

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

CICLO COMPLEMENTARIO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Tesina:

“La inclusión educativa: Prácticas docentes para el trabajo con las familias del nivel primario de la escuela N. °159 Provincia de Jujuy, Carpintería, San Luis”.

Tesista: María Florencia Rodríguez Gabriel

Dni:37.724.179

Registro:4011121

Directora: Lic. Florencia Terranova

Co-Directora: Lic. Eliana Micaela Coria

San Luis 2026

INDICE

Resumen.....	1
<i>Palabras claves</i>	2
Abstract.....	3
Agradecimiento	4
Introducción	5
Capítulo 1: Contextualización y construcción teoría empírica.....	7
Contexto socio histórico, político, económico, cultural y/ o institucional	7
Capítulo 2: Antecedentes de la investigación	10
Capítulo 3: Delimitación de la investigación	14
Objeto de investigación.....	14
Problema de investigación:	14
Tema:	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos	14
Capítulo 4: Entramado teórico-conceptual desde el que se analiza la realidad.....	15
Infancias y familias	15
Inclusión educativa: Las familias como agentes claves.....	17
Comunidad educativa.....	21
Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación	22
Prácticas docentes	23
Capítulo 5: Consideraciones metodológicas.	26
Definición del tipo de investigación.	26
Instrumentos de recolección	26
Personas protagonistas y escenario de la investigación	27

Capítulo 6: Análisis e interpretación de la información.....	29
La participación familiar en “Situaciones particulares”	29
“Lo ideal” como barrera para la participación...en busca de lo posible.....	33
La Tecnología en las prácticas entre escuela y familias: “La tecnología invadió nuestras vidas”	37
Vínculos entre escuela y familias desde el asistencialismo. Escuela como “Tapahuecos social”	39
Entre la incomodidad, el rechazo y la evitación: Barrera actitudinal	42
Facilitadores Actitudinales en el Vínculo Familias y Escuela.	44
Las profesoras en educación especial: “Un puente” en la relación familias y escuela, según las docentes de grado. Hacia la construcción del perfil de Licenciada en Educación Especial.	46
Capitulo7: Reflexiones Finales y Apertura al Debate	49
Referencias bibliográficas	53
Anexo 1: Preguntas posibles de entrevistas semiestructuradas.....	58
Anexo 2.....	60
Entrevista 1	60
Entrevista 2	68
Entrevista 3	74
Entrevista 4	80
Entrevista 5	85
Entrevista 6	90

Resumen

El presente Trabajo Final de Investigación tiene como propósito analizar las prácticas docentes para el trabajo con las familias en el Nivel Primario de la Escuela N°159 “Provincia de Jujuy”, en Carpintería, San Luis, con el objetivo de favorecer la inclusión educativa. El estudio se sitúa en un contexto de alto crecimiento poblacional, donde la única institución educativa de la localidad enfrenta desafíos crecientes en la articulación entre escuela y familias. La investigación se justifica en una tensión observada y manifestada en las expresiones de los propios actores; los docentes reportan baja participación familiar, mientras que las familias demandan mayor convocatoria. Ante este escenario, la pregunta central del estudio es: ¿Qué prácticas docentes construyen para el trabajo con las familias, los docentes del Nivel Primario de la escuela N° 159 “Provincia de Jujuy” de la localidad de Carpintería, Provincia de San Luis?. El objetivo fundamental busca comprender las prácticas docentes que construyen para el trabajo con las familias, entendiendo que la relación entre las instituciones y las familias será clave para el desarrollo de la inclusión educativa y de calidad de los/as estudiantes. En este recorrido, consideramos clave evaluar los facilitadores y las barreras presentes en el proceso de construcción de las mismas y reconocer las prácticas docentes de educación especial en torno a la vinculación familiar. El marco teórico postula la importancia de la corresponsabilidad educativa como principio basado en la legislación nacional y la Inclusión educativa como una política de derechos que exige la participación de toda la comunidad. Se aborda las prácticas docentes no solo como un acto pedagógico, sino como un acto social y esencial para crear ambientes de aprendizaje flexibles e inclusivos. La cuestión de la participación familiar en las escuelas, constituye un campo de estudio relevante en la actualidad. La revisión de diferentes documentos permite identificar trabajos claves que, si bien abordan el tema desde distintas metodologías y enfoques, convergen en la necesidad de situar los vínculos entre las escuelas y las familias, las prácticas docentes y la Inclusión educativa como ejes centrales. La investigación adopta un enfoque cualitativo e interpretativo, adecuado para acceder a la comprensión profunda de las realidades subjetivas de los actores. Se utilizará la entrevista semiestructurada aplicada a docentes de Nivel Primario. Esta técnica permite un equilibrio entre la organización ante un tema y la flexibilidad necesaria para explorar el imaginario docente (Rodríguez et al., 1996). La selección de la muestra se guiará por el muestreo intencional en el que se seleccionaron seis docentes, tanto de primer ciclo como de segundo ciclo. El Trabajo Final busca contribuir, como

futura licenciada en educación especial, a la reflexión sobre las prácticas docentes para el trabajo con las familias como pilar estratégico de la inclusión educativa en el ámbito local.

Palabras claves

Inclusión educativa, Educación especial, Familias, Prácticas docentes.

Abstract

This Final Research Paper aims to analyze teaching practices for working with families at the Primary Level of School No. 159 “Provincia de Jujuy” in Carpintería, San Luis, with the objective of promoting educational inclusion. The study is set in a context of high population growth, where the locality’s only educational institution faces increasing challenges in the coordination between school and families. This research is justified by an observed tension expressed by the actors themselves, as teachers report low family participation while families demand greater involvement. Given this scenario, the study’s central question investigates what teaching practices are constructed for working with families by Primary Level teachers at School No. 159 in the town of Carpintería. The fundamental objective seeks to understand these practices, based on the understanding that the relationship between institutions and families is key to the development of educational inclusion and quality for students. In this process, it is considered essential to evaluate the facilitators and barriers present in the construction of these practices and to recognize special education teaching practices regarding family engagement. The theoretical framework postulates the importance of educational co-responsibility as a principle based on national legislation and educational inclusion as a rights-based policy that requires the participation of the entire community. Teaching practices are approached not only as a pedagogical act but as a social and essential act for creating flexible and inclusive learning environments. Currently, the issue of family participation in schools constitutes a relevant field of study, and a review of various documents allows for the identification of key works that converge on the need to position the links between schools and families, teaching practices, and educational inclusion as central axes. The research adopts a qualitative and interpretative approach, suitable for accessing a deep understanding of the actors’ subjective realities, utilizing semi-structured interviews applied to Primary Level teachers. This technique allows for a balance between topic organization and the flexibility required to explore the teachers’ imaginary. The sample selection was guided by purposive sampling in which six teachers from both the first and second cycles were selected. This Final Paper seeks to contribute, as a future Bachelor in Special Education, to the reflection on teaching practices for working with families as a strategic pillar of educational inclusion at the local level.

Keywords Educational inclusion, Special education, Families, Teaching practices.

Agradecimiento

Este espacio está dedicado a expresar mi profunda gratitud a todas aquellas personas e instituciones cuyo apoyo y colaboración fueron esenciales para la realización de este trabajo final y la culminación de mi formación.

En primer lugar, agradezco a la Universidad Nacional de San Luis, a la facultad de ciencias humanas y a profesores del Ciclo Complementario de Licenciatura de Educación Especial por haberme brindado los recursos necesarios para mi desarrollo profesional. Mi gratitud más especial y sincera está dirigida a mi directora y co directora de tesis, Florencia Terranova y Micaela Coria . Sus conocimientos , guía constante, su visión crítica y por sobre todo paciencia, fueron el apoyo que hizo que logre salir adelante en los momentos de mayor complejidad. Agradezco su tiempo dedicado a la lectura, su confianza en mí y en el trabajo.

Esta tesis no hubiera sido posible sin la colaboración generosa de la comunidad educativa implicada. Mi más profundo respeto y agradecimiento a la escuela n°159 “Provincia de Jujuy” especialmente a la Dirección y a todos los docentes entrevistados. Su honestidad, tiempo y apertura al compartir sus prácticas, reflexiones y vivencias fueron la materia prima y el motor de este trabajo. Gracias por permitirme comprender la complejidad del vínculo entre la escuela y las familias desde la propia práctica.

Finalmente, dirijo mi agradecimiento más íntimo a quienes representan mi mayor red de apoyo afectivo. Mis amigas, compañero de vida y mi hijo Amir, por el amor, aliento y por entender mi tiempo implicado.

A cada uno de ustedes, ¡Muchas gracias!

Introducción

La escuela primaria constituye un espacio de encuentros entre los docentes, las infancias y las familias. En este espacio se ponen en juego diversas experiencias, saberes y expectativas. En este marco, las prácticas docentes adquieren un papel central, que median en el vínculo pedagógico con los estudiantes y que se configuran como puentes de comunicación, participación y colaboración entre las familias y la institución.

En la actualidad, se reconoce la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y las familias para favorecer una educación de calidad e inclusiva para todos y todas. Sin embargo, este vínculo presenta desafíos que varían según los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se desarrolla. La localidad de Carpintería, en la provincia de San Luis, no es ajena a esta realidad; la escuela primaria N°159 “Provincia de Jujuy” se presenta como un escenario en donde los docentes construyen, sostienen y resignifican sus prácticas en relación a los vínculos con las familias.

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar las prácticas docentes vinculadas al trabajo con las familias en la Escuela N°159 de Carpintería, San Luis. El estudio busca conocer qué prácticas construyen los docentes, y en esta tarea; cuáles son los facilitadores y obstáculos que encuentran y cómo entienden las prácticas de docentes de educación especial en torno a la vinculación con las familias.

Este estudio propone realizar un aporte como futura licenciada en educación especial, a la reflexión sobre las prácticas docentes que reconocen a las familias como actores fundamentales en los procesos formativos de las infancias. A su vez busca identificar barreras y facilitadores para fortalecer la colaboración y la corresponsabilidad educativa entre las/los integrantes de la comunidad educativa.

El cuerpo del presente trabajo final se organiza en siete capítulos, cuyo contenido se sintetiza a continuación:

Capítulo 1: Expresa el contexto socio-histórico e institucional de la Escuela N°159 y formaliza la tensión empírica que da origen al tema y a la pregunta de investigación.

Capítulo 2: Este capítulo revisa cuatro antecedentes considerados claves que van desde 2010 al año 2023; estos establecen una conclusión fundamental: la transformación de las prácticas

docentes es el requisito esencial para lograr una participación familiar efectiva y la Inclusión Educativa. Los estudios analizados demuestran que las estrategias actuales suelen ser limitadas y tradicionales, y confirman que la disposición docente es crucial para generar un sentido de pertenencia. Esta revisión valida la necesidad de que esta tesis profundice en la identificación de barreras y el rol del Docente de Educación Especial en este cambio.

Capítulo 3: Define de manera formal el objeto, el problema, el tema y los objetivos (generales y específicos) que estructuran la indagación.

Capítulo 4: Desarrolla el marco teórico, sustentado en la Inclusión Educativa y la Corresponsabilidad (Ley 26.206). Se analiza la pluralidad familiar y se define la Práctica Docente (Camilloni 2007) como eje estratégico para la eliminación de Barreras Actitudinales (Booth & Ainscow 2000).

Capítulo 5: Establece la metodología de este trabajo desde el enfoque cualitativo e interpretativo de estudio. Se detalla el uso de la entrevista semiestructurada con docentes de Nivel Primario.

Capítulo 6: Este capítulo presenta el análisis del trabajo final. Este análisis revela la tensión entre el ideal que surge desde los docentes y las familias, identificando variedad de barreras que van desde lo actitudinal a barreras estructurales. El capítulo finaliza proponiendo el desafío de transformar esta dinámica unilateral en un diálogo de co-construcción.

Capítulo 7: Presenta reflexiones a modo de cierre y preguntas para desarrollar el debate, sobre los hallazgos y sus implicaciones para la Inclusión Educativa, demostrando la naturaleza compleja del vínculo familias y escuela en la institución N° 159 “Provincia de Jujuy” de la localidad de Carpintería.

Capítulo 1: Contextualización y construcción teoría empírica.

Contexto socio histórico, político, económico, cultural y/ o institucional

La presente investigación, se llevó a cabo en la única institución que se encuentra en la localidad de Carpintería, provincia de San Luis, Argentina. La institución se llama Provincia de Jujuy n°159 y se encuentra ubicada al pie de las sierras de los Comechingones a ocho km de la ciudad de Villa de Merlo.

La población de la localidad de Carpintería, en el censo realizado en el año 2010, arrojó 1.788 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2012). Ya en 2016, se registró una población de aproximadamente 5000 habitantes (Municipalidad de Carpintería, 2016) siendo una de las localidades con mayor crecimiento poblacional del país y con grandes variaciones demográficas en la temporada de vacaciones, ya sea en invierno como en verano.

En cuanto a los aspectos económico, social y cultural, la comunidad se caracteriza por el empleo en épocas de turismo, en el campo y cuidado de animales en las zonas serranas. En esta ciudad se pueden combinar actividades de aventura, esparcimiento y disfrute de los beneficios de la tranquilidad. Esta localidad ofrece diversas actividades vinculadas con el turismo; dentro de los atractivos culturales podemos citar el circuito religioso que incluye a la iglesia de la Virgen de Luján frente a la plaza principal Manuel Zalazar y el monasterio de Santa María en la Santísima Trinidad. Además, se puede disfrutar de volar en parapente desde el filo de las sierras de los Comechingones y visitar el arroyo Vidal, la cueva del indio o ir hasta la antigua pista de despegue de parapentes.

