabajo de campo, el PPI de Iván aún se encontraba en proceso de elaboración, tal como lo expresa el MAI:

“Las configuraciones de apoyo son fundamentales en todo proceso de inclusión. En este marco, el PPI de Iván se está elaborando de manera colaborativa entre los distintos actores/as involucrados/as: yo, la docente de sala, los/as terapeutas que lo asisten en una asociación privada, la AT y su familia”. (Registro N.º 4, Entrevista a MAI Francisco, 30/06/2021)

Este proceso colaborativo, sin embargo, se ha visto afectado por ciertos desafíos, como relataron tanto la maestra de sala como el MAI. En particular, la docente destacó que la elaboración del PPI se ve retrasada debido, en parte, a la falta de claridad sobre cómo llevar a cabo el proceso y a un desajuste en la organización, los tiempos y las posturas entre los profesionales del jardín de infantes y el equipo interdisciplinario del ámbito de salud privada que interviene en el caso de Iván. Según sus palabras: *“muchas veces tardamos en realizar el PPI porque, en parte, desconocemos cómo hacerlo y, además, existe un desfasaje en la organización, los tiempos y las posturas entre nosotros y el equipo*

¹⁶El PPI es el documento a través del cual se establecen los acuerdos pedagógicos para favorecer y acompañar la trayectoria educativa de aquellos estudiantes que encuentran determinadas barreras u obstáculos en el contexto escolar.

interdisciplinario del ámbito de salud privada de Iván” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Esta situación se ve complejizada aún más en el contexto del retorno a la presencialidad, caracterizado por nuevas formas de organización institucional, tiempos escolares diferentes y la implementación de protocolos sanitarios, aspectos que ya se han mencionado en apartados anteriores. Inferimos que estos cambios podrían haber influido en la modificación de los vínculos entre el jardín de infantes, el MAI y el equipo de profesionales de la salud privada.

A pesar de estas dificultades y los desencuentros surgidos en torno a la elaboración del PPI, la maestra de sala mantuvo una postura favorable hacia el trabajo interdisciplinario. De hecho, lo expresó de manera clara cuando señaló: *“no existen trabajos solos en general, y en educación menos. Si podés trabajar interdisciplinariamente, es lo mejor, porque todos tienen una mirada y podés ver al/la niño/a de manera integral”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Este testimonio evidencia que, aunque persisten tensiones y desafíos dentro de las prácticas escolares, sigue existiendo una fuerte intención de consolidar dinámicas de trabajo interdisciplinario en el jardín de infantes. Desde los aportes de García (2006), entendemos la "interdisciplina" como la integración de saberes que trasciende las visiones fragmentadas y evita decisiones unilaterales. Este enfoque, que promueve el intercambio de perspectivas y la reflexión conjunta, fue un objetivo fundamental en la elaboración del PPI, y constituye la base para el trabajo colaborativo que se busca consolidar entre los distintos actores/as involucrados.

En relación con la planificación que la maestra de sala realiza para Iván, en el contexto del retorno a la presencialidad, observamos que esta se elabora principalmente en colaboración entre dos figuras clave: la maestra de sala y el MAI. Tal como señala la docente:

“Se planifica para toda la sala y, a partir de allí, se hacen adecuaciones según las necesidades de Iván. Trabajo junto al MAI, quien me brinda sugerencias para adaptar las propuestas. Los contenidos para la sala de cinco años incluyen juego, literatura, actividades grafo-plásticas, ejercicios motrices y prácticas de rimas y canciones que estimulan el lenguaje”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

En este retorno a la presencialidad, los contenidos seleccionados priorizaron áreas como el juego, la literatura, y las prácticas grafo-plásticas y de lenguaje, alineándose con la concepción del jardín de infantes como la primera institución que favorece la

complejización psíquica, la inscripción social y la construcción de subjetividad (Schlemenson, 1996). Estas propuestas buscan fortalecer los procesos de simbolización y expresión, elementos clave en el desarrollo de los/as niños/as.

Además, el trabajo colaborativo entre la maestra de sala y el MAI fue crucial para adaptar las planificaciones a las necesidades educativas específicas de Iván y favorecer su inclusión. Tal como señala la docente: *“en este retorno a la presencialidad, tuve dificultades en atender a todos/as los/as niños/as de la sala, y la acompañante terapéutica y el MAI de Iván me fueron de gran soporte para trabajar con él”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Esta declaración pone de manifiesto la necesidad de estrategias diferenciadas para los/as niños/as en situación de discapacidad, como Iván, quienes requieren un enfoque específico para su aprendizaje.

En este contexto, entendemos que la maestra de sala considera que los/as niños/as en situación de discapacidad aprenden de manera particular, lo que demanda atención diferenciada, estrategias específicas y recursos adicionales en el aula. La docente destaca que le resulta "difícil" llevar a cabo sus prácticas diarias cuando Iván requiere un trabajo adicional en relación con los demás niños/as. En este sentido, la maestra percibe que la tarea de enseñar se vuelve más compleja sin los apoyos específicos del MAI y la AT. Reconoce que no tiene la preparación necesaria para abordar estas demandas, especialmente en un contexto en el que la sala se está reorganizando. Como ella misma expresa: *“no tengo esa preparación y aún más en un contexto en el cual la sala se está reorganizando”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

Este desafío resalta la importancia del trabajo articulado en torno a las configuraciones de apoyo, tal como lo sostienen Casal y Sosa (2011), quienes afirman que fortalecer este tipo de trabajo evita el "encapsulamiento" de los sujetos, impulsando prácticas que atiendan a sus potencialidades y favorezcan procesos de inclusión genuinos. Este enfoque destaca el rol fundamental de los/as docentes de educación especial, quienes son clave no solo para diseñar estrategias, sino también para acompañar a los/as niños/as en la dinámica diaria del aula. Como afirman Booth y Ainscow (2000), *“una escuela inclusiva no solo reconoce la diversidad, sino que organiza sus recursos, saberes y apoyos para eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes”* (p. 8).

En línea con este enfoque, el MAI comenzó su trabajo en el jardín de infantes en abril del año 2021, asignado por el CSAYC para acompañar a Iván y otros dos niños en el turno mañana. Su intervención se centró en la adaptación de planificaciones y materiales,

los cuales eran elaborados en conjunto con la maestra de la sala para atender las necesidades específicas de Iván. Estas adaptaciones incluían sugerencias pedagógicas que facilitaban la participación de Iván en las actividades escolares.

Para llevar a cabo estas adaptaciones, las decisiones se tomaban en momentos específicos, como durante los recreos, las clases de educación física o música, o en tiempos de descanso, tal como menciona la maestra: *“dialogamos cuando los/as niños/as están en el recreo, en educación física o música, o en tiempos muertos que encontramos para compartir ideas”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Una vez realizadas las adaptaciones, las planificaciones eran presentadas a la directora para su aprobación. De este modo, el proceso colaborativo resalta la importancia del trabajo conjunto e interdisciplinario, crucial para atender las necesidades educativas de los/as estudiantes en situación de discapacidad, especialmente en el contexto del retorno a la presencialidad. En este sentido, la directora destaca el proceso colaborativo, señalando:

“La docente presenta su propuesta áulica a mí, y luego trabajan junto con el MAI en las adaptaciones y sugerencias para el estudiante con necesidades educativas especiales. En el caso de este niño, las adaptaciones se enfocan en lo motriz, lo táctil y los sentidos. De hecho, ahora han incorporado el olfato, un sentido que él conoce y disfruta, ya que es una de sus necesidades. Como resultado, ha logrado avances excelentes”. (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021)

Esta concepción colaborativa está alineada con lo que proponen Casal et al. (2011), quienes sostienen que, para la construcción de una escuela inclusiva, la educación especial debe considerarse como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializados y complementarios, destinados a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje. A través de este enfoque, Iván podría apropiarse de los conocimientos a través de la interacción social con sus pares, con la intervención del docente como mediador del saber (Filidoro, 2002). En este marco, las configuraciones de apoyo surgen como respuestas orientadas a facilitar el acceso al aprendizaje y fortalecer la inclusión. En este contexto, varias de las propuestas del MAI, orientadas a Iván, se centraron en fortalecer experiencias sensoperceptivas, como lo demuestra la siguiente escena:

Al inicio de la clase, la maestra de sala comienza cantando una canción de saludo. Mientras recorre el espacio donde están sentados

los/as estudiantes, utiliza un aceite con aroma a lavanda de la marca “Just” y se lo frota en las manos. Luego, se acerca a Iván y, de manera suave, acerca sus manos a su rostro, sin aplicárselo directamente en la piel ni en la ropa. Al instante, observa la curiosidad de los/as demás niños/as y les ofrece también el aceite. (Registro N.º 16, Observaciones de clases, 25/06/2021)

En la escena observada, se destaca una estrategia planificada conjuntamente por la maestra de sala y el MAI, basada en una actividad de integración que utilizó un recurso sensorial para estimular el sentido del olfato de Iván. La docente, respetando los protocolos del jardín, apartó cuidadosamente el cubrebocas del niño, evitando el contacto directo con los/as demás estudiantes. Resulta relevante cómo los/as otros/as niños/as se mostraron interesados en la propuesta, inicialmente pensada solo para Iván, y cómo la docente, al advertir dicho interés, decidió extenderla a todo el grupo. Si bien fue la maestra quien implementó la actividad, el MAI observó atentamente el desarrollo de la situación. Este momento refleja una intervención pedagógica que, mediante el uso de estrategias y recursos adecuados, promovió la participación de todos/as los/as estudiantes y favoreció que Iván fuera reconocido como parte del grupo de aprendizaje, evidenciando una práctica pedagógica inclusiva.