En cuanto a la población de jóvenes, los que terminan la educación secundaria en la escuela “Provincia de Jujuy” y desean seguir estudiando, deben trasladarse a otra localidad debido a que no hay instituciones de nivel terciario y universitario que los acoja.

El centro educativo objeto de estudio, es público, de modalidad común y de gestión estatal. Su creación data de hace 116 años. Consta de nivel inicial, nivel primario y nivel secundario. Posee una matrícula de más de 500 niñas y niños, tiene doble turno; por la mañana asiste sala de cinco años y nivel primario y por la tarde sala de cuatro años y nivel secundario. En el año 2026 se proyecta el desdoblamiento del nivel inicial y una posible jerarquización como ENI

(Escuela de nivel inicial), donde tendrán salas de 3, 4 y 5 años en ambos turnos escolares con sus docentes y auxiliares a cargo.

La comunidad institucional del nivel primario está compuesta por 28 docentes y cinco ordenanzas. Entre los docentes, se encuentran siete de áreas especiales y un docente realizando tareas pasivas en colaboración del área de dirección. Recientemente, la escuela cuenta con regente en nivel secundario. En el año 2023, la directora que estuvo en el cargo durante 12 años, se jubiló por lo que actualmente el equipo directivo se reacomoda teniendo en el 2025 directora, vicedirectora, regente y secretaria.

En cuanto al proceso de la inclusión de la escuela, hace seis años que se cuenta con el primer cargo de profesora en educación especial, docente situada e investigadora del presente trabajo final. Luego, en el año 2023 se creó el segundo cargo, por lo que ha habido muchos cambios que han permitido responder a la diversidad de la comunidad escolar.

Interpelada por el ejercicio de mi cargo como docente de la Escuela de Educación Especial N.º 159 'Provincia de Jujuy' y a partir de la cursada de la Licenciatura, he logrado significar las particularidades en la relación entre las familias y la escuela. Estas particularidades se expresan en afirmaciones de los docentes, tales como: “Las familias no asisten”, “No hay feedback entre las familias y nosotros” o “En reuniones solo hablamos los docentes, hacemos un monólogo”. Por otro lado, las familias han referido: “Nos gustaría que nos convoquen más” o “Disfruto de ser parte de la escuela en la cooperadora”.

Es por ello que surge la iniciativa de conocer las diferentes prácticas docentes del nivel primario, para el trabajo en conjunto con las familias buscando favorecer la inclusión educativa de los estudiantes. Ante estas expresiones y en este contexto particular, es que surge el tema de tesis: “La Inclusión educativa: Prácticas docentes para el trabajo con las familias del nivel primario de la escuela N° 159 Provincia de Jujuy, Carpintería, San Luis”.

Desde el trabajo compartido y como aporte a la labor de los licenciados en educación especial, es que deseamos pensar y actuar con los contextos de las instituciones educativas como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la inclusión educativa. El lazo hacia la comunidad, lo consideramos prioritario para promover la inclusión, como así también, es la consolidación de una sociedad cada vez más justa y equitativa. Si bien la educación constituye uno

de los deberes que el estado debe proveer, su cumplimiento es responsabilidad de todos. La necesaria articulación entre familias y escuela representa el principio de corresponsabilidades necesaria para el cumplimiento de los derechos de las infancias y los jóvenes que van a favorecer una educación participativa, dialógica y de cooperación con los contextos. Es tarea de los/as licenciados en educación especial, favorecerlos.

En este sentido, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué prácticas construyen las/los docentes del nivel primario para el trabajo con las familias? ¿Cómo es el trabajo que se realiza con las familias en la institución? ¿En qué circunstancias son citadas las familias? ¿Qué barreras y facilitadores se encuentran en el intercambio entre las familias y la escuela? ¿De qué manera los docentes de Educación Especial participan en el vínculo entre las familias y la escuela?

Estas preguntas surgen como profesionales de la educación y en particular de la educación especial, dentro de la escuela común en co- construcción constante con las docentes de grado, que nos hacen reflexionar sobre los vínculos entre familias y escuela; y en consideración de lo necesario e importante que es, contribuir al desarrollo integral e inclusivo de las infancias.

Capítulo 2: Antecedentes de la investigación

La presente revisión de antecedentes académicos se focaliza en trabajos que abordan el vínculo entre docentes y familias en el Nivel Primario, con el fin de contextualizar y fundamentar empíricamente este Trabajo Final. Los estudios seleccionados cumplen con los siguientes criterios: investigaciones hispanohablantes, que involucran a docentes y familias como protagonistas, y con una antigüedad no superior a 20 años. A continuación, se detallan los antecedentes analizados, puntualizando en sus aportes metodológicos y conceptuales para este estudio.

El primer trabajo seleccionado es de Sheila Rubio Bermejo (2015) titulado “*La participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas*”; tiene como objetivo principal promover cambios en las escuelas para que todo el alumnado logre su escolaridad de manera exitosa, independientemente de sus características diversas. Se centra en transformar las relaciones familia-escuela y lograr un cambio de actitud docente que valore los aportes de las familias en las aulas. La inclusión educativa se presenta como el vehículo fundamental para lograr esta apertura a la comunidad y la transformación educativa. La metodología que utilizó es Investigación-Acción para favorecer la innovación docente, la reflexión y la transformación de las prácticas. Para ello, implementó y analizó una serie de prácticas: Talleres, planificación por proyectos y grupos interactivos. Los resultados se catalogaron como positivos, validando que las prácticas inclusivas logran transformar la participación y generan un impacto beneficioso en toda la comunidad educativa. Las acciones implementadas abrieron nuevas vías para que las familias pudieran involucrarse superando las formas de participación convencionales y limitadas; además se produjo un cambio significativo en las actitudes y expectativas de la comunidad educativa, lo que condujo a un aumento del sentimiento de pertenencia como parte de la comunidad educativa. Las familias expresaron un deseo de participar de forma más colaborativa y activa. Las prácticas inclusivas no sólo mejoraron los resultados académicos, sino que también aportaron beneficios a las familias, estudiantes y a los docentes. La elección como antecedente es crucial debido a sus similitudes ya que ofrecen la validación del problema objeto de este trabajo final. Ambos trabajos parten de un diagnóstico sobre vivencias y sobre la necesidad de un cambio para favorecer la Inclusión. El trabajo de Rubio.S (2015), al igual que este trabajo, focaliza la importancia en las prácticas docentes para poder reconocer barreras y facilitadores. Las diferencias se concentran en el alcance de la investigación, el foco del sujeto de estudio y la naturaleza del producto final. Además, por su parte, esta investigación antecedente, no busca reconocer o investigar la

participación del docente de educación especial. Finalmente, hay una diferencia lógica de contexto geográfico y estructural.

El segundo antecedente se refiere a una investigación realizada por el Departamento de Educación, del Instituto Tecnológico de Sonora, México. Investigación realizada por Padilla, C. V. y Madueña, M. L. (2022) en dónde se investigan las Estrategias docentes para la participación familiar: Perspectiva del profesorado. Tuvo como propósito caracterizar las estrategias docentes utilizadas para fomentar la participación familiar en el nivel secundario con jóvenes adolescentes, analizando la perspectiva del profesorado y contrastándola con las miradas directores y padres. Se utilizó un método narrativo con enfoque mixto, empleando entrevistas semiestructuradas a docentes y directores y encuestas abiertas a 54 familias de la comunidad educativa. El estudio destaca tres estrategias principales implementadas por los docentes: la colaboración con la escuela, comunicación con la escuela y apoyo al aprendizaje. Este estudio proporciona un repertorio de estrategias concretas implementadas por docentes, lo que resulta fundamental para la fase descriptiva de este Trabajo Final. Además, aunque se centra en la participación general y no en la inclusión educativa de forma explícita, subraya que la disposición docente es clave para concretar las estrategias e impactar en el rendimiento académico del estudiante, un factor relacionado con la inclusión. Finalmente, su metodología, aunque es mixta (entrevistas semiestructuradas y encuestas) guarda una similitud metodológica con la propuesta de este estudio.

La tercera investigación es un estudio realizado por Rezeto (2018), cuya temática refiere acerca de la *visión y estrategias de directores en la promoción de la participación familiar*, fue realizado en la Región Metropolitana de Chile, en donde se propuso explorar la visión de los directores sobre la participación de las familias y describir las estrategias implementadas en sus escuelas. Se aplicaron entrevistas a directores de veintinueve escuelas públicas básicas. Los resultados evidenciaron altas expectativas de los directores hacia las familias, pero también una evaluación crítica sobre el estado actual de la participación. Las estrategias implementadas descritas fueron: actividades festivas, instancias formales de encuentro (reuniones), actividades de formación, visitas domiciliarias de trabajadores sociales y el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs). Este antecedente es crucial porque ofrece un catálogo de estrategias que van más allá de la tradicional reunión expositiva, incluyendo momentos lúdicos y formativos. Aunque la investigación se centra en la visión de quienes están al frente de la gestión institucional,

su descripción de estrategias implementadas es directamente comparable con las prácticas docentes que se buscan indagar en la Escuela N°159. Además, la conclusión de Rezeto ,que estas estrategias suelen ser limitadas, tradicionales y no reconocen la pluralidad familiar, plantea una postura crítica acorde a la que se pretende enfocar en este trabajo.

Por último, el trabajo *"Cuando las relaciones escuela-familias interrogan la inclusión educativa"*, elaborado por las investigadoras Torrealba y Sánchez (2023), surge como una presentación preliminar del proyecto de investigación 2023 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El estudio se enmarca en la Investigación Acción Participativa, a partir de una demanda concreta formulada por una institución de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que buscaba reflexionar sobre sus propias prácticas vinculares. Sus principales aportes conceptuales son: Las autoras definen la experiencia no como una repetición, sino como una creación que permite visibilizar nuevas tramas simbólicas en el contexto escolar. A partir de un análisis arqueológico-genealógico (basado en autores como Foucault y Deleuze), el trabajo cuestiona el modelo de "familia universal" instituido por la escuela moderna. Las autoras argumentan que es imperativo utilizar el término en plural ("familias"), reconociendo la heterogeneidad y las desigualdades socioeconómicas que atraviesan los vínculos actuales. La inclusión no se reduce a un mandato legal, sino que se comprende como una praxis (acción y reflexión constante), donde la escuela debe abandonar miradas "deficitarias" sobre las familias y construir puentes dialógicos genuinos. Este antecedente es de gran valor para este trabajo final debido a las siguientes convergencias: El estudio revela cómo los docentes y equipos de coordinación, al verse interpelados por "familias que no son las que esperaban", sienten que carecen de herramientas. Esta preocupación por el "hacer" en el día a día coincide con la necesidad de tu propia investigación de analizar prácticas institucionales. Además, las autoras introducen el concepto de "artefactos culturales" como puentes o mediadores formales e informales que permiten identificar los modos en que la escuela intercambia información con las familias. Torrealba y Sánchez (2023) enfatizan que la calidad de las trayectorias escolares depende de la capacidad de la escuela para albergar la singularidad de cada grupo familiar. Esto refuerza la idea de que los docentes son agentes clave en la remoción de obstáculos que impiden un intercambio equitativo. La riqueza de su enfoque, al tensionar la idea de "lo universal" y rescatar la "singularidad" de cada trayectoria, constituye un marco analítico indispensable para abordar la propia problemática en la

Escuela N.º 159, permitiendo situar la investigación dentro de una tradición académica que busca transformar las instituciones a través de la reflexión situada.

Capítulo 3: Delimitación de la investigación

Objeto de investigación

El objeto de investigación se centra en las prácticas docentes para el trabajo con las familias con el fin de favorecer la Inclusión educativa en el Nivel Primario de la escuela N° 159 Provincia de Jujuy de Carpintería, Provincia de San Luis.

Problema de investigación:

¿Qué prácticas docentes construyen para el trabajo con las familias, los docentes del Nivel Primario de la escuela N°159 “Provincia de Jujuy” de la localidad de Carpintería, Provincia de San Luis?

Tema:

Las prácticas docentes para el trabajo con las familias, de docentes del nivel primario de la escuela N°159 Provincia de Jujuy, Carpintería, San Luis, para favorecer a la inclusión educativa

Objetivo general

Comprender las prácticas docentes de Nivel Primario para el trabajo con las familias de la escuela N°159 Provincia de Jujuy de Carpintería, Provincia de San Luis, para favorecer la inclusión educativa.

Objetivos específicos

- Describir las Prácticas docentes para el trabajo con las familias del nivel primario de la escuela N°159 Provincia de Jujuy, Carpintería, San Luis
- Evaluar los aspectos que actúan como barreras y facilitadores en el trabajo con las familias como aporte hacia una escuela inclusiva.
- Reconocer las prácticas de docentes de educación especial en torno a la vinculación con las familias.

Capítulo 4: Entramado teórico-conceptual desde el que se analiza la realidad.

Infancias y familias

Las infancias y sus familias constituyen el pilar fundamental del acompañamiento escolar y, por ende, de la inclusión educativa. Como agentes socializadores primarios, las familias poseen un rol insustituible en el proceso educativo, siendo el primer grupo humano donde el sujeto accede a experiencias significativas. Según Musitu (2021):

Son el primer contexto socializador, y aunque no es el único, es a través del cual se adquieren los elementos distintivos de la cultura, los valores y las creencias que la caracterizan; la información acerca del modo en que se configuran las relaciones sociales; el modo en que se debe comportar en cada situación e, incluso, el modo en que se llega a pensar y sentir acerca de sí mismo (p. 22).

Este entorno no solo constituye el escenario inicial de socialización, sino que provee los modelos identificatorios que permiten al individuo afrontar el mundo.

En la realidad contemporánea, se evidencia una creciente pluralidad en las configuraciones familiares. Dicha diversidad abarca tanto estructuras diversas (unipersonales, ensambladas, entre otras) como la singularidad de sus modelos de crianza y formación cultural. Pese a esta heterogeneidad, las familias mantienen su estatus como agentes educativos cruciales para el desarrollo integral del niño en sus dimensiones física, emocional e intelectual. Su implicación en la escolaridad se manifiesta de diversas formas: desde el ejercicio de modelos éticos y el apoyo en tareas pedagógicas, hasta la participación activa en eventos escolares, el seguimiento de la trayectoria del estudiante, el establecimiento de hábitos de trabajo y la promoción de actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Para comprender esta amplitud de prácticas, es indispensable reconocer que el concepto de "familia" es una construcción cultural y, por tanto, debe abordarse con flexibilidad. Resulta preciso hablar de familias en plural, atendiendo a una concepción que admita la diversidad y las distintas condiciones materiales y simbólicas de vida.

En las últimas décadas, profundos cambios sociales, económicos y políticos han impactado en la visibilización de estas configuraciones. Asimismo, las infancias han dejado de ser concebidas bajo la mirada del “adulto en miniatura”, rompiendo con perspectivas homogeneizantes para reconocer la presencia de múltiples infancias. Tal como señala Carli (2006), nos invita a pensar la infancia como una construcción histórica y política, situada en un tiempo y espacio específicos. La niñez y por ende la infancia, se constituye en la tensión entre la intervención adulta y la experiencia vital del niño, donde la escolaridad ha sido históricamente clave en esta estructuración. Bajo este paradigma, el proceso educativo en el Nivel Primario no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse hacia la recuperación de la singularidad en el vínculo entre el adulto y la nueva generación. Para la presente investigación, esta perspectiva es crucial: si la escuela reconoce al estudiante como un sujeto en constante constitución, la vinculación con las familias adquiere un sentido distinto. La institución, como constructora de trayectorias, debe integrar la memoria pedagógica con una mirada atenta a las condiciones contemporáneas, donde la corresponsabilidad colectiva y el diálogo genuino resultan indispensables.

La relevancia de fortalecer este vínculo encuentra un sustento irrefutable en los paradigmas de derechos. Según UNICEF (2016), la primera infancia constituye el período de mayor rapidez en el desarrollo humano, etapa en la que se cimientan las bases de la salud, el bienestar y las capacidades futuras. Por ello, la educación primaria no debe comprenderse como un compartimento estanco, sino como parte de un sistema de protección integral donde la escuela actúa como actor estratégico.

La equidad educativa depende de la articulación entre las intervenciones y el acompañamiento sostenido de las trayectorias. Esto implica que el rol docente, no se centre exclusivamente en la pedagogía del aula, sino en la gestión de redes de apoyo que permitan que la diversidad de situaciones familiares se traduzca en una red de contención efectiva, garantizando el derecho a una trayectoria escolar plena y equitativa para todos los estudiantes.

Freire (1970), articulando con lo dicho por Carli (2006), nos invita a pensar en la infancia como el tiempo en que los sujetos comienzan a leer su mundo. Sostiene que los sujetos aprenden a transformar su realidad a partir de la comprensión crítica de su entorno. Integrar a las familias en la escolaridad de estas infancias va a significar reconocer esa 'lectura del mundo' que cada niño trae desde su hogar. Ahora bien, una escuela, pero por sobre todo una escuela en la inclusión

educativa, no es aquella que borra el origen del niño, sino aquella que lo incorpora como el punto de partida necesario para construir cualquier aprendizaje significativo.

Inclusión educativa: Las familias como agentes claves

Las familias constituyen el primer entorno social y educativo del niño, siendo la base de los valores, actitudes y habilidades esenciales para su desarrollo integral. A su vez la escuela, como entorno social y de aprendizaje, debe trabajar en estrecha articulación con las infancias que se construyen, como bien dijimos, desde el contexto social. La implicación familiar en la vida escolar no es un mero accesorio, sino un factor que potencia significativamente el desarrollo académico, emocional, social e incluso del estudiante.

Bajo el paradigma de la Inclusión Educativa, la relevancia del vínculo entre la escuela y las familias se amplifica, convirtiendo la colaboración mutua en una condición estructural para el apoyo en lo pedagógico. La contribución familiar es esencial y de diferentes maneras: las familias participan activamente en reuniones y proyectos escolares, colaboran con los docentes en la identificación de necesidades y fortalezas, y, crucialmente, aportan una mirada valiosa y profunda sobre la realidad, el entorno y los procesos individuales del estudiante. Este conocimiento contextual resulta indispensable para sostener y reforzar los aprendizajes desde el hogar, garantizando así la coherencia de la respuesta educativa.

La relación entre las familias y la escuela es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, su potencial se amplifica si trabajan en unión. Diversos estudios académicos (Casassus, 2002; Puiggrós, 2010) han demostrado que las escuelas que fortalecen activamente el lazo con las familias no solo mejoran los resultados de aprendizaje, sino que también tienden a mostrar mayores índices de inclusión y permanencia escolar, especialmente en sectores vulnerables o rurales.

La exigencia de esta articulación se cimenta en el marco normativo de nuestro país, Argentina, que concibe la educación como un derecho fundamental y universal. Si bien el derecho a la educación está contemplado desde la Constitución Nacional de 1853, con el transcurso de los años se han incorporado derechos específicos a través de tratados internacionales y leyes nacionales.

El punto de inflexión para la Inclusión se consolida con la adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2008. Este marco reconoce el derecho de todos los niños, adolescentes y adultos a la educación, bajo el principio de respeto a la diversidad. De este modo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley de Educación Nacional 26.206 sugieren que la inclusión no sea solo una meta pedagógica, sino una política de derechos que requiere la participación activa de toda la comunidad, incluida la familia, para garantizar trayectorias educativas plenas en los diferentes niveles y modalidades.

¿De qué hablamos cuando hablamos de Inclusión? “La inclusión es una cuestión de derechos, desde esta perspectiva, la inclusión es una política del Ministerio de Educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial” (Blanco, 2006). Anteriormente, la escuela se cimentó sobre una lógica clínico-médica que priorizo la normalización por sobre la singularidad, es decir, si un niño no aprendía, el “problema” estaba en lo biológico o en su familia. La inclusión educativa invierte esta lógica mediante el Modelo Social de la Discapacidad en donde la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de la interacción entre una persona con una condición específica y un entorno que no está diseñado para todos; por ende la inclusión es posibles barreras (arquitectónicas, comunicacionales, pedagógicas y actitudinales) que pudieran impedir la participación plena de la persona.

En lo desarrollado anteriormente, Agustina Palacios (2008) nos comenta que la transición hacia un modelo social de discapacidad exige un cambio de mirada: dejar de valorar la deficiencia para reconocer a las personas como sujetos plenos de derecho. Esta postura es la piedra angular de la inclusión educativa. La inclusión educativa se constituye como una ética del reconocimiento: una práctica pedagógica que identifica las barreras sociales, comunicacionales y actitudinales, y las transforma en espacios de participación efectiva. Viene a ser un compromiso político de asegurar que la diversidad sea la base, y no el límite. Por todo lo expuesto, hablar de inclusión nos lleva a relacionarnos entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, lo que implica diseñar qué educación se quiere y hacia dónde caminar y en este contexto, la tarea del licenciado en educación especial, será central. En relación a ello, Hernández y López, como se citó en Blanco, 2006 nos expresa que: “Las familias y las escuelas tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda”. Dicho esto, podemos decir que la inclusión busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los

estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los aprendizajes. Para alcanzar una educación de calidad y formar a ciudadanos comprometidos, es necesaria la participación de docentes, estudiantes, familias y comunidad escolar. Las familias han estado habitualmente postergadas de la dinámica educativa. Hoy día, esta situación debe ser analizada para poder plantear cambios. La premisa central de la inclusión es garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, económicas o personales. En esta línea, la UNESCO(2008) define la inclusión como los “procesos de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión en la educación”.

La inclusión educativa, lejos de limitarse, implica la construcción de un sentido de pertenencia. Como sostiene Kaplan (2022), incluir es reconocer al otro como un 'otro',reconocerlo con capacidad de ser y de aprender. En nuestra investigación, este concepto es clave: la apertura de la escuela debe ser un reconocimiento que legitime a cada grupo familiar y cada infancia como un actor fundamental del proceso educativo, superando la mirada que estigmatiza las diversidades culturales o sociales. Uno de los obstáculos más profundos para la inclusión es la construcción de etiquetas que invisibilizan las trayectorias. Kaplan (2022) advierte sobre el peso de la mirada docente: cuando el docente, de manera consciente o inconsciente, clasifica a las familias desde el prejuicio, se cierran las posibilidades de un diálogo genuino.

Ahora bien, para que este sentido de pertenencia y reconocimiento del otro que postula Kaplan (2022) se haga efectivo en la Escuela N° 159, es necesario realizar una vigilancia epistemológica sobre nuestras propias prácticas. En muchas ocasiones, la vinculación con las familias y la escuela se ve obstaculizada no por falta de voluntad, sino por la naturalización de las desigualdades.

En el contexto argentino contemporáneo, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece un marco que reconoce la educación como un derecho social y define la corresponsabilidad como eje para garantizar. El Artículo 122 dispone que la comunidad educativa está conformada por una amplia gama de actores ,directivos, docentes, familias, estudiantes, equipos de apoyo y organizaciones vinculadas, subrayando que la obligación de promover la

equidad y garantizar trayectorias escolares completas recae sobre la totalidad de esta comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2006).

La participación activa de las familias es esencial. Si bien el marco normativo no prescribe una lista taxativa de tareas para el docente de educación especial en la interacción con las familias, el paradigma de la corresponsabilidad impone un mandato político claro: la inclusión requiere participación comunitaria. Por ello, el trabajo con las familias no representa una tarea voluntaria, sino la condición de posibilidad para que el derecho a la educación sea efectivo e inclusivo. De allí surge la relevancia de analizar las prácticas del docente de educación especial, las cuales se asientan sobre principios interconectados que surgen de la Inclusión educativa: equidad, participación plena, eliminación de barreras y valoración de la diversidad. El principio de equidad se entiende como la necesidad de brindar mayores apoyos a quienes lo requieran, reconociendo que la igualdad de oportunidades exige trato diferenciado. El otro principio fundamental viene a suponer que todos los estudiantes y sus familias, se sientan parte integral del grupo y de la institución. Es en la institución, como principal contexto educador, donde debe surgir el siguiente principio, la eliminación de barreras. Esto implica la acción constante para remover obstáculos físicos, pedagógicos, sociales y actitudinales por parte de los docentes y las personas que participan en la institución escolar. Al eliminar las barreras en el ámbito educativo, como valor fundamental, debería darse la valoración de la diversidad en donde se reconoce las diferencias individuales no como un problema o un déficit a corregir, sino como una riqueza que fortalece el ambiente de aprendizaje y la sociedad en su conjunto.

Para que estos principios legales se traduzcan efectivamente en prácticas inclusivas, las prácticas del docente de educación especial se materializan a través de funciones estratégicas, que establece la Resolución CFE N° 311/16 y se articula con marco teórico y con la cotidianeidad institucional. En primer lugar, su labor como pareja pedagógica le permite planificar de forma conjunta con el docente de aula común, favoreciendo así una enseñanza compartida, a lo que se suma su participación activa en el diseño y actualización del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), garantizando que este contemple metas factibles basadas en el diseño curricular y evite la creación de un "currículum paralelo". Esta intervención se complementa con la identificación y remoción de barreras ya sean físicas, comunicacionales, actitudinales o de conocimiento que limitan el aprendizaje, tarea que se concreta mediante la implementación de diversas

configuraciones de apoyo, que incluyen desde la adaptación de consignas y modificaciones en la disposición del aula hasta apoyos en métodos de estudio. Estas se ven fortalecidas por el asesoramiento y la orientación constante que el docente brinda, tanto a las familias como a los equipos de los niveles, con el fin de favorecer una trayectoria educativa sin interrupciones. Finalmente, el profesional asume la corresponsabilidad en la documentación de la trayectoria, registrando los saberes adquiridos y las competencias del estudiante para asegurar su plena promoción, acreditación y certificación en igualdad de condiciones.

Comunidad educativa

Bajo el paradigma de la inclusión planteado en el marco legal de la ley 26206, Artículo 122, la visión de la Comunidad Educativa se amplía para incluir el contexto y el entorno de la escuela. Esta visión reconoce que el proceso educativo no se limita a las aulas, sino que se nutre y se responsabiliza con el ecosistema social que rodea al centro educativo. En este sentido, es clave entender, que la tarea de los/as licenciados en educación especial, orientada a promover la inclusión educativa, se ocupa del fortalecimiento de lazos con las familias, entre otras tareas.

En el principal marco legal detallado anteriormente, Ley nacional 26.206, se introduce sobre el concepto a desarrollar. Además, los postulados inclusivos, como la participación plena y la remoción de barreras, adquieren su funcionalidad a través de la articulación práctica que promueve la Comunidad Educativa.