En este marco, la experiencia narrada permite profundizar en el concepto de “pareja pedagógica” conformada por la maestra de sala y el MAI, cuyo propósito es enseñar a todo el grupo, y no exclusivamente al niño en situación de discapacidad. En la construcción de un aula inclusiva, resulta fundamental que los/as docentes de nivel y los MAI trabajen conjuntamente para abordar los desafíos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje (Copolechio Morand et al., 2023). Este trabajo colaborativo favorece una enseñanza situada, enriquecida por la multiplicidad de miradas y saberes. No obstante, el éxito de esta articulación no depende únicamente del MAI, sino también del compromiso de la maestra de sala y de las condiciones institucionales que habiliten y sostengan dicho trabajo.

En esta línea, en otra oportunidad se implementó una propuesta orientada a estimular el sentido del tacto en Iván, también acordada previamente entre el MAI y la maestra de la sala. El MAI sugirió adaptar actividades que promovieran la exploración sensorial, destacando la importancia de “estimular lo sensorial, signado por la información captada a través de los órganos de los sentidos” y de “realizar actividades que impliquen la exploración de diferentes texturas” (Registro N.º 18, Lectura de sugerencias del MAI a la institución, 08/08/2021). En respuesta a estas sugerencias, la

docente diseñó una actividad en la que los/as niños/as debían crear su animal favorito utilizando guantes de tela como material principal. En el caso de Iván, la propuesta fue adaptada ofreciéndole arena como material alternativo, con el fin de estimular de manera más específica su sentido del tacto y favorecer su participación en la actividad grupal (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 07/07/2021).

Este tipo de intervenciones, planificadas de manera colaborativa, se encuentran alineadas con lo establecido en la Resolución CFE N.º 311/16, que en su artículo 1º destaca la importancia de realizar “ajustes razonables en función de las necesidades individuales” y de “facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (p. 2). Así, las prácticas de enseñanza desarrolladas por ambos docentes se sostienen en la planificación como herramienta didáctica fundamental. Como señala Borsani (2007), avanzar hacia una escuela inclusiva implica diversificar la propuesta educativa, entendiendo la diversificación curricular como una estrategia para superar barreras y atender a la diversidad en el aula. Asimismo, la participación efectiva de los/as estudiantes depende de múltiples factores, como los contenidos seleccionados, el tipo y la complejidad de las actividades, los materiales de apoyo disponibles y las decisiones pedagógicas que adopte el/la docente. En consecuencia, limitarse a actividades homogéneas puede restringir las oportunidades de inclusión, especialmente para aquellos/as alumnos/as que enfrentan mayores dificultades para participar (Onrubia, 1999).

En este marco, la directora de la institución también destaca los avances logrados por Iván como resultado del trabajo sostenido dentro y fuera de la sala. Al respecto, menciona: “*desde que Iván está acá, se ha trabajado mucho con él y se ve en los avances, en su crecimiento. Es uno más, y así tiene que ser, no hay que hacer diferencias*” (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021). Este testimonio refuerza la importancia de las prácticas inclusivas articuladas entre los distintos actores institucionales, y permite visibilizar el impacto positivo de la presencialidad escolar en el desarrollo de Iván, al favorecer su reconocimiento del jardín como un espacio de aprendizaje y socialización. En este contexto, se fortalecieron vínculos de pertenencia, amistad y participación con sus compañeros/as, aspectos clave para una inclusión real y significativa. De lo contrario, el niño podría haberse encontrado en situaciones de fracaso, aislamiento, marginación o exclusión, consideradas barreras de primer orden para el aprendizaje (Echeita et al., 2015, citado por Neún, 2018).

No obstante, durante el trabajo de campo en el jardín de infantes, surgió una situación particular relatada por la maestra de sala que da cuenta de ciertas tensiones en la interrelación con el equipo interdisciplinario. Esta experiencia permite complejizar el análisis sobre el trabajo colaborativo, mostrando que, si bien se promueven prácticas inclusivas sostenidas, no están exentas de desafíos y desacuerdos entre los diferentes actores institucionales:

Mientras los/as estudiantes están en educación física, la maestra me comparte una situación con el equipo interdisciplinario de salud privada que acompaña a Iván. Relató que la reunión “*salió muy mal*” y le dejó “*una sensación fea y triste*”, ya que se sintió más interrogada sobre su trabajo que apoyada en un intercambio colaborativo. Además, mencionó que se les reprochó no haber elaborado aún el PPI, sugiriendo una jornada de capacitación al respecto. (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 07/07/2021)

Esta situación puede entenderse dentro del contexto de los encuentros previos entre la escuela y el equipo interdisciplinario, que durante el año 2020 se realizaron principalmente mediante videollamadas, con una frecuencia “escasa”. En el año 2021, con el retorno a la presencialidad, estos encuentros continuaron siendo virtuales, lo que generó malestar entre los/as docentes debido a las dificultades de conexión y la falta de un diálogo fluido. La maestra de la sala expresó su descontento no solo por las interrupciones técnicas, sino también por la percepción de que el equipo interdisciplinario no aportó orientaciones concretas para mejorar la enseñanza de Iván, y los/as docentes se sintieron “retados”.

A partir de esta situación, es posible analizar que no siempre la articulación entre los distintos actores favorece la inclusión. Como señalan Copolechio Morand et al. (2023), “no siempre una articulación favorece la inclusión” (p. 12). En este caso, la relación entre la maestra de la sala y el equipo interdisciplinario del ámbito de salud privada, durante el retorno a la presencialidad, no fue fluida. Si bien los encuentros tenían como objetivo “*dialogar, debatir propuestas, llegar a acuerdos y compartir el progreso de Iván*” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021), la percepción de la docente refleja tensiones que dificultaron la construcción de un verdadero trabajo colaborativo.

Ahora bien, entendemos que el asesoramiento de los equipos interdisciplinarios muchas veces se ve permeado por discursos provenientes del campo de la salud (Dueñas, 2012). Sin embargo, la maestra de la sala, en la mayoría de las situaciones, logra tomar

decisiones pedagógicas sin quedar condicionada por estos enfoques. A pesar de ello, se observa una contradicción: si bien reconoce la necesidad de articular con el equipo interdisciplinario, cuestiona el tipo de asesoramiento recibido, considerando que “*sería valioso si se diera en otros términos*”. Este cuestionamiento señala una tensión entre los enfoques médicos y las necesidades pedagógicas en el aula, ya que basarse únicamente en los informes de los equipos interdisciplinarios de salud puede llevar a un reduccionismo centrado en los aspectos médicos, dejando de lado otras dimensiones del desarrollo que pueden potenciarse en el ámbito educativo (Neún, 2018). Esto evidencia que la tarea en el consultorio clínico difiere sustancialmente de la labor docente en el aula, donde, en el nivel inicial, se busca reconocer y fortalecer las posibilidades de aprendizaje y participación de cada niño/a más allá de su diagnóstico.

En este sentido, los objetivos de enseñanza en el nivel inicial se orientan a promover aprendizajes culturales a través de distintos lenguajes, el juego y las experiencias, con formas de evaluación coherentes con las propuestas didácticas y diferenciadas de las prácticas propias del ámbito clínico (Neún, 2018). La maestra de la sala sostiene que el asesoramiento del equipo interdisciplinario de salud privada “*sería útil para hacer más productivo el aprendizaje y la enseñanza*” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021); sin embargo, como pudimos relevar, dicha articulación no resultó efectiva. Este contraste subraya la necesidad de una colaboración más profunda entre los ámbitos educativo y de salud, pero también señala las limitaciones de una articulación que no logra integrarse de manera fluida con las dinámicas y objetivos del aula.

Al respecto, uno de los principales motivos del encuentro entre el jardín de infantes y el equipo interdisciplinario de salud privada fue dialogar y decidir en conjunto si Iván continuaría su trayectoria en una escuela común o en una escuela especial al ingresar a primer grado de educación primaria. Según relata la maestra de la sala, la mayoría de los participantes coincidía en que “*Iván podía seguir en una escuela común, siempre y cuando contara con profesionales de apoyo y las adaptaciones necesarias*” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Esta decisión refleja el deseo de articular las perspectivas educativas y de salud, buscando una respuesta integral que contemple tanto el contexto escolar como las necesidades del niño. Sin embargo, tras la sanción de la Resolución CFE N.º 311/16, corresponde a la familia tomar la decisión final, aunque los aportes y las diversas miradas de las instituciones involucradas resultan un valioso insumo para acompañar ese proceso. Es en este punto donde se hace crucial el establecimiento de medidas administrativas que garanticen la continuidad educativa: las jurisdicciones deben

asegurar el registro y seguimiento de los/as alumnos/as en el pasaje del nivel inicial a la primaria, implementando un pase administrativo obligatorio entre ambos niveles y utilizando un legajo único por alumno/a, compartido por las instituciones, para garantizar que la trayectoria educativa no se vea interrumpida ni fragmentada (CFE, 2016, art. 17).