El concepto de “Comunidad Educativa” es utilizada de manera coloquial para referirse a la vinculación entre la escuela y los sectores que componen a la sociedad; si bien ha sido utilizado en los últimos años, no es nuevo, ha surgido desde la aparición de las primeras escuelas pensado sobre cómo es el trabajo de apoyo a la labor escolar por parte de los miembros de las comunidades. Esto nos permite señalar que la escuela siempre ha sido considerada parte importante de la comunidad y por ello ha tenido un sentido de pertenencia. La escuela, como señala Sánchez (2005), no es una isla en la sociedad, ni el docente es un especialista encerrado en las paredes del aula y fuera del alcance de toda influencia exterior, tiene que estar en constante interacción con las familias y los representantes de la comunidad, por ello la escuela se transforma en uno de los núcleos vitales de la sociedad. Una de las bondades de la comunidad educativa, es permitir la participación efectiva de las distintas instancias y personas de un contexto histórico, geográfico y

social determinado para que se sientan parte activa de esta, a la vez contribuyen al fortalecimiento y dinamización del trabajo. Por otro lado, la gente siente que tiene responsabilidades y que puede ser útil participando directamente en beneficio de su escuela y, por tanto, de su comunidad.

A lo dicho anteriormente dicho, Arizmendi (1971) define a la comunidad educativa escolar como aquella organización formada por los estudiantes, docentes, padres de familia, ex-estudiantes y representantes de la comunidad local, que los nuclea a una escuela determinada con fin de participar de manera activa y solidaria en el proceso educativo. Estas concepciones resaltan que la Comunidad educativa es, por naturaleza, diversa, con realidades, tiempos y recursos distintos; el desafío pedagógico de los/as docentes y de las instituciones va a residir en reconocer y valorar esta diversidad para transformarla en una fuerza de colaboración y apoyo.

Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación

Entender sobre barreras y facilitadores para el aprendizaje nos ayuda a comprender sobre nuestro eje principal que tiene que ver con la inclusión educativa.

Bajo este enfoque varios autores han desarrollado el concepto de barreras para el aprendizaje, por su parte Echeita (2006) menciona que “es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p.112). Es el contexto el que puede convertirse en una fuente de desventaja o en la aceptación de la diferencia.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, fue definido en un principio por Booth y Ainscow (2000) consideran que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Las barreras vendrían a ser los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación, en condiciones de equidad. Booth et al. (2015) proponen una clasificación relacionada a las dimensiones de la escuela inclusiva, distinguiendo entre ellas barreras culturales, políticas y prácticas. Las barreras culturales son aquellas que tienen relación con las creencias, las interacciones, las ideas y los comportamientos de las personas. Son las que determinan la manera de actuar que asumen los actores que rodean a los estudiantes. A su vez, en estas barreras, encontramos subcategorías que corresponden a barreras actitudinales e ideológicas. Las actitudes, se refieren a la forma de

comportarse que orientan el accionar de las personas y las ideologías son aquellas representaciones que se ponen de manifiesto en las ideas, creencias que emiten juicios, ya sea de valor o críticos. Además, encontramos las barreras prácticas, las cuales se agrupan en prácticas de accesibilidad y las didácticas. Las prácticas de accesibilidad tienen que ver con aspectos de la infraestructura que impiden el acceso y la participación, se identifican el entorno social y pueden estar fuera o dentro del aula. Luego, las didácticas, que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje; tienen que ver con la metodología utilizada, la evaluación, las actividades, el trabajo con las familias, entre otras. Por último, las barreras políticas, son aquellas que tienen que ver con aspectos relacionados a la legislación educativa, abarca la organización de la institución, las autoridades, los procesos de gestión y las capacidades de los docentes. Dichas barreras, las antes nombradas, se evidencian cuando la condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, por lo que el currículum promedio resulta desfasado o insuficiente.

Por su lado, se entiende “facilitadores” como todos aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje y la participación de los estudiantes y de sus familias. Guardan relación con las acciones que hacen exitosa la implementación de la inclusión.

Las investigaciones recientes sobre la participación comunitaria ,como la desarrollada por Fonseca y Maiztegui (2017),enfatan que la interacción entre facilitadores y barreras no ocurre en el vacío, sino que se manifiesta en la experiencia cotidiana de los actores. Este estudio subraya que los facilitadores no son elementos aislados, sino que actúan como nodos de apoyo que, cuando se articulan adecuadamente, permiten revertir las barreras . En este sentido, la participación efectiva se logra cuando la escuela no solo identifica los obstáculos, sino que moviliza facilitadores relacionales y organizativos que transforman la exclusión en pertenencia. Por lo tanto, el análisis de las barreras y facilitadores debe trascender lo meramente pedagógico para adentrarse en la dimensión social del vínculo, donde la colaboración entre docentes, familias y comunidad se vuelve el principal factor de cambio para garantizar una participación genuina y equitativa en los proyectos educativos.

Prácticas docentes

Las diferentes prácticas docentes constituyen el núcleo central y estratégico en la construcción de la educación, trascendiendo la mera transmisión de contenidos para erigirse en

una compleja trama de acciones y relaciones orientadas a crear ambientes de aprendizaje respetuosos y sensibles a la diversidad.

Desde una perspectiva social y pedagógica, la práctica docente se concibe, según Fierro et al.(1999), como de "carácter social, objetiva e intencional". En ella confluyen los significados, percepciones y acciones de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo: estudiantes, familias, autoridades y la comunidad en general. Los docentes son los sujetos activos encargados de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje, de recrear conocimientos y de establecer vínculos profundos y cercanos con quienes se encuentran en el aula.

Para profundizar en esta concepción, la investigadora Camilloni (2007), define la práctica docente como una práctica social compleja que no se reduce únicamente a actividades áulicas, sino que se encuentra profundamente mediatizada por la estructura social, económica, política e ideológica de la sociedad. Implica un conjunto extenso de acciones que incluyen la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la gestión de la convivencia y, fundamentalmente, la relación con la comunidad. Camilloni (2007) enfatiza que esta práctica está determinada por las condiciones materiales e institucionales del contexto.

A esta dimensión social y contextual se añade la impronta individual. Hildebrand (2002) considera que la personalidad y el conocimiento que el docente tenga de sí mismo, de sus estudiantes y de sus familias son factores determinantes en el desarrollo de un estilo personal de práctica docente. La labor supone una integración consciente e inconsciente del saber pedagógico con la propia identidad al establecer relaciones con la familia, el conocimiento y la institución.

Para comprender la complejidad del vínculo escuela-familia, es necesario reconocer que las prácticas docentes son una profesión profundamente emocional y personal como se detalló anteriormente. Hargreaves (2005), sostiene que el trabajo educativo no puede desvincularse de los afectos, las expectativas y el compromiso personal del docente. Esta perspectiva implica entender la enseñanza como una práctica situada que se sostiene en la calidad de los vínculos humanos. Según Hargreaves, el trabajo emocional constituye una dimensión central, aunque poco vista, del hacer docente. El autor argumenta que los profesores operan constantemente en un campo de tensiones afectivas, donde la gestión de las emociones propias y la interpretación de las ajenas son condiciones indispensables para el desarrollo de cualquier proceso pedagógico. Las aulas son espacios dinámicos donde las emociones, lejos de ser interferencias, funcionan como los hilos que

tejen la trama de la convivencia institucional. Asimismo, el autor subraya que la profesionalidad docente se desnaturaliza cuando se pretende reducir a una mera aplicación de protocolos rígidos. Existe una “dimensión pasional” en la enseñanza que exige que el docente sea capaz de poner en juego su subjetividad para generar encuentros significativos. En este sentido, la relación escuela-familia no constituye un escenario ajeno al aula, sino una extensión de este complejo tejido emocional: el docente, al interactuar con las familias, no solo intercambia información pedagógica, sino que negocia expectativas, gestiona frustraciones y construye la confianza.

Pensando en el marco de la inclusión educativa, todas estas definiciones cobran su máximo sentido. Recalcati (2014), propone una distinción fundamental entre la función del 'maestro' y la del simple 'instructor'. Para el autor, el maestro es aquel que reconoce lo singular que habita en cada alumno, abriendo un camino inédito para que este despliegue su propio deseo de aprender. En palabras de Recalcati, la hora de clase es el tiempo donde se “hospeda la diferencia”; es decir, el espacio donde el docente y, por ende sus prácticas, se vuelven un guardián de la singularidad de cada niño y su entorno familiar. Por lo tanto, las prácticas de los docentes, deben trascender la transmisión de contenidos para constituirse como un acto de hospitalidad donde el encuentro con la familia, muchas veces atravesado por tensiones y desencuentros, sea transformado en una oportunidad para sostener el deseo de aprender. La inclusión, bajo esta mirada, se convierte en una función política, social y simbólica: la de asegurar que, pese a las barreras estructurales, la escuela siga siendo el lugar donde cada historia familiar tenga un lugar de escucha, reconocimiento y posibilidad. Esta relación con la comunidad, en tanto práctica docente, cobra especial énfasis a la hora de situarnos en la tarea del licenciado de Educación Especial, quien deberá promover y favorecer todo diálogo y construcción conjunta entre escuela y familias, buscando favorecer la inclusión educativa y el aprendizaje significativo de todos y todas.

Capítulo 5: Consideraciones metodológicas.

Definición del tipo de investigación.

El presente trabajo final de tesis es de tipo cualitativa e interpretativa respecto a la lógica y perspectiva investigativa. Este enfoque se concibe desde Valles (1999) como un conjunto de prácticas de carácter interpretativo que hacen al mundo “visible”, y se convierten en observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es considerada un método para recoger y evaluar datos no estandarizados en donde se utiliza una muestra pequeña con el fin de obtener una comprensión más profunda de sus criterios de decisión y de su motivación.

Esta perspectiva ha permitido profundizar en la forma en que son comprendidas las prácticas docentes de profesoras de primario y el vínculo con las familias, siendo la finalidad de la investigación cualitativa “descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, es la relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su separación lo que la hace relevante”. (Vasilachis de Gialdino, I. 2006, p 29)

Instrumentos de recolección

Este trabajo final se enmarca en la metodología cualitativa, cuyo propósito es acceder a la comprensión profunda y la interpretación de las realidades sociales, las perspectivas y los saberes de los actores involucrados (Valles, 1999). Dentro de este paradigma, se utilizó la entrevista semiestructurada ya que emerge como la técnica de recolección de datos más pertinente para el estudio de las prácticas docentes y sus vínculos con las familias. La entrevista, en el contexto de la investigación social, es una herramienta fundamental orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos, creencias, y, especialmente, los aspectos subjetivos de los informantes en relación con la situación que se está estudiando (Valles, 1999). Es una estrategia clave para acceder a la visión, las creencias y los rituales de una comunidad, generando información en el propio lenguaje de los sujetos y otorgando valor a sus formas de conocimiento (Rodríguez et al., 1996). La decisión de utilizar la modalidad semiestructurada se justifica por el equilibrio que ofrece entre el rigor metodológico y la flexibilidad necesaria. Esta entrevista se basa en un guión predeterminado de temas y preguntas claves que van a derivar de los objetivos de la investigación. A diferencia de la entrevista estandarizada, la semiestructurada permite que el investigador realice preguntas de seguimiento o incluya nuevas cuestiones

espontáneas a medida que se desarrolla la conversación (Valles, 1999). Esta flexibilidad es vital para explorar cualquier idea relevante que surja, permitiendo profundizar en las perspectivas que el docente investigador considere. En esencia, la entrevista semiestructurada se concibe como una conversación formal en la que el investigador mantiene el foco en los temas centrales, al mismo tiempo que permanece abierto al surgimiento de nueva información que enriquezca la investigación.

Personas protagonistas y escenario de la investigación

La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo intencional, definido por criterios específicos que garantizan la representatividad de la experiencia institucional en la Escuela N° 159 "Provincia de Jujuy". Esta elección no fue azarosa, sino que se basó en el objetivo de acceder a informantes que, por su práctica cotidiana, pudieran aportar una visión profunda sobre los desafíos en la relación escuela-familia. Los docentes entrevistados fueron seis, tres de primer ciclo y tres de segundo ciclo (Cada uno de ellos representaba un año del ciclo del 1ero a 6to inclusive). Esta distribución buscó garantizar una representatividad equitativa de las diferentes etapas del desarrollo escolar, permitiendo así observar cómo varían las tensiones y estrategias de vinculación con las familias según el grado y las necesidades pedagógicas de los estudiantes a lo largo de su trayectoria en el Nivel Primario. Se priorizó a docentes que contarán con una trayectoria institucional consolidada y una práctica cotidiana activa en la gestión de vínculos con las familias, reconociéndolos como sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre su propio quehacer.

A partir de esta selección, la recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron flexibilidad para incluir interrogantes espontáneos además de las preguntas ya planteadas. Para determinar el tamaño de la muestra, se integró el enfoque del muestreo teórico, propio de la teoría fundamentada. Este proceso permitió realizar un corte en la recolección de información en el momento exacto en que las categorías comenzaron a saturarse, es decir, cuando los relatos empezaron a mostrar recurrencias que indican la consolidación de los hallazgos. Así, el muestreo teórico funcionó como un proceso iterativo: tras cada entrevista, se realizó una codificación y análisis preliminar que orientó la búsqueda de nueva información, permitiendo que la teoría emergiera directamente de la voz de los docentes.

La Investigadora asume una perspectiva de investigación situada en el contexto. Al desempeñarse como docente de educación especial de la escuela y futura Licenciada en Educación Especial en el mismo contexto, su participación no fue externa ni neutral, sino que se basó en el “saber de experiencia”. Esta posición permite no solo recolectar datos, sino realizar una interpretación sensible de las tensiones institucionales que, desde una mirada ajena, podrían haber pasado inadvertidas. Los saberes de experiencia, contruidos a partir de la trayectoria en la Escuela N° 159 "Provincia de Jujuy", han funcionado como un insumo crítico para la interpretación de los datos. Esta cercanía, lejos de ser un sesgo, ha servido como un mecanismo de triangulación reflexiva: el conocimiento previo del contexto permite interpelar los relatos de los colegas con una mayor sensibilidad y técnica. De este modo, la forma de involucramiento se basó en una escucha dialógica, donde el papel de la investigadora, como futura Licenciada en Educación Especial, fue el de mediadora del discurso, permitiendo que las prácticas y saberes de los docentes del nivel primario emergieron como el eje estructurante del análisis. La investigación, así, se constituye como un diálogo entre la formación académica y el saber práctico compartido, validando la realidad escolar como el escenario vivo donde se construye el conocimiento.

El escenario donde se lleva a cabo la investigación es la Escuela N° 159 “Provincia de Jujuy”. En cuanto a sus características edilicias, cuenta con un salón principal, cuatro aulas en el ala oeste, un aula disponible para apoyo escolar, seis aulas en el ala este, el espacio de la biblioteca, la dirección, la secretaría, la cocina, dos aulas nuevas recientemente inauguradas que se ubican pasando el salón de usos múltiples mayor, un salón menor que pretende ser utilizado como espacio multimedia, y dos aulas más pequeñas, cuyo ingreso se realiza pasando por la cocina, que cumplen la función de sala de docentes y espacio de guardado de materiales

Capítulo 6: Análisis e interpretación de la información

Este capítulo presenta el análisis de resultados de la investigación, dejando plasmada la diversidad de respuestas obtenidas en relación al vínculo entre familias y escuela. Este análisis ha sido organizado respondiendo a los objetivos específicos del trabajo, permitiendo describir las prácticas de los docentes de nivel primario, evaluar los aspectos que funcionan como barreras y facilitadores y reconocer las prácticas de docentes de educación especial en torno a la vinculación con las familias.

Para abordar la complejidad de este fenómeno, este análisis asume un posicionamiento claro: la mirada del docente de educación especial como investigadora situada. Desde esta posición, no solo se presentan los datos, sino que se interpelan las prácticas y los relatos de los docentes entrevistados, permitiendo leer las tensiones institucionales como un entramado de significados que define la tarea cotidiana.

Tras llevar a cabo las entrevistas, se identificaron y clasificaron diversas categorías que reflejan la complejidad de las prácticas docentes, entre las que se destacan: las tensiones entre los ideales y la realidad, el impacto del uso de tecnologías, la presencia de barreras y facilitadores y las prácticas del docente de Educación Especial desde las expresiones de los docentes.

La participación familiar en “Situaciones particulares”

Una categoría que surgió durante las entrevistas es el uso del concepto de "situaciones particulares". Esta idea se refiere a aquellas circunstancias en las que frecuentemente son convocadas las familias por parte de la institución educativa o, aquellas situaciones en las que las familias solicitan una entrevista a la institución. Ejemplos de lo anterior, incluyen: “situaciones disruptivas”, “conflictos entre estudiantes”, “bajo rendimiento escolar”, entre otras. Esta categoría abarca aspectos que van desde situaciones individuales hasta problemáticas más amplias, involucrando una o dos familias hasta grupos completos. A partir de lo mencionado por los docentes en las entrevistas, se puede comprender este concepto como aquellos eventos que afectan a un estudiante y/o su familia y que generan la necesidad de una reunión con la escuela. Estos, pueden estar vinculados a factores pedagógicos, conductuales, emocionales o sociales que influyen

en el desarrollo académico de los/as niños/niñas y requieren un diálogo personalizado con sus familiares. Según los docentes entrevistados, es común que, dentro de la dinámica escolar diaria, se organicen reuniones específicas debido a estas circunstancias; ellos destacan: *“No suelen demandar ser convocadas salvo en situaciones particulares donde ha surgido algún problema entre niños o para discutir sobre su desempeño académico o alguna nota.”* (Entrevistada 2). Además, mencionan: *“Solicitan ser convocadas cuando hay problemas conductuales relacionados ya sea con su hijo como afectado o como causante. En contadas ocasiones detectan dificultades en el aprendizaje o sospechan sobre problemas emocionales o sociales que impactan a sus hijos.”* (Entrevistada 4)

Podemos analizar la categoría de "situaciones particulares" desde el modelo propuesto por Epstein (2013), en donde la autora destaca seis tipos de involucramiento. Este modelo insta a las escuelas a ir más allá de las prácticas tradicionales y planificar intencionalmente acciones en todas las áreas para fomentar la participación familiar. Las áreas identificadas son: Crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración comunitaria. Epstein (2013) subraya que el éxito radica en implementar sistemáticamente estas seis áreas y no únicamente aquellas que resultan más sencillas o convenientes. La conexión reside en que las "situaciones particulares" enfatizan en la Comunicación y el Aprendizaje en el Hogar. La escuela "informa" decisiones, políticas, actividades o, por ejemplo, demanda información puntual sobre los/as estudiantes, con mayor frecuencia frente a conflictos. Sin embargo, lo hacen desde una perspectiva unilateral en donde las docentes plantean convocar a las familias frente a problemáticas puntuales, casi de manera exclusiva. La convocatoria a las familias ante "situaciones particulares" activa esta comunicación, pero como respuesta ante crisis, de manera unilateral, como medio para solucionar cuestiones observadas y vividas. Esta aproximación contrasta con el propósito de Epstein que es generar un contacto predominantemente positivo y basado en apoyo mutuo. La autora afirma: *“La principal razón para establecer esas alianzas es ayudar a todos los jóvenes a tener éxito tanto académicamente como en sus vidas futuras.”* (Epstein, 2013, p. 17). Interpretar la palabra "éxito" según lo citado anteriormente, implica el logro de la unión entre las familias y la escuela, del trabajo en conjunto en pos de aprendizajes significativos como el establecimiento de una cultura inclusiva donde las diferencias sean valoradas como fuentes enriquecedoras y no vistas como obstáculos para la enseñanza. Epstein, además, enfatiza en que dichas alianzas (entre familias y escuelas) deben ser proactivas, preventivas, enriquecedoras y

sistemáticas. Las docentes entrevistadas enumeran experiencias de trabajo entre familias y escuela, de fuerte carácter intervencionista frente a situaciones particulares.

De igual manera, el Modelo de Asociación de Swap (1993), parte de la premisa de que la mayoría de las interacciones históricas entre la escuela y la familia han sido ineficaces o desiguales. Su modelo promueve la creación de alianzas familias y escuela basadas en el respeto mutuo y la responsabilidad compartida. Lo relevante de los aspectos planteados por Swap, tiene que ver con la crítica a los modelos en los que la escuela asume el rol de "experto" y el hogar es visto como el "cliente" o como la fuente del problema del estudiante. En estas configuraciones, la comunicación es unidireccional y reactiva, la escuela solo llama a la familia para informar sobre problemas, solicitar ayuda o dictar instrucciones, en donde se responsabiliza a la familia por las dificultades académicas o de comportamiento del niño. Cuando las docentes refieren convocar a las familias frente a “situaciones particulares” nos encontramos que muchas de estas, son las detalladas por Swap (1993) , en donde las dificultades pedagógicas o, los “problemas de conducta” suelen estar como los motivos más frecuentes.

¿Cómo impactan estas prácticas docentes en los vínculos entre escuela y las familias? ¿Cómo impacta en los procesos de inclusión educativa? En estas convocatorias frente a estas “Situaciones particulares” Swap argumenta que, desde este enfoque, se genera desconfianza, resentimiento y reduce la participación familiar. Podemos agregar, que este tipo de convocatorias, puede resolver situaciones emergentes de manera momentánea, pero entendemos que puede actuar como barrera en los procesos de inclusión, en tanto las familias asocien su participación institucional, con problemas, reclamos, llamados de atención. El desarrollo de estas prácticas entre familias y escuela, convocadas frente a “situaciones particulares” podemos pensarlas como barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2011), en tanto desde las políticas, culturas y prácticas institucionales que les dan sustento, dificultan la participación familiar y por ende dificultan el aprendizaje, como los procesos de inclusión educativa.

El modelo de asociación que propone Swap (1993), busca reconocer que tanto la escuela como el hogar son expertos en los niños. La escuela aporta el conocimiento pedagógico; las familias el conocimiento contextual y vital del estudiante por lo que se pretende asumir que la educación y el bienestar, son una tarea conjunta. También podemos observar que en oportunidades, las situaciones particulares, pueden surgir como demanda de las familias, ante un hecho singular:

“Un tema de sexualidad que pasó en quinto grado y las familias se preocuparon porque se pensaron que dentro del baño ocurrían situaciones que no eran aptas para niños de 7 años; las familias se organizaron , hicieron una nota, pidieron reunión a los directivos y a mí, para ver cómo se iba a solucionar ese conflicto y para ver cómo podrían acompañar sus hijos. Pero por sobre todo la pregunta de los padres era: ¿Qué medidas íbamos a tomar como escuela?”. (Entrevistada 6).

En este caso podemos observar que, si bien la demanda proviene por parte de las familias, estas esperan que la escuela defina las medidas a tomar, no pudiendo reconocerse, como actores fundamentales en la construcción de alternativas para transitar lo ocurrido. Al respecto Swap (1993) refieren, que las acciones deben ser complementarias y coordinadas evitando delegar toda la carga en una de las partes, por ende, las soluciones a los problemas y los planes de apoyo se diseñan de manera colaborativa y los objetivos se definen con la participación activa de los padres. Por lo que la información y el desenvolvimiento del estudiante fluye en ambos sentidos (de la escuela a casa y viceversa) de manera continua, positiva y proactiva, no solo cuando hay crisis. La autora enfatiza que la transición hacia una asociación entre escuela y familias requiere un cambio cultural e institucional, centrándose en cómo los docentes deben abandonar la creencia de ser los únicos expertos y adoptar una postura de co-aprendizaje con las familias, creando estructuras formales e informales que permitan el diálogo abierto. Será un desafío como futura licenciada en educación especial, utilizar estas herramientas que provee la autora, para transformar las barreras institucionales a nivel de las culturas, políticas y prácticas institucionales, buscando favorecer la revalorización y participación familiar y, en consecuencia, el aprendizaje y la inclusión.

Desde el posicionamiento como docente de educación especial y futura licenciada de educación especial e investigadora situada, esta categoría revela una tensión clave para alcanzar el objetivo general de esta tesis. Si bien las prácticas descritas por las docentes confirman un modelo reactivo ,conforme a lo planteado por Swap (1993), el rol en la institución de docente de educación especial permite identificar que estas crisis son oportunidades de intervención técnica. Desde las normativas vigentes, la actuación de la Educación Especial no debe limitarse a la resolución del conflicto puntual, sino a la construcción de aportes que transforman la mirada de experta de la escuela hacia un modelo de corresponsabilidad. Tal como se sugiere, es fundamental promover que la comunicación trascienda la “situación particular” y se convierta en una práctica

sostenida de colaboración. En este sentido, la transformación de estas barreras institucionales en facilitadores depende de la capacidad para mediar entre el saber pedagógico del docente de grado y el saber de las familias, garantizando que el diseño de los planes de apoyo se realice de manera colaborativa, tal como lo exige el paradigma inclusivo actual.

Desde el rol de docente de Educación Especial, si bien las prácticas descritas por los docentes de grado confirman un modelo reactivo, la actuación de la Educación Especial permite identificar estas barreras como oportunidades de intervención. Desde las normativas vigentes, la función del docente de Educación Especial no debe limitarse a la resolución del conflicto puntual, sino a la construcción de aportes que transformen la mirada hacia un modelo de corresponsabilidad. En este sentido, reconocer la práctica del Licenciado y docente de Educación Especial implica posicionarlo como un agente que desarticula la lógica de la "situación particular". Su intervención consiste en la gestión estratégica de la comunicación: transformar la crisis en una oportunidad de coordinación y planificación compartida tal como lo plantea Eptein (2013) y Swap (1993).

“Lo ideal” como barrera para la participación...en busca de lo posible

Las políticas que sustentan la Educación Inclusiva, específicamente la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) refiere sobre la importancia y la necesidad de la participación de las familias, buscando acompañar las trayectorias escolares y los procesos de participación e inclusión de las infancias. Esta Ley plantea la importancia de generar una escuela que incluya a todos y todas y concibe a la escuela como un espacio de encuentro, diálogo y construcción mutua, donde la inclusión, el respeto por la diversidad y la corresponsabilidad educativa con las familias son los pilares fundamentales para construir la unión y el compromiso entre los integrantes de la comunidad educativa. En esta visión, los vínculos se sostienen en la confianza mutua y en la colaboración permanente. En este sentido, se observa que pueden actuar como barreras para el aprendizaje y la participación a nivel de las culturas (Booth y Ainscow, 2011), creencias en las docentes, sobre qué formas debería adoptar la participación de las familias o cómo éstas deberían acompañar la educación de sus hijos, entre otras. Estas creencias muchas veces, entran en tensión, con las posibilidades reales y efectivas de las familias, actuando como barreras para el aprendizaje, la participación y la inclusión. Es posible que estas creencias, en oportunidades “ideales” se alimentan de los postulados de la Ley de Educación Nacional y lo que “Debe ser” en relación a la

colaboración entre familias y escuela como respaldo a la inclusión educativa. De este modo, podemos observar lo referido por una docente: *“Pasa mucho que hay familias que no están tan presentes en la educación de sus hijos como algo importante y necesario en la vida, entonces se priorizan otras cosas.”* (Entrevistada 1). A decir de la docente, las familias están presentes “pero no tanto”, entendiendo que hay una intensidad de participación que ella considera parámetro “ideal”, y al no estar, asume que para las familias la educación no es prioridad o no es importante. Pero... ¿Es la única lectura posible? Por otro lado, la docente plantea un ideal de escuela como prioridad, como espacio que acapara todos los otros lugares, importante para la vida de las personas, pero entiende que no es igual para las familias, situación que nos permite interrogarnos: ¿Qué espacios estarían siendo prioridad para las familias? ¿En qué lugar se encuentra la escuela dentro de las decisiones de participación familiar? Si los docentes consideran que se "priorizan otras cosas" ¿Hacen evidentes barreras materiales producto de la realidad económica, social y política como dimensiones que atraviesan a la sociedad en general? y frente a esto ¿La escuela se enoja, se resigna, o acompaña estas prioridades/necesidades?