Reconocemos que decidir si un/a niño/a continúa su escolaridad en una escuela común o especial es un gran avance, ya que antes esta opción no estaba disponible y se vulneraba el derecho a la educación. Anteriormente, los equipos interdisciplinarios solo estaban en las escuelas especiales, pero el cambio normativo actual permite su inclusión en las escuelas comunes, brindando nuevas oportunidades para la participación educativa y un enfoque más integral del desarrollo infantil. En este contexto, los equipos interdisciplinarios son clave para garantizar decisiones pedagógicas adecuadas a las necesidades de los/as estudiantes y el entorno escolar. En este sentido, reconocemos los avances en la inclusión educativa, ya que, como señala la supervisora:

“Cuando comencé a trabajar en los años 80 y 90, si había una matrícula “diferente”, se pensaba automáticamente en una escuela especial. Hoy, por suerte, la educación inicial está abriendo caminos, y para nosotras, ningún niño/a con necesidades identificadas queda sin su derecho a la educación y sin el apoyo adecuado”. (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

Lo expresado por la supervisora de nivel inicial refleja cómo, históricamente, la educación especial funcionó como un sistema paralelo, al que se derivaban los/as estudiantes que no respondían a las expectativas de la escuela común (Varela y Álvarez Uría, 1991). En el pasado, predominaba el modelo médico-rehabilitador, que asociaba la discapacidad a un déficit individual (Ferreira, 2010). Si bien hoy la educación especial forma parte del sistema educativo argentino como una modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad (LEN N.º 26.206, 2006, art. 42), aún persisten en muchos/as actores/as escolares y de salud concepciones basadas en este enfoque reduccionista.

En los encuentros entre el jardín de infantes y los/as terapeutas, no se logró construir un verdadero espacio de trabajo interdisciplinario, ya que predominó el saber proveniente del campo de la salud, relegando el saber pedagógico. Sin embargo, la maestra de la sala logró reconocer las limitaciones de las orientaciones brindadas por los/as profesionales de la salud, diferenciando la especificidad del espacio escolar de la lógica terapéutica. Esta

distinción se refleja claramente en la inquietud que expresó respecto a la elaboración del PPI de Iván, ya que, como señaló, las respuestas del equipo de salud privada no tomaron en cuenta los aspectos pedagógicos del niño. Según relató, “*los integrantes del equipo se dedicaron a interrogarnos sobre cómo le enseñábamos a Iván y nos ofrecieron una clase expositiva sobre cuestiones médicas, que no era el objetivo del encuentro*” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Este tipo de situaciones evidencia que, a pesar de las políticas de inclusión educativa, persisten concepciones basadas en el modelo médico-patológico individual, que generan bajas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los/as niños/as, tal como le ocurrió a la directora de la institución (Neún, 2018). Es fundamental articular ambos saberes -el pedagógico y el terapéutico- para evitar reducir la discapacidad a una cuestión meramente médica, superando así el modelo del déficit. Esto permitirá avanzar hacia una comprensión más amplia de las diferencias en los modos de aprender de los/as niños/as, promoviendo una colaboración respetuosa entre los/as docentes y los/as especialistas de la salud, orientada a generar estrategias y herramientas conjuntas que acompañen el trabajo con todos/as los/as niños/as en el aula, reconociendo el rol del nivel inicial en la producción de conocimientos y subjetividades (Neún, 2018).

En el contexto de nuestro trabajo de campo, otra figura de apoyo que intervino con Iván fue la AT, “Andrea”, asignada por la obra social del niño. Además de trabajar directamente con Iván, Andrea mantuvo una relación constante de colaboración tanto con la maestra de la sala como con el MAI, acompañando los procesos de enseñanza y participación del niño. Según la normativa vigente, el/la AT es un/a profesional auxiliar de salud que brinda contención y asistencia a personas en tratamiento médico, apoyándolas en diferentes aspectos de su vida cotidiana (Registro N.º 19, Lectura de DGEE y DH, Circular Técnica 1/16). En el ámbito educativo, su función se orienta principalmente al apoyo en la conducta y el sostén emocional de los/as estudiantes en situación de discapacidad, con el fin de favorecer su bienestar psicológico y mejorar su calidad de vida.

En nuestras observaciones, notamos que la relación entre la AT y el MAI era muy fluida, con una comunicación constante tanto dentro como fuera de la sala, en contraste con el vínculo que mantenían con la maestra de la sala. Las funciones de cada profesional variaban significativamente, especialmente en situaciones imprevistas, como la siguiente:

Iván jugaba en la colchoneta con su AT cuando, de repente, comenzó a llorar. La AT notó que su ropa estaba mojada y, al revisarlo, se dio cuenta de que se le había desplazado el botón

gástrico. Actuó rápidamente, calmándolo y sosteniéndolo en sus brazos. El MAI, preocupado, se acercó y le indicó que iba a comunicarse con la madre de Iván por precaución. (Registro N.º 10, Observaciones de clases, 07/07/2021)

Esta escena revela las diferencias de rol y los significados construidos en el acompañamiento a Iván. La AT, desde un lugar de “contención” y “asistencia”, interviene según su enfoque, como ella misma nos expresó: *“yo no decido en particular las estrategias de enseñanza de Iván, eso lo hace el MAI y la maestra; yo me encargo de cuidarlo, acompañarlo y asistirlo; tenemos mucha confianza”*. En nuestras observaciones, se notó que alzaba a Iván en brazos, lo acariciaba, jugaba con él y se encargaba de su cambio de pañal, acciones que definen su intervención. Estas prácticas, propias de cada figura — maestra, MAI y AT—, están marcadas por la formación profesional de cada uno y los significados que atribuyen a su rol. Según Achilli (2005), las prácticas y los sentidos que construyen los sujetos son heterogéneos, pues condensan “experiencias sociales e historias diferenciadas, marcas del pasado e intentos de transformación” (p. 25). La trayectoria laboral y formativa de cada agente influye en la manera en que intervienen y se vinculan cotidianamente, lo cual se articula, además, con las culturas de crianza, tal como señala Neún (2018).

Si bien la intervención de la AT con Iván se percibe como predominantemente “asistencial”, también se observa un componente “rehabilitador”, orientado a modificar o mejorar la conducta del niño (Palacios, 2015). Los relatos de la maestra de la sala enriquecen este análisis sobre el rol desempeñado por la AT:

“En la sala, la AT asiste directamente a Iván desde un lugar de “paciente”, mientras que el MAI lo percibe como estudiante y adapta la planificación docente para facilitar su participación. Ambas figuras son esenciales, ya que le brindan la contención y el apoyo necesario, lo que se refleja en su expresión”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

Desde esta perspectiva, tanto la AT como el MAI no se limitan a ser un apoyo complementario para la maestra de sala, sino que se posicionan como mediadores activos en los procesos de enseñanza, ofreciendo las condiciones necesarias para que Iván pueda participar en las actividades (Neún, 2018). Sin embargo, advertimos que en situaciones complejas persiste la tendencia a delegar en los agentes de salud la intervención directa, dejando en segundo plano la responsabilidad docente. Tal como señala Parrilla (1996,

citado en Arnaiz, 2004), los apoyos muchas veces se interpretan como delegaciones y separaciones de funciones, en lugar de configurarse como procesos de colaboración genuina que promuevan la igualdad y la equidad en las trayectorias educativas.

A pesar de sus funciones distintas, tanto el MAI como la AT comparten una característica fundamental: el uso del cuerpo para intervenir y establecer un vínculo pedagógico con Iván. Gestos como alzarlo, acariciarlo, mirarlo, hablarle o jugar con él son cruciales para promover su participación, especialmente en el contexto del retorno a la presencialidad tras el aislamiento por la pandemia. Siguiendo a Camels (1998), entendemos que el cuerpo se conforma a partir de saberes que integran la mirada, la escucha, el movimiento, el tacto, el gusto, el olfato, la postura y la imagen corporal, sintetizando el ser y el saber en la acción educativa.

Para cerrar este capítulo, es clave resaltar que la participación del MAI y la AT fue esencial en el proceso de inclusión de Iván. Como menciona la maestra de la sala, *“Iván se conectó y respondió de manera significativa con ambos profesionales, favoreciendo su participación a través de gestos y sonrisas”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Este vínculo refleja la idea de Rogoff (1997) sobre los aprendizajes compartidos en la participación grupal, subrayando la importancia del trabajo colaborativo entre los actores que intervienen en la trayectoria educativa del niño. Sin embargo, también se presentaron desafíos en la articulación entre los enfoques pedagógicos y médicos, generando tensiones sobre el acompañamiento. Esto evidencia la necesidad de repensar los roles y funciones de los agentes educativos y de salud para promover una colaboración genuina, tal como señala Parrilla (1996, citado en Arnaiz, 2004). Finalmente, el retorno a la presencialidad implicó no solo volver al aula, sino la reconstrucción de vínculos y prácticas compartidas, recordando que el aula juega un rol crucial en la formación académica, emocional, social y subjetiva de los/as estudiantes, elementos clave en los procesos de inclusión educativa.

Capítulo IV. Las prácticas y sentidos en las interrelaciones entre actores/as escolares y la familia de un niño en situación de discapacidad en contextos de retorno a la presencialidad

En este capítulo, analizamos las prácticas y los sentidos de los/as actores/as escolares en su interrelación con un niño en situación de discapacidad y su familia, en el contexto del retorno a la presencialidad. Consideramos que las prácticas docentes se

construyen en la cotidianeidad, y cuando un niño en situación de discapacidad forma parte de un grupo, las maestras y profesionales de apoyo establecen vínculos con su familia. En este sentido, indagamos en las relaciones entre el jardín de infantes, el niño y su entorno familiar, destacando la importancia de poner en palabras estas experiencias para construir espacios inclusivos, como un derecho fundamental. En este proceso, subrayamos el rol protagónico que asumieron los adultos responsables de las infancias para sostener la escolaridad en la diversidad.

Retomamos la noción de "familia" a partir de los aportes de Achilli, quien introduce el concepto de "grupos familiares" para referirse al conjunto de relaciones sociales que, basadas en el parentesco o en la convivencia en un mismo espacio, se construyen cotidianamente con el fin de producir y sostener procesos vinculados a la vida en común y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas (Achilli et al., 2000; Achilli, 2010). Coincidimos con Achilli (2023) en que la relación entre escuelas y familias es una construcción sociohistórica, marcada por interacciones y condicionamientos recíprocos en torno a una práctica social compartida: la educación de las nuevas generaciones.

A lo largo de nuestra investigación, hemos reconocido a la familia como una parte central de las configuraciones de apoyo en el jardín de infantes, siendo, según la directora, "*la más importante*". Nos enfocaremos en la familia de Iván, compuesta por su mamá, papá y dos hermanos. El objetivo no es interactuar directamente con la familia, sino aproximarnos a través de los relatos, prácticas y sentidos de los/as actores/as escolares. Así, analizaremos la participación familiar y los vínculos construidos en el contexto del retorno a la presencialidad, entendiendo, como plantea Rockwell (1996), que es "imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianeidad escolar" (p. 57).

En primer lugar, es relevante presentar brevemente cómo se manifestó la presencia de la familia en el entorno virtual durante el año 2020 en este jardín de infantes. A través de los relatos de los/as actores/as escolares, reconstruimos las experiencias vividas durante la suspensión de la presencialidad, lo que nos permitirá, más adelante, vincular aspectos clave en el análisis del retorno a la presencialidad. Como analizamos en el capítulo II, la "no presencialidad" obligó a esta y otras instituciones educativas a adoptar una modalidad de enseñanza mediada por tecnologías. En este contexto, el vínculo con los/as estudiantes se sostuvo principalmente a través de las familias. Si bien algunas no pudieron acceder por falta de internet, tiempo o desconocimiento de las plataformas, la aplicación WhatsApp se consolidó como una herramienta común para mantener la comunicación, especialmente cuando el acceso a Zoom o Classroom no era posible. La respuesta de las familias, en

general, fue satisfactoria, y estas manifestaron su agradecimiento al jardín, a pesar de las dificultades que impuso la virtualidad. De este modo, la comunicación no solo transmitía información importante, sino que también adquirió una intencionalidad pedagógica y didáctica entre las familias y la institución.

En el contexto de la pandemia, la situación del niño en situación de discapacidad, puso en evidencia las dificultades y desigualdades sociales y educativas preexistentes. Aunque su familia decidió que participara en los encuentros sincrónicos del jardín, se le dificultó acompañarlo debido a otras responsabilidades. Algunos actores institucionales, como el MAI, señalaron que la enseñanza mediada por tecnologías no resultó eficaz para los procesos de inclusión, ya que el trabajo con Iván se centraba en lo sensorial, un aspecto difícil de abordar en clases virtuales. De esta forma, la modalidad no presencial amplió nuevas formas de exclusión, al mismo tiempo que evidenció las limitaciones de las herramientas tecnológicas para garantizar una inclusión efectiva en contextos tan específicos.

Por otro lado, la situación general de las familias evidenció una reconfiguración de roles, ya que, en términos generales, estas lograron reconocerse en el rol docente, asumiendo tareas a las que no estaban habituadas. Este proceso de adaptación les permitió valorar más profundamente la labor educativa. Sin embargo, tanto las familias como los equipos del jardín coincidieron en que la presencialidad resultaba más adecuada y "productiva" para el aprendizaje de los/as niños/as, resaltando nuevamente las limitaciones de la enseñanza mediada por tecnologías en contextos de inclusión.

Con el retorno a la presencialidad en el año 2021, tras la implementación de protocolos sanitarios, las familias, incluida la de Iván, continuaron ajustando su organización laboral y familiar para acompañar la escolarización de los/as niños/as. En este nuevo contexto, la relación entre las familias y el jardín de infantes se reconfiguró nuevamente, reafirmando el carácter compartido y colaborativo de la educación. Así, se retomó el vínculo entre familias y escuela, entendido como una construcción conjunta que implica interacciones y responsabilidades compartidas en el cuidado y la educación. Como parte de este proceso, se analizaron las "reuniones de familias" en tiempos de bimodalidad, en respuesta a la demanda de encuentros presenciales, lo que subraya cómo la adaptación de los protocolos institucionales buscó atender las necesidades de las familias, facilitando su participación activa en los procesos educativos:

Las docentes realizarán entrevistas presenciales con las familias, coordinando horarios por WhatsApp. Si se necesita una entrevista

adicional, las familias deben solicitarla por correo electrónico o teléfono. Cada encuentro tendrá un máximo de tres personas y solo un miembro familiar. Se deben cumplir estrictamente los protocolos sanitarios, incluyendo uso de alcohol en gel, higiene de manos, distanciamiento social y la prohibición de compartir elementos. (Registro N.º 5, Lectura protocolo de la institución, 06/07/2021).

Las familias valoraban especialmente los encuentros presenciales con los/as actores/as escolares, ya que la virtualidad, debido a dificultades tecnológicas, muchas veces impedía un diálogo fluido. Además, asistir de manera presencial les permitía concentrarse en la reunión sin la presencia de sus hijos. Estos encuentros resultaban fundamentales para abordar acuerdos, cuestiones pedagógicas, inquietudes y la nueva organización escolar en el retorno a la presencialidad (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Aunque, según la docente, era frecuente que las familias experimentaran temor al contagio y desconocieran los protocolos, estas preferían la presencialidad sobre las clases por Zoom. No obstante, la supervisora de nivel inicial resaltó la valoración positiva que las familias hicieron del trabajo realizado durante la suspensión de la presencialidad, destacando el fuerte compromiso que demostraron durante ese periodo.

Este compromiso de las familias fue crucial para facilitar la transición hacia la presencialidad. Según la supervisora, al regresar a la modalidad presencial, los/as niños/as ya habían adquirido hábitos de prevención vinculados al COVID-19, lo que permitió a la institución escolar transmitir y sostener de manera más efectiva las nuevas normas sanitarias. En este sentido, la maestra Marta comentó que *"los chicos/as ya venían con los hábitos de higiene incorporados, no fue difícil"*, lo que facilitó la implementación de los protocolos. Sin embargo, agregó que *"lo que sí pasaba era que pedían jugar, querían dejar de hablar tanto del cuidado y volver a las actividades de siempre"* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021), lo que subraya el deseo de los/as niños/as por retomar la rutina habitual. En este sentido, aunque los/as niños/as ya estaban familiarizados con las rutinas de higiene y cuidado, no siempre comprendían su propósito, lo que resalta la necesidad de adaptar las explicaciones a su nivel de comprensión. Además, lo que más les afectó fue la falta de interacción y juego con sus pares, por lo que demostraron gran alegría al regresar al jardín de infantes.

Este proceso fue posible, en gran medida, gracias al trabajo previo realizado por las familias en los hogares, quienes, además, enviaron videos que reflejaban cómo abordaban

las propuestas pedagógicas en sus casas y patios. Estas devoluciones no solo fortalecieron emocionalmente a los equipos docentes, sino que también brindaron un apoyo invaluable en un contexto de dificultades laborales, atrasos salariales y falta de reconocimiento, convirtiéndose en una fuente de motivación para continuar con su tarea (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021).

Ahora bien, a nivel institucional, el retorno a la presencialidad implicó la necesidad de mantener un trabajo conjunto y permanente con las familias. En este sentido, la supervisora de nivel inicial señaló que *“hay que buscar las formas de vincular y revincular a la familia y la escuela, buscando alternativas como lo hicimos el año pasado y logramos cosas positivas”* (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021). Como se ha analizado en capítulos anteriores, este retorno significó un proceso de adaptación tanto para los/as niños/as como para sus familias. Mantener un flujo constante de información fue esencial, permitiendo al jardín de infantes explicar las medidas de seguridad, las expectativas en el aula y la organización de las actividades, mientras que las familias pudieron expresar sus preocupaciones y colaborar en la adaptación de sus hijos/as (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021).

En esta misma línea, el MAI destacó la relevancia del apoyo familiar, señalando que *“el apoyo y acompañamiento familiar es sumamente importante en todo momento, ya que sin el mismo es casi imposible sostener la trayectoria educativa de los/as estudiantes”* (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021). Este vínculo cercano no solo facilitó la adaptación de los/as niños/as, sino que también permitió visibilizar las expectativas académicas de las familias, aspecto que se abordará más adelante. Además, para mantener el contacto con las familias durante este proceso, se siguió utilizando tecnologías como WhatsApp, lo que permitió acercarlas a la institución y mantenerlas informadas y tranquilas frente a los nuevos cambios:

“Dentro de la sala se toman fotografías de los/as niños/as mientras realizan las actividades, las cuales se envían a las familias a través de WhatsApp. Esta estrategia permite acercar a las familias a las rutinas y modalidades de trabajo en la sala, favoreciendo su acompañamiento, el cual ha resultado positivo”. (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021)

En el proceso de retorno a la presencialidad, la familia de Iván desempeñó un rol fundamental tanto para el niño como para el jardín de infantes. Su participación fue clave para identificar sus necesidades, colaborar con los/as profesionales de la educación y

generar un ambiente de contención en el hogar. Según lo expresado por el MAI, la madre de Iván “*supo acompañar a su hijo en cuestiones emocionales, estando más cuerpo a cuerpo*” (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021).