Achilli (1999), otro autor que nos expresa sobre las prácticas docentes, nos hace cuestionarnos que los docentes pueden justificar sus prácticas y no lograr cambiarlas; esto surge para evitar el fracaso y recurrir a mecanismos para mantener la coherencia profesional. (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999). Esta coherencia profesional aplicada a la frase de la docente, puede tener que ver con este atribuir que las familias no priorizan la escuela en lugar de analizar sus prácticas docentes y lo que estas generan ¿Cómo y cuándo convocan a las familias? ¿Por qué? ¿Para qué? Esto se evidencia en las entrevistas, donde los docentes comentan que en su mayoría las familias participan y que su participación varía dependiendo a qué actividades sean convocados. ¿Podemos pensar como una barrera para la participación, el que sean convocadas frecuentemente por problemas? De este modo, el acto de atribuir la escasa participación familiar y la falta de prioridad o interés de los padres, se convierte en una práctica de justificación que tiene doble efecto: protege la identidad profesional del docente al eximirse de responsabilidad, pero simultáneamente obstruye el desarrollo de prácticas para convocar a las familias y comprender su contexto real. Es decir, el mecanismo de mantener la coherencia profesional, abre una brecha entre el ideal de corresponsabilidad y la realidad de la participación. El desafío, por lo tanto, reside en sustituir la justificación defensiva por la reflexión crítica en las prácticas, por lo que de este modo la corresponsabilidad educativa se articula a través de la participación familiar, siendo la práctica

docente el motor que convoca e instituye los espacios de encuentro. El carácter dinámico y activo de esta mediación es, a su vez, el elemento que nos hace confrontar “el ideal” de colaboración con la realidad

La misma docente refiere además, que en cuanto a las formas de convocar a las familias: *“una sabe que no es lo mismo ni es lo ideal el uso del celular, pero, aunque sea sirve para mantener informada a las familias (...) Para mí lo ideal sería por cuaderno o personalmente dejando un acta sobre lo charlado así esta acta también sirve como un compromiso entre ambas partes”*. (Entrevistada 1). En esta frase, la docente entiende como ideal las formas tradicionales de comunicación (cuaderno, notas escritas, actas presenciales) en donde el uso de la tecnología es considerado como medio que busca un determinado fin, permitiendo preguntarnos: La tecnología al ser usada en las prácticas docentes ¿Podrá ser considerada como barrera o facilitador? si bien la entrevistada resuelve la tensión entre “El deber ser: convocar con cuaderno a reuniones presenciales” y “lo posible: el uso del celular” orientándose por esto último, vivencia como un conflicto o “una falta” el hecho de sostener la comunicación y mantener informadas a las familias a través del celular. El interrogante sobre si la tecnología opera como barrera o facilitador en la práctica docente nos remite a la necesidad de profundizar en la percepción que algunos docentes tienen sobre la calidad y la naturaleza de la participación familiar actual. Si bien la docente anterior señalaba el uso del celular como una solución funcional pero no ideal, queda pendiente analizar si esta comodidad tecnológica es la causa o el reflejo de una transformación más profunda en el vínculo familias escuelas y de la sociedad en sí. Cuando las prácticas tradicionales de intercambio entre escuela y familias (Comunicación a través de cuaderno, acta, reunión, presencialidad, etc.) son consideradas por las entrevistadas como “ideales”, esta creencia en oportunidades ¿Se constituye como una barrera para la inclusión, en tanto dificultan la construcción de nuevas formas de colaboración e intercambio? (Por ejemplo, la comunicación mediatizada por la tecnología)

Los datos de las entrevistas revelan una realidad compleja donde, si bien la mayoría de los docentes confirman que hay participación, esta es heterogénea y varía significativamente en función del ciclo y del tipo de actividad convocada. Esta variabilidad en la participación por ciclos, pero también a través del uso de tecnologías, como la delegación de tareas, legitiman para el docente, la percepción de que *"se priorizan otras cosas,"*. A su vez, se refuerza el contraste entre el vínculo tradicional y el actual. Una de las docentes de primer ciclo (entrevistada 2) realiza una

comparación entre “*las familias de antes*” y “*las familias de ahora*”; destacando que “*las familias de antes*” eran quienes estaban más presentes en la trayectoria escolar del niño, había diálogo directo, colaboración con materiales; y que “*las familias de Ahora*” se manifiestan con “menor interés”, delegando sus tareas (niñeras, otros padres o conocidos) y desde el contacto virtual en vez del presencial. Esta creencia de las docentes, en la que la escuela antes era un lugar de prioridad para las familias, parece determinada por la participación presencial, activa y efectiva de las familias; en contraste con el hoy, en donde entienden como “no prioritario” el lugar que las familias le asignan a la escuela, en tanto la participación está mediada por la tecnología, o por otros integrantes del entorno del estudiante. Estos cambios también se aprecian a partir del relato de una docente en relación al vínculo escuela- familias y las barreras que encuentra “*los cambios sociales (...) el individualismo (...) la tecnología nos invadió(...) y la escuela se ha transformado en un depósito (...)*”. ¿Las familias no consideran como prioritaria la educación o estaremos frente a profundos cambios sociales/culturales en las formas de comunicación y participación entre familias y escuela que requiere la construcción de nuevas prácticas? Podemos pensar que encontramos un espacio de tensión, entre creencias de las docentes que en tanto se erigen como “ideales” obstaculizan la creación de prácticas docentes singulares, posibles, situadas.

Por su parte, la escuela no es ajena a estas transformaciones sociales y cada vez más, se encuentra atravesada por altas exigencias para la construcción de un espacio de encuentro, en el que priorice el diálogo, en dónde la inclusión y el respeto por la diversidad y la corresponsabilidad educativa, sean las metas. Las exigencias administrativas, la falta de recursos, las diferencias socioculturales, las demandas urgentes y las tensiones en la relación con las familias, complejizan el trabajo diario.

La entrevistada 4 nos agrega: *Los docentes estamos atendiendo situaciones constantemente y cuesta priorizar la relación con las familias, casi siempre se da esta relación a partir de estas situaciones y pasa también que por atender estos emergentes se dejan de lado otras cosas.(..)* Estas situaciones, tal como comenta esta docente, hacen que los docentes tengan que priorizar la intervención de emergentes lo que resulta muchas veces, en prácticas con las familias focalizadas en la solución de problemas puntuales, con poco espacio y tiempo para la construcción conjunta de proyectos orientados al mejoramiento de los vínculos de la comunidad educativa. A esto, parafraseando a Garay (2015) a pesar de los cambios en las

políticas educativas y avances actitudinales que favorecen a la inclusión educativa, los docentes siguen contando con la misma cantidad de horas y el mismo salario para afrontar nuevas y más complejas demandas, generalmente se agregan tareas en lugar de una reestructuración de la jornada y las funciones por lo que genera una sobrecarga laboral y dificulta la efectividad de las prácticas inclusivas. Frente a todo lo anterior, podemos conjeturar, que la escuela Provincia de Jujuy, se encuentra frente a transformaciones sociales y culturales que demandan la construcción de nuevas prácticas docentes para el trabajo con las familias. En esta línea, se hace necesario la creación de un espacio de producción de nuevas prácticas de colaboración entre las familias y la escuela que logren poner en debate, aquellas creencias ideales que en oportunidades obturan relaciones posibles. Allí se abre un desafío para la futura licenciada en educación especial, el de encontrar, construir y favorecer espacios de encuentro y colaboración que permitan el acercamiento entre todos los integrantes de la comunidad educativa buscando garantizar la inclusión educativa y los aprendizajes de calidad para todos/as. Un cruce dialéctico y desafiante a la vez, en donde se construyan prácticas singulares, en territorio, producto de la tarea conjunta entre instituciones y familias.

La Tecnología en las prácticas entre escuela y familias: “La tecnología invadió nuestras vidas”

El uso cada vez más frecuente del celular o la computadora como mediación entre la institución educativa y las familias, fue un hábito que dejó la pandemia. Una docente lo expresa diciendo: *“El uso constante del celular tiene que ver con la pandemia. Como en ese momento se usó mucho el teléfono, los padres y nosotras lo usamos”* (Entrevistada 2).

Vemos cómo la docente destaca que luego de la pandemia, esta herramienta de comunicación ha transformado la relación entre la escuela y las familias. Achilli (1986) sostiene que la práctica docente se construye sobre un conjunto de saberes sociales y pedagógicos que el docente reelabora en su cotidianidad. La pandemia introdujo un saber y una utilidad que es la tecnología (celular o computadora) pero de manera forzada por la imposibilidad de comunicarnos en la presencialidad. Ahora bien, la función de la tecnología durante el aislamiento obligatorio, fue un facilitador que acercó a ambas partes de la comunidad educativa a acceder, de la mejor manera de acuerdo a cada contexto, a la educación. Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) argumentan que en emergencia sanitaria producida por la pandemia de Covid, actuó como un facilitador que propició

la "afirmación y el despliegue decisivo de las tecnologías". La digitalización masiva fue la "condición de posibilidad" para que la educación migrara al modo remoto, enfocándose en la continuidad y la eficiencia de la información. Para estos autores, el factor tecnológico es un fenómeno sistémico. La pandemia no introdujo la tecnología, sino que aceleró su utilización con mayor implicación. Es decir, la tecnología se instaló no por una elección pedagógica, sino por una necesidad estructural de emergencia.

Dentro del contexto de la escuela "Provincia de Jujuy", de las voces de las docentes, surge que la tecnología permite la comunicación inmediata sin depender de la presencia física o los horarios de la escuela. De este modo nos cuentan que para las familias de Carpintería que tienen largas jornadas laborales, muchas veces en el campo, un mensaje por WhatsApp puede ser el único medio, viable para recibir y/o responder información sin interrumpir sus quehaceres. El problema surge cuando esta mediación tecnológica, como la que se produce a través de los grupos de difusión o los grupos donde solo el administrador puede hablar, solo permiten que se expresen los docentes y a través de estos, la institución. Es entonces donde la tecnología se convierte en una herramienta para informar, de manera unilateral y no de escucha. Por su parte, el canal escrito, es propenso a la mala interpretación y a la pérdida de empatía, obstaculizando la construcción de la confianza mutua. A lo antes expresado, una docente afirma: *"La tecnología invadió nuestras vidas en la comunicación, se perdió la fluidez de la comunicación presencial, porque todo se hace a distancia y se puede solucionar y comunicar todo a través de un celular."* (Entrevistada 2) Si bien esta docente destaca a la presencialidad perdida en la relación familias/escuela como más fluida, reconoce que la tecnología mediatiza y "soluciona" las necesidades de estar comunicados entre la escuela y las familias. Sánchez (2020), plantea que nos encontramos en una transformación sociopolítica y comunicacional experimentada en la última década, marcando el tránsito de la estructura de la sociedad de masas a una sociedad individualizada o sociedad digital. Esta transición no es meramente tecnológica, sino que implica un cambio radical en la subjetividad y en las relaciones sociales. Para Sánchez (2020), la individualización, lejos de ser una emancipación, se configura como un confinamiento, es decir, el sujeto que está obsesionado con su auto-realización en un sistema consumista, pierde la capacidad de acción colectiva y de crítica profunda, quedando atrapado en un entorno que, aunque parece hiperconectado, lo mantiene en una soledad y dependencia de datos constante. La individualización de la sociedad se manifiesta en la preponderancia de la búsqueda de la felicidad individual ¿Podrá la escuela "Provincia de

Jujuy” acompañar estas transformaciones?. Será un gran desafío para la institución educativa, utilizar estos puentes de comunicación tecnológica, para favorecer prácticas docentes que promuevan el intercambio y la participación entre la escuela y las familias, lejos de alimentar discursos institucionales solipsistas.

A su vez, podemos ver que la escuela con sus símbolos y sus normas, donde el horario, los timbres, los días de reunión de las familias se han modificado por otra realidad, la “hipercomunicación” y el uso constante de los celulares, es así que una docente manifiesta *“me pongo horarios para contestar el celular con las dudas de las familias, porque una tiene vida después de trabajar y las familias no lo respetan, entonces contesto de 7 a 14 hs. Más tiempo trato de no dedicarle a la comunicación por este medio ”*.(Entrevistada 4).La frase expone una situación que tiene que ver con prácticas docentes que requieren la construcción de nuevos acuerdos y normas. La tecnología impone un tiempo escolar sin límites claros y frente a esta situación, la docente recurre a establecer pautas y acuerdos de convivencia. Si bien la escuela en su formato presencial es de 8 a 13 hs, ella establece un criterio para la comunicación por whatsapp de 7 a 14hs. A su vez la docente refiere: *“necesité poner este límite para poder tener vida y a la vez no perder la comunicación con las familias.”* De este modo, podemos apreciar una tensión entre las transformaciones que genera la tecnología y la necesidad de crear nuevos acuerdos. Vemos que esta docente resuelve la tensión, aceptando la participación familiar a través de whatsapp, pero estableciendo nuevos criterios que conserven el diálogo escuela/familias, sin perder su espacio privado.