Frente a la interrupción abrupta de la presencialidad escolar, se activaron los sistemas de sostén familiar, especialmente relevantes en contextos de no presencialidad. En estos casos, cada integrante del grupo participa, en la medida de sus posibilidades, en la resolución de los nuevos desafíos que se presentan. En este sentido, la directora de la institución destacó el “compromiso familiar” en el acompañamiento del proceso educativo de Iván, señalando la activa participación de la madre y de los hermanos mayores en las tareas escolares. Esta implicación se evidenció en el envío de fotografías y videos que documentaban los logros del niño, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y el hogar.

Al respecto, las estrategias desplegadas por la familia y los/as actores/as escolares reflejan una articulación sostenida, orientada a equilibrar demandas, necesidades y recursos disponibles. La maestra de sala subrayó que “*fue ineludible la constante comunicación, intercambio de información y coordinación de acciones entre ambas partes*” (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). En este marco, la construcción de espacios inclusivos implica no solo la implementación de estrategias pedagógico-didácticas específicas, sino también la adopción de actitudes docentes comprometidas, que configuran el rol de mediador/a social en los procesos de inclusión (Soto Builes, 2005).

En este sentido, el caso de Iván evidencia dos cuestiones relevantes en el proceso de retorno a la presencialidad. Por un lado, la comunicación entre su familia y los/as actores/as escolares del jardín de infantes no solo facilitó la organización de su retorno, sino que también generó un entorno colaborativo y de apoyo mutuo, considerado esencial para su inclusión educativa. Esta comunicación abierta permitió identificar sus necesidades emocionales, afrontar situaciones de ansiedad o estrés derivadas del retorno al aula y responder rápidamente ante cualquier inconveniente. Como bien señaló la supervisora del nivel inicial: “*es aquí el 50 y 50%, lo que podemos hacer nosotros las personas, el sistema y la familia*” (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021).

Por otro lado, se evidenciaron cambios significativos en las rutinas, emociones y vínculos sociales de Iván. Aunque su familia mantuvo un rol comprometido, el retorno a la presencialidad trajo consigo un alivio en cuanto a la carga pedagógica que había recaído sobre la madre durante la suspensión de clases presenciales. Con la vuelta al jardín, el acompañamiento educativo volvió a estar principalmente en manos del equipo docente, compuesto por la maestra de sala, el MAI y la AT. En relación con esto, la docente relató

que la madre expresó las dificultades que enfrentaba en el hogar: *“se le hacía muy difícil estar al tanto de las tareas y actividades escolares de Iván, puesto que tenía que repartir su atención entre sus tres hijos, además de que muchas veces sentía un recargo de tareas y responsabilidades”* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021).

A partir del análisis de la experiencia de la familia de Iván, se advierte que la madre asumió un rol fundamental de acompañamiento emocional durante el proceso educativo, aunque encontró serias dificultades para sostener los aspectos curriculares. Esta situación se vio atravesada por la sobrecarga que implicó la redistribución de tareas entre la familia y la institución, lo cual evidencia la necesidad de construir vínculos sólidos y corresponsables entre ambas partes. La inclusión educativa efectiva requiere del diálogo permanente, la adaptación a las posibilidades reales de cada familia y la participación activa de todos los actores involucrados.

En este sentido, la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 311/16 resulta clave para enmarcar las relaciones entre las instituciones escolares y las familias en el retorno a la presencialidad. Esta normativa establece *“la posibilidad de las familias de elegir la escuela de su preferencia, siendo el/la alumno/a y su familia sujetos/as activos/as implicados/as en este proceso”* (art. 20). En el nivel inicial -y especialmente en el caso de niños/as en situación de discapacidad- se plantea la necesidad urgente de fortalecer los dispositivos de inclusión mediante la presencia de profesionales de apoyo que acompañen tanto a las familias como a los equipos docentes.

A partir de este marco normativo, la implementación efectiva de la Resolución N.º 311/16 requiere desarrollar capacidades institucionales orientadas al trabajo colaborativo y participativo con las familias, reconociendo su derecho a intervenir en todas las etapas del proceso educativo. De este modo, escuela, familias y estudiantes conforman un equipo destinado a diseñar trayectorias escolares significativas. Esta perspectiva se refleja en las palabras de la directora del jardín de infantes, quien, al referirse a la experiencia de la familia de Iván, destacó la importancia de una alianza sostenida que potencie las prácticas inclusivas:

"La madre de Iván mostró una fuerte determinación para garantizar los apoyos necesarios para su hijo. No obstante, el acceso a estas figuras suele estar atravesado por procesos burocráticos que dificultan su obtención, especialmente para aquellas familias con menos recursos, limitando así su

participación activa en la inclusión educativa". (Registro N.º 2, Entrevista a directora Daniela, 17/05/2021)

En este contexto, la directora destacó el compromiso institucional con el acompañamiento a las familias, especialmente en lo referido a la gestión de apoyos y recursos. No obstante, la suspensión de la presencialidad en el año 2020 y la necesidad de recurrir a la mediación tecnológica complejizaron aún más el proceso educativo de los/as niños/as en situación de discapacidad. A pesar de estas dificultades, la familia de Iván recibió un apoyo concreto por parte del jardín, en un esfuerzo sostenido por mantener el vínculo pedagógico y garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Ahora bien, más allá de estos esfuerzos particulares, persisten obstáculos estructurales que condicionan el acceso de las familias a los apoyos necesarios. Como explicó la supervisora del nivel inicial, este acceso se ve frecuentemente obstaculizado por la burocracia: *"prevalecen las miradas en torno a sus diagnósticos médicos"* (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021), lo que obliga a las familias a obtener diagnósticos formales para acceder a recursos educativos, como maestros de apoyo o adaptaciones curriculares, así como a beneficios sociales. Sin un diagnóstico, las familias enfrentan barreras burocráticas, como la constante presentación de informes y la actualización de documentación, lo que despoja al proceso educativo de su enfoque pedagógico.

Además, las obras sociales a menudo obligan a las familias a recurrir a asesoramiento legal para garantizar el acceso a profesionales de apoyo, involucrándolas aún más en un proceso burocrático que debería ser más accesible. Esta carga, junto con la persistencia de un enfoque rehabilitador sobre la discapacidad, dificulta la implementación de intervenciones verdaderamente inclusivas. Por ello, comprendemos urgente que las políticas públicas se diseñen de manera más ágil, transformando el diagnóstico médico en una herramienta para garantizar derechos, en lugar de un obstáculo que limite el acceso a ellos.

En esta línea, desde el año 2006, se promueve el derecho de todas las personas a participar plenamente en los contextos educativos, en condiciones similares a las del resto del alumnado, reservando las instancias terapéuticas para espacios y momentos extraescolares. La intención no es desatender los aspectos fundamentales de la salud, sino trasladar el enfoque de las cuestiones médicas a prácticas de "rehabilitación/habilitación", fuera de los procesos educativos, siempre que sea necesario. El objetivo es dar

protagonismo a las instancias de aprendizaje, sin que ello implique ignorar las diferencias individuales (Pérez y Schewe, 2020).

Para lograr una verdadera inclusión, es fundamental adoptar un "modelo social" con enfoque de derechos, que reconoce que las barreras impuestas por el sistema educativo y la sociedad son la principal causa de las discapacidades (Palacios, 2015). Este enfoque subraya la importancia de transformar las relaciones entre la institución y las familias, condicionando el compromiso institucional y determinando cómo se establecen los vínculos entre los/as actores/as escolares y las familias. De este modo, se fomenta una participación activa y corresponsable en los procesos educativos, favoreciendo una educación más inclusiva para todos/as. En este sentido,

“Este jardín de infantes ha trabajado de manera ejemplar con la familia. De hecho, cuenta con un facilitador que apoya a las familias en el proceso de gestión, ayudándolas a obtener el certificado o constancia necesario para tramitar cada año una acompañante terapéutica, aliviando así un poco sus preocupaciones y responsabilidades”. (Registro N.º 1, Entrevista a supervisora de nivel inicial Aida, 26/03/2021)

En relación con este punto, supimos que la maestra de la sala organiza reuniones con las familias, en las que las escucha, las acompaña y las ayuda *"con informes, con el llenado de planillas, porque es muy burocrático para que la obra social les autorice profesionales de apoyo"* (Registro N.º 3, Entrevista a maestra de sala Marta, 25/06/2021). Esto refleja lo complejo que resulta para muchas familias transitar ese proceso. Además, se puede observar que el enfoque de los/as actores/as escolares del jardín de infantes para atender las demandas de la familia se centra en el involucramiento de ésta como el principal apoyo del estudiante con discapacidad, buscando potenciar sus capacidades. En este contexto, es esencial que el jardín de infantes atienda las demandas que las familias manifiestan, como recibir información, apoyo y acompañamiento. La relación entre la institución y las familias, por tanto, se configura como un espacio de negociación, conversación y búsqueda de adaptaciones, así como de mediaciones y reformulaciones de decisiones.

En particular, la relación entre el MAI y la familia de Iván durante el retorno a la presencialidad se destacó por su fluidez: *“con la familia de Iván mantenemos una relación muy fluida, nos vemos casi todos los días, tenemos una relación buena”* (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021). Esta cercanía y el compromiso de la familia con

el niño se reflejan en el apoyo constante que brindaron. Iván llegaba a la institución acompañado de su mamá, quien lo movilizaba habitualmente en brazos o en su silla de postura y traslado. Este vínculo cercano también se evidencia en el informe médico de Iván, que destaca el “adecuado vínculo entre la mamá y el niño” (Registro N.º 17, Lectura informe médico de Iván, 07/08/2021). Así, la relación entre la familia de Iván y la institución se caracterizó por un apoyo mutuo que facilitó la adaptación y el acompañamiento necesario para el proceso de inclusión educativa.

Podemos analizar que la colaboración estrecha entre el jardín de infantes y el MAI mejora significativamente la inclusión de Iván en la comunidad educativa. El trabajo conjunto entre ambas partes se convierte en un pilar fundamental para garantizar su participación activa y su bienestar en el entorno escolar. A continuación, se describe parte de la organización entre la familia de Iván y el MAI:

“Las charlas con la familia de Iván se realizan al ingreso o salida del jardín, donde compartimos avances y malestares de la jornada, lo que nos permite ajustar las actividades. Siempre es la mamá quien lo lleva, ya que el papá no puede en ese horario. Fuera del horario escolar, la comunicación se mantiene por WhatsApp para informar sobre imprevistos”. (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021).

En el caso particular de Iván, la participación de su familia en su educación fue fundamental, especialmente la de su madre, quien tuvo un impacto directo en su proceso educativo. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo la percepción que la familia tiene de Iván influye en su enfoque hacia su educación, ya sea desde un lugar de reconocimiento de sus habilidades o desde la visión de su déficit. En este sentido, la familia no se limitó a un enfoque asistencial o de cuidado, sino que se comprometió activamente con su proceso educativo. Según lo expresado por el MAI, *"es una familia muy presente para Iván, realizando todas las terapias externas que se le ofrecen"*, aunque también señaló que tienen *"expectativas demasiado altas"* respecto a su escolarización. El MAI comentó: *"es una familia que tiene una expectativa muy elevada con respecto a la escolarización de Iván, y esto no me parece bueno"* (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021).

En este contexto, surge una cuestión relevante: las expectativas de la familia de Iván respecto a su “rendimiento” escolar. La familia ha generado ciertas expectativas en relación con los logros que Iván debe alcanzar a lo largo de su escolarización. Sin embargo, el MAI subraya la importancia de regular estas expectativas, sugiriendo que deben ajustarse para

alinearse con el desarrollo real del niño, tal como expresa: *“por experiencia propia, se debe ir regulando las expectativas de las familias, ya sea que sean demasiado altas o demasiado bajas; siempre hay que ir ajustándolas mientras se acompaña las trayectorias”* (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021).

De este modo, las expectativas de las familias no solo influyen en las metas educativas que tienen para sus hijos/as, sino que también condicionan y determinan sus creencias y conductas. Este factor está estrechamente relacionado con el “éxito escolar”. Si las familias creen y esperan que su hijo/a tenga éxito en la escuela, esto puede influir positivamente en la formación de aspiraciones académicas del niño/a, lo que se traduciría en un mayor “rendimiento” académico. En contraste, si las familias no tienen expectativas educativas claras o no demuestran conductas que motiven al niño/a desempeñarse exitosamente, es probable que esto se refleje en un “bajo rendimiento” escolar. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), estas expectativas no son neutras ni naturales, sino que están estructuradas por el “habitus” familiar, es decir, por disposiciones socialmente construidas que guían la manera en que las familias valoran y se relacionan con el sistema escolar. El capital cultural que las familias poseen —y que transmiten a sus hijos/as— influye en su visión del futuro educativo posible, reforzando o limitando sus trayectorias. La familia de Iván, al tener expectativas muy altas, también puede estar condicionando su experiencia educativa de una manera que no necesariamente favorece su trayectoria escolar real. En este sentido, el estilo educativo adoptado por las familias influye directamente en la relación que mantienen tanto con sus hijos/as como con los actores/as escolares.

La cuestión se vuelve aún más compleja cuando un/a niño/a en situación de discapacidad no logra cumplir con las expectativas de su familia. Este escenario plantea la necesidad de trabajar en una comprensión más realista de las capacidades y ritmos de cada niño/a, especialmente en un contexto de inclusión educativa. Es fundamental que las expectativas familiares se ajusten al desarrollo y a las necesidades específicas del/la niño/a, de manera que se logre un equilibrio entre fomentar su crecimiento y respetar sus posibilidades individuales (Winnicott, 1965). En esta línea, el autor plantea que el desarrollo saludable de un niño/a requiere de un entorno afectivo “suficientemente bueno”, es decir, un ambiente que responda de manera sensible, gradual y realista a sus necesidades, sin imponerle demandas que excedan sus posibilidades reales. Como señala Winnicott (1965), “lo importante no es una perfección imposible, sino una adaptación suficientemente buena a las necesidades del niño” (p. 20). Desde esta perspectiva, trasladada al ámbito

educativo, las familias —y también las instituciones— deben ser capaces de sostener emocional y pedagógicamente al niño/a tal como es, y no como esperan que sea. De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), es clave que las expectativas sean realistas, ya que esto no solo facilita el proceso educativo, sino que también respeta la identidad y la singularidad de cada niño/a en situación de discapacidad.

A partir de lo anterior, se puede inferir que las expectativas de las familias ejercen una fuerte influencia sobre las aspiraciones escolares de los/as niños/as. Como señala Escobedo (2006), el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos/as abarca varios aspectos que impactan directamente en el desarrollo del niño/a, tales como la autoestima, la formación de expectativas educativas y el fomento de actitudes positivas hacia la escuela, entre otros. En este sentido, “la familia tiene la responsabilidad de promover el logro escolar y la permanencia en la escuela en la medida de los potenciales y capacidades actuales del niño” (pp. 7-8).

Como cierre de este capítulo, podemos concluir que las prácticas docentes en relación con niños/as en situación de discapacidad se construyen y fortalecen a partir de las relaciones que se establecen con la familia. La investigación evidencia que el trabajo pedagógico con el niño no habría sido posible sin el apoyo y el compromiso de la familia, a pesar de las dificultades que surgieron a lo largo del proceso. Como lo señala Brailovsky (2020), la mediación activa de las familias resultó esencial para que las propuestas educativas se transformaran en experiencias significativas para los niños/as. Además, la experiencia escolar en este contexto permitió visibilizar aspectos claves, como la importancia de las valoraciones mutuas entre docentes y familias, y la necesidad de que los jardines de infantes involucren con mayor frecuencia a las familias, no solo en reuniones formales, sino también en espacios informales que promuevan una colaboración continua. Como menciona el MAI: “*a actividades, compartir qué están haciendo en la escuela, que no sea solo la formalidad de la reunión de padres*” (Registro N.º 6, Entrevista a MAI Francisco, 05/08/2021).

En continuidad con esta reflexión, es fundamental también considerar las expectativas que los/as docentes tienen respecto al compromiso de las familias en la escolarización de niños/as en situación de discapacidad, ya que este análisis puede fortalecer la dinámica de la relación familia-escuela-discapacidad. En este sentido, la interacción entre la familia y los/as actores/as institucionales se configura como un proceso complementario que fomenta el crecimiento mutuo y facilita la superación de barreras vinculadas a la discapacidad. A pesar de que la mirada sobre el diagnóstico médico de Iván

sigue presente, lo que predomina en la interacción es un enfoque centrado en su retorno a la escolarización, con el objetivo de asegurar la continuidad de los beneficios que el niño encuentra en un contexto escolar complejo y difícil de desarrollar.

Conclusiones

Esta tesis analiza las prácticas docentes de una maestra de nivel inicial con un niño en situación de discapacidad, en dos contextos socioeducativos: la "no presencialidad" durante la pandemia de COVID-19 (2020) y el "retorno a la presencialidad" en 2021. Se exploraron las modificaciones en la organización escolar y las estrategias pedagógicas empleadas en un aula inclusiva, así como el vínculo entre la maestra, los/as actores/as educativos involucrados (como agentes de salud y profesionales de apoyo) y la participación de las familias.

Durante la "no presencialidad", el jardín de infantes adoptó una modalidad de enseñanza mediada por tecnologías. Aunque representó un desafío para los/as actores/as escolares, se reconoció como una alternativa útil, aunque solo como complemento de la enseñanza presencial. En este contexto, se priorizó el contacto con los/as estudiantes y sus familias, aunque se enfrentaron problemas como la falta de internet, desconocimiento de tecnologías, fallas de conectividad, baja participación en capacitaciones y dificultades para integrar recursos, lo que acentuó la "brecha digital" y afectó negativamente la relación entre enseñanza y aprendizaje, impactando el desarrollo integral de los/as niños/as (Paredes y Ribadeneira, 2022).

En el caso de Iván, este dependió de la asistencia constante de adultos, y se implementaron adaptaciones en materiales y estrategias de enseñanza. Sin embargo, la falta de presencialidad impidió abordar aspectos sensorceptivos y generó desigualdades sociales y educativas, creando nuevos mecanismos de exclusión. La interrupción de las trayectorias educativas y las rutinas de trabajo, así como la pérdida de comunicación entre los/as actores/as escolares, afectaron negativamente el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas esenciales para el aprendizaje de Iván.