La comunicación, como elemento sustancial de los vínculos humanos, se presenta más que nunca en la escuela Provincia de Jujuy, como una práctica docente altamente mediada por la tecnología. Por todo lo anterior, entendemos que el uso de la tecnología como práctica docente para el trabajo con las familias, dependerá de sus formas y acuerdos de uso, para presentarse como facilitador o en oportunidades como barrera.

Vínculos entre escuela y familias desde el asistencialismo. Escuela como “Tapahuecos social”

Desde la visión de algunos docentes, las prácticas docentes con las familias, adoptan una función enmendativa, a decir de una de ellas *“estamos metiéndonos en un terreno que no nos corresponde como escuela. Lo hacemos, como, por ejemplo: juntar ropa para darle un nene,*

comprarle una cartuchera, un cuaderno, darle un lápiz. Son cosas que sabemos que no nos corresponde, pero lo hacemos. Que, desde mi punto de vista, eso es tapar huecos sociales; no nos corresponde, pero sí logramos algo y podemos ayudar, lo hacemos ...” (Entrevistada 2) Podemos evidenciar en el discurso, cómo la escuela asume múltiples funciones que van más allá de enseñar y aprender. A decir de las docentes, se espera que la institución escolar brinde contención afectiva, asistencia social, formación en valores, resolución de conflictos familiares e incluso, suplir responsabilidades que antes correspondían a otros actores comunitarios. En este sentido, la escuela aparece desde la voz de esta docente como un “tapahuecos social”, intentando dar respuesta a necesidades inmediatas que la comunidad trae consigo. Este fenómeno abre un debate: ¿Hasta qué punto la escuela debe y/o puede abarcar gran variedad de roles? ¿Qué implicancias tiene para las prácticas docentes y para el sentido mismo de la educación? ¿Cuáles son los desafíos entre las/los docentes de grado y la licenciada en educación especial frente a estas demandas?

Sin embargo, esta tarea de la escuela, demandada actualmente a cumplir con ayuda material, debe ser contrastada con su misión educadora. Es aquí donde la voz de Recalcati (2017) resuena con fuerza:” lo que perdura de la escuela, a pesar de las crisis, es el papel insustituible del docente”. Su labor es un proceso humanizador que permite a los estudiantes liberarse y rodearse de pares para acceder a la cultura que brinda la escuela como institución. Precisamente, esta visión del docente, que perdura a pesar de la crisis, es el pilar que sostiene la inclusión educativa. Si la escuela busca ser un espacio de liberación y acceso a la cultura para todos los estudiantes, el docente debe ser capaz de acompañar a las familias como pares en ese proceso. La labor humanizadora que destaca el autor, no se limita a enmendar, a "tapar huecos" sociales o materiales, sino a cerrar la brecha de la desigualdad pedagógica a través de la corresponsabilidad. La articulación entre familias y escuela se convierte, de esta forma, en la manifestación más profunda de esa labor humanizadora defendida por Recalcati (2017) al garantizar, mediante la mediación del docente, el derecho de todos los niños y las familias a participar plenamente en la vida educativa y cultural de la institución.

En el decir de las docentes, advertimos cómo la institución escolar ha trascendido su mandato tradicional de enseñanza y aprendizaje para convertirse en un escenario que intenta responder a una amplia gama de necesidades sociales, afectivas y asistenciales. Frente a las necesidades de la comunidad y la complejidad de las dinámicas familiares, la escuela asume roles

que históricamente correspondían a otros actores y en la voz de las docentes, se advierte la necesidad de recibir apoyos: *“creo que nos haría falta una red de apoyo de profesionales como: asistentes sociales, psicólogos, fonoaudiólogos o psicopedagogas que puedan estar más en la escuela porque si bien suelen recurrir a los pocos profesionales que hay en la salita o en el hospital, los turnos son re espaciados y cuesta darle continuidad a ese apoyo que necesitan y sabemos que estos apoyos desde lo externo son caros y casi inalcanzable para nuestras familias”*(Entrevistada 5). Si bien, esta afirmación sintetiza el problema del déficit de servicios en la comunidad de la localidad de Carpintería- San Luis, también confirma la visión de las docentes acerca de que la escuela, hoy más que nunca no puede limitarse a ser un espacio de transmisión de contenidos, sino que debe asumir un rol más complejo, actuando muchas veces como punto de acceso a servicios sociales y de salud. En este caso, se evidencia una gran barrera estructural que tiene que ver con la falta de una “red de apoyo de profesionales” que complejizan las prácticas docentes al no verse acompañados por profesionales que trabajen en apoyo a la inclusión educativa, siendo las políticas educativas, insuficientes y generadoras de barreras.

Reconocer este escenario permite problematizar la sobrecarga de funciones, los límites de la institución y la necesidad de una mirada integral que comprometa a todos los sectores de la sociedad en la formación y el cuidado de las infancias y adolescencias.

Desde una perspectiva crítica, delineada por Paulo Freire (1970), nos permite analizar la función asistencial y compensadora que la escuela tiende a asumir. Freire advierte que esta acción, si no se reflexiona críticamente, puede replicar la lógica de la Educación Bancaria. Bajo este modelo, el educador es el depositario del saber, mientras que el educando o la familia, es pasivo y solo debe recibir "soluciones" o información "depositada." Esta dinámica anula el poder creativo de las familias como agentes educativos y refuerza una relación jerárquica. Esta pasividad inducida se vincula directamente con el enfoque de Carencia planteado por Martinis y Redondo (2006). A esto, podemos pensar el decir de la docente, la escuela asume el rol de "tapahuecos" o cuando tiende a diagnosticar al estudiante desde la óptica de la carencia ("le falta, no tiene, no accede"), se desvía la atención de las estructuras de desigualdad que generan el problema, ubicándolo en el estudiante o las familias. Como señala Gentili (2001) esto funciona como una "política de ocultamiento", donde la solución se reduce a una acción puramente asistencial o compensatoria. Frente a la lógica bancaria y de carencia, el desafío, como lo define Martinis (2006)

es dejar de ver al niño y sus familias, como un conjunto de carencias y verlo como "sujeto de la educación" que tiene pleno derecho a acceder al capital cultural de la sociedad. Este cambio de paradigma exige una Educación Problematicadora o Dialógica (Freire, 1970), donde el diálogo es la esencia y la enseñanza se transforma en un acto de creación en conjunto, entonces surge una relación de mutuo aprendizaje donde el educador es también educando, superando la pasividad e inhibición. Esta es la base, para construir la Pedagogía de la Esperanza (Gentili, 2001), una pedagogía que surge con la necesidad de luchar contra la pedagogía de la exclusión impuesta por las estructuras de poder. La educación, en este sentido, debe ser un espacio de emancipación que crea posibilidades donde la sociedad las niega. Será un desafío, para la escuela Provincia de Jujuy, trabajar con las familias para disminuir la brecha de desigualdad social, sin reducir la interacción a "tapar huecos", otorgando a las familias un lugar activo. Por lo anterior, y como futura licenciada en educación especial, considero necesario la promoción de prácticas docentes para el trabajo con las familias, que fortalezcan el papel activo de estas. Entendiendo que el fortalecimiento de lazos entre familia y escuela, disminuye brechas de desigualdad y favorece entornos educativos inclusivos.

Entre la incomodidad, el rechazo y la evitación: Barrera actitudinal

El análisis de las entrevistas permitió identificar un eje de malestar docente respecto al trabajo con las familias, manifestado a través de discursos que denotan incomodidad, actitudes de evitación y, en ciertos casos, una explícita posición de rechazo hacia la construcción del vínculo. El rechazo se evidencia en la ausencia o no validación ante los encuentros de las familias y los docentes, lo cual justifica la evitación que algunas docentes manifestaron como: *"El docente está distante un poco de la familia también como que no quiere llamar al padre todo el tiempo, las evitamos porque los padres están muy agresivos y todo lo que diga el docente por ahí ya no es avalado"*. (Entrevistada 2)

Esta práctica de evitación y distanciamiento genera dificultades en el vínculo, ya sea desde las familias o desde la escuela, afectando directamente la participación entre ambas, complicando el trabajo en conjunto en pos de los estudiantes. Una docente expresa: *"Las familias no demandan mucho ser convocados. No sé si esto pasará en primer ciclo, pero en segundo ciclo es más marcada la distancia entre familias y escuela"*. (Entrevistada 5). Otra frase que destaca esta categoría es la afirmación de la entrevistada 6: *"Por lo general no está muy habilitada la palabra*

de las familias para dar ideas, sin embargo, siento que atravesamos un momento complejo (político, económico y social) de mucho desorden y desborde y que se termina sobrecargando al docente". En su frase, la docente reconoce que existe una barrera actitudinal que impide el diálogo y la participación de las familias en la institución que, al no "habilitar la palabra", la escuela anula la posibilidad de que las familias se perciban como parte de la comunidad educativa, contraviniendo el principio de Corresponsabilidad Educativa de la inclusión educativa. La percepción de un "momento complejo (educativo, político, económico y social) de mucho desorden y desborde" válida la sensación de sobrecarga docente y de la variedad de actividades, muchas veces forzados por el déficit de servicios externos (psicólogos, asistentes sociales, etc.). Si el docente está al límite del agotamiento, el contacto dialógico y profundo con las familias se percibe como una carga emocional y de tiempo insostenible. Por lo tanto, se opta por la evitación como un mecanismo de supervivencia profesional para proteger su energía.

En cuanto a las emociones o sensaciones que las docentes han expresado y evidenciado; Hargreaves(2005) detalla la dimensión emocional de la enseñanza, argumentando que las emociones no son periféricas, sino el núcleo del trabajo docente. Deben ser consideradas la clave para comprender la complejidad de su práctica. Hargreaves (2005) sostiene que la culpabilidad es una emoción fundamental que define la experiencia docente; a diferencia de otras profesiones, el trabajo de enseñar está íntimamente ligado a lo moral y afectivo que se traduce como el compromiso de cuidado y atención hacia cada estudiante. Esta culpabilidad surge de la brecha entre la moral y la realidad estructural, que dificulta cumplir con el ideal de prácticas docentes. Por lo cual, la culpa no vendría a ser un signo de debilidad, sino la prueba del profundo compromiso moral del docente. En definitiva, desde los dichos de este autor, el estrés emocional y la culpa generada por la imposibilidad de cumplir con las demandas, fomentan mecanismos de defensa como la evitación de interacciones que se perciban como más demandantes o agresivas, como lo es el diálogo con familias consideradas como conflictivas por las docentes.

Estas cuestiones permiten transicionar el análisis de estas emociones, que, por momentos, podrían ser consideradas como barreras.

En definitiva, el estrés emocional y la culpa generada por la imposibilidad de cumplir con las demandas fomentan mecanismos de defensa como la evitación de interacciones que se perciben como demandantes o agresivas. Estas cuestiones permiten transicionar el análisis de estas

emociones, las cuales, al presentarse como barreras actitudinales, delimitan el campo de acción del docente de educación especial. Frente a este escenario de distanciamiento, el reconocimiento de las prácticas del docente de educación especial se vuelve una tarea política y pedagógica crucial. Lejos de adoptar la evitación como mecanismo, la práctica del docente de educación especial en la Escuela N° 159 se orienta a desarmar estas barreras mediante una presencia activa que habilita la palabra. De esta manera, el reconocimiento de la práctica profesional revela que el trabajo de vinculación no se limita a "gestionar una reunión", sino a gestionar la emocionalidad del vínculo. Al identificar las causas de la evitación (el agotamiento, el miedo al conflicto, la culpa), para crear posibles facilitadores actitudinales debemos no juzgar al docente de grado ni a las familias y posicionarse como un par o pareja pedagógica que, mediante configuraciones de apoyo y una escucha activa, colabora en la construcción de una corresponsabilidad real. En este sentido, la práctica profesional del docente de educación especial actúa como un catalizador que permite que las familias que son percibida como una fuente de tensión, pasen a ser reconocida como un actor esencial, transformando así el "no saber qué hacer con la familia" en un proceso de construcción compartida.

Facilitadores Actitudinales en el Vínculo Familias y Escuela.

El análisis de las entrevistas permitió identificar un eje de malestar docente respecto al trabajo con las familias, manifestado a través de discursos que denotan incomodidad, actitudes de evitación y, en ciertos casos, una explícita posición de rechazo hacia la construcción del vínculo. El rechazo se evidencia en la ausencia o no validación ante los encuentros de las familias y los docentes, lo cual justifica la evitación que algunas docentes manifestaron como: *“El docente está distante un poco de la familia también como que no quiere llamar al padre todo el tiempo, las evitamos porque los padres están muy agresivos y todo lo que diga el docente por ahí ya no es avalado”*. (Entrevistada 2)

Esta práctica de evitación y distanciamiento genera dificultades en el vínculo, ya sea desde las familias o desde la escuela, afectando directamente la participación entre ambas, complicando el trabajo en conjunto en pos de los estudiantes. Una docente expresa: *“Las familias no demandan mucho ser convocados. No sé si esto pasará en primer ciclo, pero en segundo ciclo es más marcada la distancia entre familias y escuela”*. (Entrevistada 5). Otra frase que destaca esta categoría es la afirmación de la entrevistada 6: *“Por lo general no está muy habilitada la palabra*

de las familias para dar ideas, sin embargo, siento que atravesamos un momento complejo (político, económico y social) de mucho desorden y desborde y que se termina sobrecargando al docente”. En su frase, la docente reconoce que existe una barrera actitudinal que impide el diálogo y la participación de las familias en la institución que, al no "habilitar la palabra", la escuela anula la posibilidad de que las familias se perciban como parte de la comunidad educativa, contraviniendo el principio de Corresponsabilidad Educativa de la inclusión educativa. La percepción de un “momento complejo (educativo, político, económico y social) de mucho desorden y desborde” válida la sensación de sobrecarga docente y de la variedad de actividades, muchas veces forzados por el déficit de servicios externos (psicólogos, asistentes sociales, etc.). Si el docente está al límite del agotamiento, el contacto dialógico y profundo con las familias se percibe como una carga emocional y de tiempo insostenible. Por lo tanto, se opta por la evitación como un mecanismo de supervivencia profesional para proteger su energía.