Mientras tanto, la vuelta progresiva a la presencialidad, implementada a través de "burbujas", presentó contradicciones. Si bien la institución intentó resguardar hábitos, rutinas y vínculos de los/as niños/as, esto dificultó el sostenimiento de las rutinas y retrasó los seguimientos de Iván. El distanciamiento social afectó la integración y sociabilización de los/as estudiantes, lo que resultó paradójico, ya que la gestualidad y la corporalidad son esenciales en el vínculo pedagógico del nivel inicial.

A su vez, la institución desarrolló su propio protocolo con la colaboración de diversos/as actores/as, asegurando que los/as estudiantes en situación de discapacidad tuvieran los mismos derechos para asistir y participar en las propuestas educativas del

jardín, considerándolos “como un/a alumno/a más” reconociendo la "presencialidad" como una necesidad para estos/as niños/as. No obstante, en la práctica, la falta de profesionales de apoyo dificultó el acompañamiento y aprendizaje de Iván. Esto refleja que, aunque se avanza en garantizar derechos formales, persiste una concepción de la inclusión centrada en la asistencia individual, lo cual refleja una visión asistencialista de la discapacidad. Este enfoque perpetúa prácticas excluyentes, al no abordar las transformaciones estructurales necesarias para construir una educación verdaderamente inclusiva.

Por otro lado, las prácticas docentes observadas se caracterizaron por cierta flexibilidad para adaptarse a los cambios en la organización escolar, el uso del tiempo y la disposición de los espacios, ajustando la planificación según las circunstancias, los protocolos institucionales y las necesidades de los/as niños/as. Sin embargo, en el caso de Iván, las planificaciones fueron realizadas junto al MAI, pero se evidenció una tendencia de la docente a delegar las intervenciones en la AT, al considerar que no contaba con los recursos o habilidades necesarias. Esta delegación refleja una concepción limitada de la tarea docente en contextos inclusivos y la falta de formación específica para abordar la diversidad. Aunque la docente intentó diversificar su enseñanza, no logró implementar una planificación ni intervenciones flexibles que respondieran a las necesidades específicas de Iván. Como señalan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión requiere transformar las prácticas escolares, no delegar responsabilidades a especialistas. En consecuencia, se mantuvo una propuesta homogénea que invisibilizó la diversidad y generó exclusión pedagógica, dejando al niño fuera de varias instancias educativas.

En relación con las prácticas docentes y la interacción con diversos/as actores/as escolares, se observó que la elaboración del PPI en el jardín se plantea como un trabajo colaborativo e interdisciplinario. No obstante, este enfoque, ampliamente promovido en el nivel inicial, no siempre se concreta en la práctica cotidiana. Se identificaron dificultades en la articulación con el equipo de salud privada, principalmente por la falta de disponibilidad y claridad en los canales de comunicación. Esto generó una intervención fragmentada, centrada en lo médico y con escasa consideración de estrategias pedagógicas, lo que derivó en tensiones con el equipo docente y en la ausencia de acuerdos respecto al abordaje educativo de Iván. A pesar de este contexto, la docente de sala priorizó las necesidades pedagógicas del niño, evitando que las decisiones educativas quedaran supeditadas a criterios clínicos. En línea con lo planteado por Skliar (2005), la inclusión requiere un enfoque integral y colaborativo que articule salud y educación sin asumir que la enseñanza de niños/as en situación de discapacidad debe recaer exclusivamente en

especialistas. En este sentido, la docente de sala, MAI y AT, desempeñaron roles claramente delimitados: mientras el MAI se centró en la adaptación pedagógica de las actividades, la AT brindó apoyo emocional y físico, asegurando el bienestar del niño. Si bien trabajaron de manera conjunta, sus intervenciones respondieron a funciones específicas y diferenciadas, lo que evidenció una distribución de tareas muy marcada.

En cuanto al vínculo con las familias, se destacó el rol activo de los/as adultos/as responsables, quienes sostuvieron la escolaridad durante la no presencialidad, asumiendo tareas nuevas que les permitieron valorar la labor docente y la importancia de la presencialidad. En particular, la madre de Iván vivió con sobrecarga el acompañamiento del aprendizaje desde el hogar, por lo que el retorno al jardín fue percibido como un alivio y una recuperación de apoyos fundamentales. Como afirman Diker y Terigi (2020), la escuela no solo garantiza lo educativo, sino también otras dimensiones esenciales de la vida familiar, especialmente en contextos de vulnerabilidad. De igual modo, una comunicación abierta entre la familia y la institución permitió identificar las necesidades emocionales de Iván y brindarles apoyo frente a los cambios del retorno al aula. El compromiso institucional se manifestó tanto en lo pedagógico como en el acompañamiento ante obstáculos burocráticos, facilitando gestiones y asegurando el acceso a los apoyos necesarios.

Asimismo, tras el retorno, la familia manifestó altas expectativas respecto a los avances de Iván, posiblemente como reacción al prolongado aislamiento. Si bien el acompañamiento familiar es fundamental, estas expectativas deben ajustarse a los tiempos y necesidades del niño. En este sentido, el equipo docente tiene un rol clave en acompañar a las familias con una mirada flexible y comprensiva, que favorezca trayectorias inclusivas sostenidas.

A modo de cierre, esta tesis destaca que, aunque se consideró el diagnóstico médico de Iván, el enfoque principal fue su retorno a la escolarización, con el objetivo de retomar los beneficios que había obtenido en el contexto escolar, los cuales fueron complejos durante la suspensión de la presencialidad en 2020. En este sentido, las prácticas docentes de la maestra mostraron una perspectiva inclusiva en construcción, así como una notable disponibilidad para la adaptación. Además, se subraya la importancia de fortalecer la formación docente en inclusión y trabajo intersectorial, ya que esto es clave para garantizar trayectorias educativas plenas para todos/as los/as niños/as.

Por otro lado, la investigación busca aportar a las prácticas docentes en contextos de inclusión, promoviendo, al mismo tiempo, una mirada sensible, crítica y comprometida.

A través de un análisis realizado en el nivel inicial, se visibilizan tanto los desafíos como las estrategias efectivas que surgen cuando hay compromiso, creatividad y trabajo articulado con familias y apoyos. De esta manera, la tesis invita a pensar en una escuela más abierta a la diversidad, que construya nuevas formas de enseñar y vincularse, con el objetivo de fortalecer una educación más justa, inclusiva y humana para todos/as los/as niños/as.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (1998). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (1999). *Enfoque antropológico en la investigación educacional: Algunas contradicciones de su desarrollo* [Ponencia]. V Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, Argentina.
- Achilli, E. (2005). *Escuela, familia y etnicidades: Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Digital de la Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, E. (2005a). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros.
- Achilli, E. (2010). *Los actores sociales en la construcción del conocimiento*. Editorial Homo Sapiens.
- Achilli, E., Colombo, M., & Teobaldo, M. (2000). *La escuela y los grupos familiares. El vínculo familia-escuela en sectores populares urbanos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: Aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 32-36.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación* (1.ª ed., Grafilia, Ed.). Index for Inclusion.
- Aizencang, N. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B., & Maddonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿Qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Almeida, M., & Angelino, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad: Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10-27.

- Álvarez Maldonado, M. (2022). *Las relaciones entre los diagnósticos y las prácticas docentes en el Nivel Inicial* [Tesis de grado, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco].
- Angelino, M. A., & Rosato, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Noveduc Libros.
- Arias, M. (2013). El rol de la educación inicial en el desarrollo emocional y social de los niños. Editorial ABC.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino (Coord.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del XXI* (pp. 61–90). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Asociación de Trabajadores de la Educación de Chubut. (s.f.). *Ley N.º 91*. ATECH. <https://atech.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/21.-Ley-91.pdf>
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. R. W. de Camilloni (Coord.), *El saber didáctico* (pp. 125–161). Paidós.
- Bianchi, E. (2016). Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿Hacia una nueva (a)normalidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 417–430.
- Bonetto, V. A. (2015). La importancia de la investigación de la práctica y en la práctica docente. Recuperado de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICETDig_cf31448cf21fdd69db4cfd065e3f2f60
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Borsani, C. (2007). *La educación especial en clave de inclusión: aportes para pensar las prácticas escolares*. Novedades Educativas.
- Borsani, C. (2011). *Educación inclusiva: sentidos, políticas y trayectorias escolares*. Editorial Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Barcelona: Paidós.
- Brailovsky, D. (2020). La pandemia como espejo: ¿qué aprendimos acerca del trabajo de los jardines? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14(26).

- Casal, V. (2014). *Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad: Avances de un estudio en el nivel inicial*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Casal, V., & Lofeudo, S. (2010). *Inclusión escolar y educación especial: ¿Un encuentro posible?* En II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Casal, V., & Sosa, S. I. (2011). *Configuraciones prácticas de apoyo de educación especial en contextos educativos situados en escuelas comunes* [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata.
- Casquete Tamayo, E. J. (2020). Vulnerabilidad ante el Covid-19 de la población infantil con discapacidad. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(2), 171-184.
- Copolechio Morand, M. (2018). *Los contextos de la práctica docente de las maestras de apoyo a la inclusión: Características y condicionantes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Comahue]. Repositorio Digital UASB.
- Copolechio Morand, M. (2021). La reconfiguración del trabajo docente de las maestras de apoyo a la inclusión: La articulación entre sus voces y las políticas educativas. *Revista RUEDES*, 9, 5–24.
- CSAYC. (2021, septiembre 14). *Información sobre las maestras/os de apoyo a la inclusión en las escuelas de educación común*.
- D’Arcangelo, M., & Erausquin, C. (2013). *Prácticas de configuraciones de apoyo a la educación inclusiva en escuela primaria: Una experiencia interagencial de aprendizaje expansivo*. En Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: Conocimiento y práctica profesional: Perspectivas y problemáticas actuales – Tomo II (pp. 367–369). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Delgado, K., Barrionuevo, L., & Essomba, M. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial: Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 27-41.
- Díaz, G. N., Pereyra, C. D. V., & Neún, C. S. (2021). Continuidades y discontinuidades en el trabajo del acompañante terapéutico en contextos de lucha docente y de pandemia de COVID-19 en escuelas públicas de la provincia de Chubut. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 11–21.

- Díaz, G., & Pereyra, C. (2021). *Prácticas y sentidos en torno a las interrelaciones entre las acompañantes terapéuticas y los/as actores escolares en una escuela primaria de educación común* [Documento de investigación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas]. Repositorio Institucional CONICET.
- Diker, G., & Terigi, F. (2020). *La escuela en tiempos de pandemia: Notas para pensar el regreso*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubrovsky, S. (2012). Educación común, educación especial: Un encuentro posible y necesario. *Educrea*.
- Dueñas, G. (2012). *Aspectos socio-afectivos y cognitivos presentes en las concepciones docentes ligadas a un incremento en la tendencia a derivar alumnos a consultas neurológicas por ADD/H* [Tesis doctoral, Universidad del Salvador]. RACIMO Repositorio Institucional.
- Echeita, G. (2007). *La inclusión escolar: Claves para comprender y poner en práctica la educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9–18.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y claves para profundizar en su comprensión y desarrollo. *Revista de Educación*, (356), 59–77.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Encaje, C. (2024). *La inclusión educativa en el nivel inicial* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana].
- Espinoza, C., Maldonado, G., & Rosero, C. (2020). Los desafíos de la inclusión en tiempos de COVID-19. *Revista Scientific*, 5(17), 221-239.
- Ferreira, M. A. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45–65.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: Conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Discapacidad hoy. Actualidad psicológica*. Buenos Aires.

- Filidoro, N. (2016). *La subjetividad en la escuela: una construcción permanente*. Asociación Civil Construyendo por la Integración.
- Gamba, L., & Rhenals, D. (2013). Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia. [Tesis para optar el título de magíster en desarrollo educativo y social, Universidad Pedagógica Nacional].
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Guayara, A. D. (2021). *Informe de políticas: Una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad* (Informe No. 20-06753).
- Hernández, T., Rodríguez, G., & Siccha, J. (2023). Las TIC en la educación durante la pandemia de COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 36, e11.
- Insaurralde, K. (2021). Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: El rol del acompañante externo. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), 199-208.
- Jaramillo, A. J., & Jaramillo, E. (2022). Prácticas docentes para promover la educación inclusiva en el Nivel Inicial y en Básica Primaria. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(EJE 6), 312-317.
- Leiva, K. A. (2017). *Las concepciones de los docentes acerca de los niños y niñas que requieren de apoyo de Educación Especial y sus efectos en la enseñanza en el Nivel Inicial* [Tesis de grado, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco].
- Lerman, G., Naya, A., & Saá, S. (2009). El sentido de la integración escolar: Un análisis desde la perspectiva de los actores psicoeducativos implicados en la tarea. V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Octubre de 2009.
- López, D. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones I*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ludueña, M. J. (2021). *La enseñanza en entornos mediados por tecnologías digitales en pandemia: estado de situación de investigaciones sobre el tema* [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba]. Producción Académica UCC.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Siglo XXI Editores.

- Malajovich, A. (2008). *El nivel inicial y la enseñanza: Aportes para pensar las prácticas*. Editorial Aique.
- Miori, G., & Diep, M. (2023). El trabajo en pareja pedagógica en el marco de la educación inclusiva. *Revista Ruedes*, 10, 25–38.
- Neún, C. (2018). *Niños en nivel inicial: La enseñanza atrapada en el diagnóstico* [Tesis de grado, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco].
- Odom, S. (2001). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 101–123). Editorial Graó.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381–414.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Nueva Visión.
- Palacios, A. (2015). *Una introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN 978-612-4206-57-3
- Parrilla Latas, A. (2000). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), Educación inclusiva [Monográfico], Madrid.
- Parrilla, A. (1996). *Necesidades educativas especiales y reforma: de la integración a la inclusión*. En M. Verdugo (Ed.), *Integración escolar y social de personas con discapacidad* (pp. 123–145). Siglo Cero.
- Pereyra, C. del V. (2021). Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niñas/os en situación de “discapacidad” que “tensionan” a la denominada “inclusión” educativa. En P. M. Danel, B. Pérez Ramírez, & V. A. Yarza de Los Ríos (Eds.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 211–238). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27.

- Pérez, A. V., & Schewe, L. (2020). Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? *Sociales y Virtuales*, 7(7).
- Revilla, D., Pereyra, P., Viale, C., & Grandio, C. (2022). Educación e inclusión: Una aproximación etnográfica en una escuela de Córdoba. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 20, 1-30.
- Rockwell, E. (1985). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata.
- Sacristán, J., & Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Editorial Akal.
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1–10.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia* [Ponencia]. 23° Reunión Anual de ANPEd, Caxambú, Brasil.
- Sarlé, P. M. (2009). *La formación docente para la Educación Infantil en Argentina*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1–9.
- Schlemenson, S. (1996). Al encuentro de sentidos. En S. Schlemenson. *El aprendizaje un encuentro de sentidos* (pp. 11- 19). Kapeluz.
- Schlemenson, S. (1996). *Escuela y fantasmas: Clínica de lo instituido e instituyente*. Ediciones Nueva Visión.
- Schlemenson, S. (2000). Subjetividades y escuela. En G. Frigerio, M. Poggi, & M. Giannoni (Comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 85–90). Ediciones Novedades Educativas.
- Schwamberger, C. (2020). “No hay escuela pública sin wifi”: Escolarizaciones de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19 en la región metropolitana de Buenos Aires. *Siglo Cero*, 52(4), 173–182.

- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación, 1*. ISSN 1853-6549.
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Soto Builes, N. (2005). El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión. *Cosas de la Infancia*.
- Soto, C., & Violante, R. (2012). *Los “pilares” de la educación inicial* [Conferencia]. Foro Nacional para la Educación Inicial 2010/11 “Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”, Buenos Aires, Argentina.
- Talou, C., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Escobar, S. M., Gómez, M. F., & Hernández Salazar, V. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2010). *La escuela y los desafíos de la inclusión educativa*. Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- Terigi, F., & Perazza, R. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development, 2*(3), 1–15.
- Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas, 4*(40), 105-120.
- Van Isschot de la Peña, L. (2017). *La inclusión de niños con discapacidad en los Centros de educación inicial en el Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Digital UASB.
- Varela, J., & Álvarez Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En J. Varela & F. Álvarez Uría (Eds.), *Arqueología de la escuela* (pp. 13–47). Las Ediciones de La Piqueta.
- Vergara Fregoso, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Revista CUMBRES, 73–99.
- Violante, R. (2001). *Enseñanza en el Nivel Inicial I y II*. Documento de apoyo para el desarrollo curricular. Dirección de Currícula, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). La observación como técnica de investigación científica. En *Técnicas para investigar*. Brujas.

Zemanovich, P. (2006). De “no prestar atención” al “síndrome de desatención” a las “atenciones pedagógicas”. En G. Stiglitz (Comp.), *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Ediciones Grama.

Normativas y resoluciones

Comisión de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE N.º 155/11: Lineamientos para la organización pedagógica e institucional de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2020a). *Resolución CFE N.º 364/2020: Criterios organizativos para los procesos de retorno a clases presenciales en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2020b). *Resolución CFE N.º 366/2020: Unidad pedagógica 2020-2021*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2020c). *Resolución CFE N.º 367/2020: Priorización curricular. Reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2021a). *Resolución N.º 386/2021: Lineamientos federales para el retorno a clases presenciales*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2021b). *Resolución N.º 387/2021: Principios y pautas para la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación. (2021c). *Resolución N.º 397/2021: Actualización de criterios para la presencialidad plena*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ley N.º 26.206 de Educación Nacional. (2006). *Boletín Oficial*, 14 de diciembre de 2006.

Ley VIII N.º 91 de Educación de la Provincia del Chubut. (2010). *Boletín Oficial*, 19 de noviembre de 2010.

- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Resolución Conjunta ME N.º 56/21: Protocolo provincial para el regreso seguro a la escuela.*
- Ministerio de Educación del Chubut. (2013). *Diseño Curricular de Educación Inicial: Provincia del Chubut.* Chubut, Argentina.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1980). *Informe sobre la discapacidad: La discapacidad y la salud.* Organización Mundial de la Salud.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2003). *Conceptos clave de la educación inclusiva.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.* Trineo S.A.
- UNICEF, & UNESCO. (2022). *De vuelta en las aulas: Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad (2021).* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).