En cuanto a las emociones o sensaciones que las docentes han expresado y evidenciado; Hargreaves(2005) detalla la dimensión emocional de la enseñanza, argumentando que las emociones no son periféricas, sino el núcleo del trabajo docente. Deben ser consideradas la clave para comprender la complejidad de su práctica. Hargreaves (2005) sostiene que la culpabilidad es una emoción fundamental que define la experiencia docente; a diferencia de otras profesiones, el trabajo de enseñar está íntimamente ligado a lo moral y afectivo que se traduce como el compromiso de cuidado y atención hacia cada estudiante. Esta culpabilidad surge de la brecha entre la moral y la realidad estructural, que dificulta cumplir con el ideal de prácticas docentes. Por lo cual, la culpa no vendría a ser un signo de debilidad, sino la prueba del profundo compromiso moral del docente. En definitiva, desde los dichos de este autor, el estrés emocional y la culpa generada por la imposibilidad de cumplir con las demandas, fomentan mecanismos de defensa como la evitación de interacciones que se perciban como más demandantes o agresivas, como lo es el diálogo con familias consideradas como conflictivas por las docentes.

Estas cuestiones permiten transicionar el análisis de estas emociones, que, por momentos, podrían ser consideradas como barreras.

En definitiva, el estrés emocional y la culpa generada por la imposibilidad de cumplir con las demandas fomentan mecanismos de defensa como la evitación de interacciones que se perciben como demandantes o agresivas. Estas cuestiones permiten transicionar el análisis de estas

emociones, las cuales, al presentarse como barreras actitudinales, delimitan el campo de acción del docente de educación especial. Frente a este escenario de distanciamiento, el reconocimiento de las prácticas del docente de educación especial se vuelve una tarea política y pedagógica crucial. Lejos de adoptar la evitación como mecanismo, la práctica del docente de educación especial en la Escuela N° 159 se orienta a desarmar estas barreras mediante una presencia activa que habilita la palabra. De esta manera, el reconocimiento de la práctica profesional revela que el trabajo de vinculación no se limita a "gestionar una reunión", sino a gestionar la emocionalidad del vínculo. Al identificar las causas de la evitación (el agotamiento, el miedo al conflicto, la culpa), no juzgar al docente de grado ni a las familias y posicionarse como un par o pareja pedagógica que, mediante configuraciones de apoyo y una escucha activa, colabora en la construcción de una corresponsabilidad real. En este sentido, la práctica profesional del docente de educación especial actúa como un catalizador que permite que la familia tradicionalmente percibida como una fuente de tensión, sea reconocida por los docentes como un actor esencial, transformando así el "no saber qué hacer con la familia" en un proceso de construcción compartida.

Las profesoras en educación especial: “Un puente” en la relación familias y escuela, según las docentes de grado. Hacia la construcción del perfil de Licenciada en Educación Especial.

Este apartado introduce y analiza las referencias de las docentes de grado de la Escuela N° 159 respecto al quehacer y las funciones del docente de educación especial en cooperación con los equipos docentes y su vínculo con las familias. En este análisis, el posicionamiento como investigadora situada, docente de la institución y futura Licenciada en Educación Especial, actúa como eje estructurante para problematizar las representaciones institucionales desde la complejidad técnica de la disciplina.

La voz de las docentes de grado posiciona al Docente de educación especial como una figura estratégica. Sus expresiones lo conciben como un "puente" y un "vínculo cercano y colaborativo", cuya función esencial es guiar y sostener a las familias en el proceso educativo. Esta capacidad de mediación se fundamenta, según las entrevistadas, en la habilidad del especialista para "conocer a las familias de manera profunda", identificando realidades y aspectos contextuales que exceden la mirada cotidiana. Este conocimiento sensible facilita la construcción de confianza y diálogos significativos. Asimismo, los docentes de grado reconocen al especialista como

poseedor de un saber técnico vital, expresado en la afirmación de que "tiene muchísimas más herramientas", y solicitan que estos saberes sean transmitidos para garantizar la inclusión, incluso mediante talleres para las familias.

La inclusión educativa exige poner énfasis en el quehacer del Docente de educación especial como agente del cambio y de apoyo integral. Si bien la tarea del profesional ha variado desde la Ley Federal hacia la Ley de Educación Nacional (26.206), en los discursos analizados persisten posturas que, desde un lugar de "no saber" o imposibilidad y delegan en el especialista la responsabilidad exclusiva de las prácticas inclusivas y el trabajo con las familias. Algunos docentes solicitan que el Docente de educación especial se integre como un par activo e igualitario, reconociendo que el apoyo es fundamental para todos los estudiantes, no solo para quienes presentan dificultades, lo cual refuerza su rol como agente de inclusión para toda la institución.

Una conceptualización dominante es la escasez de docentes de educación especial, reflejada en la demanda de que estos deberían "multiplicarse" ante el desborde y la sobrecarga percibida. Estas creencias, alimentadas por un modelo integracionista, revelan una tensión central en la implementación de la normativa: aunque el Artículo 45 (Inciso A) de la Ley de Educación Nacional obliga al Estado a proveer los recursos humanos y materiales necesarios, la práctica demuestra una carencia estructural. No obstante, esta demanda no debe leerse sólo como falta de personal, sino como una barrera estructural: mientras se deposite en el Docente de educación especial la gestión exclusiva de la diversidad, se obturan las posibilidades de una corresponsabilidad sistémica.

La atribución del docente como "puente" sintoniza con lo establecido en la Resolución CFE N° 311/16 y en el Artículo 44 de la Ley 26.206. Sin embargo, el análisis evidencia que la principal dificultad para configurar apoyos equitativos radica en la falta de tiempo y recursos. En esencia, la práctica del Docente de educación especial es una acción política orientada a la humanización. Como postula Freire (1970), educar es un acto de valentía frente a la desigualdad; al tender puentes con familias en contextos de vulnerabilidad, el especialista no solo cumple una tarea pedagógica, sino que ejerce una práctica transformadora. Su involucramiento trasciende la normativa: consiste en "hospedar" a la familia en la institución, convirtiendo el vínculo escolar en un espacio de resistencia contra la fragmentación social.

Finalmente, los discursos evidencian una visión del especialista como poseedor de un saber especializado. El desafío de la formación como Licenciada en Educación Especial es investigar, planificar, gestionar y transformar estas creencias, hacia un paradigma de corresponsabilidad donde el docente de grado y las familias se reconozcan como actores con saberes propios.

Capítulo 7: Reflexiones Finales y Apertura al Debate

El presente trabajo tuvo como objeto principal la comprensión y el análisis de las prácticas docentes orientadas a la vinculación familias/escuela, destacando la corresponsabilidad como eje articulador de la Inclusión educativa, en el Nivel Primario de la Escuela N° 159 de Carpintería, Provincia de San Luis. La metodología cualitativa, basada en la riqueza y la profundidad de las entrevistas semiestructuradas, brindó la evidencia empírica necesaria para conocer la naturaleza compleja de esta relación. El peso específico de este trabajo final reside en la profundidad del análisis y en las implicaciones que los resultados empíricos conllevan.

A partir del transcurso de esta reflexión, se van a encontrar una serie de preguntas que se orientan a profundizar en las dimensiones aun más críticas de la inclusión.

La investigación permitió constatar que las prácticas de vinculación se configuran predominantemente en torno a “situaciones particulares”. Estas refieren a episodios vinculados a problemas de aprendizaje, conflictos entre alumnos o la comunicación de decisiones unilaterales. De esta manera, los encuentros se tiñen de conflicto y “reclamos” entre las partes, lo cual plantea el primer interrogante del estudio: ¿Cómo impacta en la confianza y la calidad del vínculo entre familias y escuela el que la comunicación se centra predominantemente en situaciones problemáticas? ¿Puede sostenerse el principio de Corresponsabilidad Educativa cuando los intercambios se limitan a un enfoque intervencionista de la atención a conflictos? Este enfoque reactivo se retroalimenta por una barrera de índole actitudinal e ideológico.

Se identificó la persistencia de un “Ideal” docente sobre cómo “deberían” participar las familias, que con cierto aire de nostalgia por la vida pre-pandemia (evidente en la resistencia al uso de tecnologías), obtura la oportunidad de transformación. Esta adhesión a modelos cada vez más en desuso, dificulta la posibilidad de construir un vínculo funcional y proactivo, adaptado a los contextos actuales de las familias. Es en este marco que la escuela asume, a decir de una docente, un rol de “tapa hueco social” de fuerte carácter asistencial, evidenciando que el mayor desafío es el pasaje de estas prácticas meramente enmendantes al fortalecimiento de lazos con la comunidad que disminuyan la brecha de desigualdades.

La tarea de promover la inclusión se enfrenta constantemente a la persistencia de barreras estructurales (como el reclamo de la escasez de personal especializado y la limitación socioeconómica para acceder a apoyos externos). Esto nos conduce a un dilema fundamental de:

¿Resulta viable (ética y pedagógicamente) promover en los docentes la inclusión, cuando la persistencia de barreras estructurales compromete la esencia de esa tarea?

La respuesta no se agota con el cierre de este trabajo, sino que abre un debate sobre la necesidad de la transformación y la reestructuración sistémica. El camino de la inclusión es un horizonte de transformación permanente, y como tal, invita a la acción continua. Las prácticas docentes innovadoras y de apertura, demuestran que, aun en contextos de sobrecarga, es posible instituir facilitadores. Estas acciones localizadas, aunque aisladas, son cruciales para construir el capital social y la confianza mutua que postula la Perspectiva Comunitaria de Bolívar (2006). Dicha perspectiva exige que la corresponsabilidad trascienda la mera coordinación hacia la integración en una red social ampliada, fortaleciendo el compromiso activo y recíproco. La persistencia de barreras no debe ser la excusa para la inacción, sino el punto de partida para la reflexión crítica y la exigencia de cambio.

El análisis de las prácticas docentes reafirma que el Docente de Educación Especial emerge como un facilitador clave en el vínculo entre las familias y la escuela. Su formación en la eliminación de barreras, la valoración de la diversidad y sus prácticas centradas en la mediación, escucha activa y empatía le permiten funcionar como "puente" y guía para las familias. La reciente incorporación de un segundo cargo de Educación Especial y del asesor pedagógico en nivel secundario en la Escuela N°159 resulta un factor estructural que potencia la institucionalización de la colaboración. Sin embargo, aquí reside el nudo del debate. El estudio de la figura del docente, evidencia que la inclusión, concebida como un derecho, no puede depender de acciones individuales. Si el factor humano es el motor, la ausencia de una política institucional que lo proteja lo convierte en un motor constantemente en riesgo de agotamiento, lo que plantea una serie de preguntas a los niveles de decisión: ¿Cómo afecta la sobrecarga laboral y la falta de profesionales a la sostenibilidad y efectividad de las prácticas de inclusión educativa? Cuando la inclusión recae en pocos, ¿Se configura una barrera que evidencia la ausencia de una corresponsabilidad?

La práctica del docente de Educación Especial no puede limitarse a una asistencia técnica dentro del aula. Los hallazgos de esta investigación permiten postular a este profesional como un agente mediador clave en la arquitectura de la inclusión educativa. Su función estructurante radica en su capacidad para "traducir" las demandas institucionales en estrategias pedagógicas accesibles y, fundamentalmente, en su habilidad para gestionar el vínculo con las familias más allá de la

mirada deficitaria. Es, en última instancia, el docente de Educación Especial quien posee la mirada sistémica necesaria para convertir las tensiones entre escuela y familia en espacios de corresponsabilidad, siendo el motor que permite trascender la lógica tradicional de la reunión escolar.

El hallazgo sobre la limitación temporal de las familias y los docentes obliga a una revisión de las prioridades de la gestión educativa: ¿Cómo pueden los niveles de decisión política articular diseños que no solo reconozcan la necesidad de impartir contenidos, sino que contemplen encuentros con las familias como un aspecto fundamental para la inclusión?

Pensando en el contexto socioeconómico; si este se ve limitado a el acceso a apoyos externos (profesionales de manera privada), ¿Qué alianzas estratégicas deben formarse con las instituciones comunitarias del contexto cercano, para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes?

Desde la perspectiva de la futura Licenciada en Educación Especial, esta investigación subraya una premisa fundamental: la transformación hacia la Inclusión Educativa exige prioritariamente una reestructuración de las prácticas docentes dirigidas al trabajo con las familias, en donde la corresponsabilidad debe trascender la mera retórica para configurarse como un proceso intencionado y planificado que valide a las familias como agentes educativos esenciales y el hecho de favorecer la gestión estratégica de configuraciones de apoyo tal como lo especifica la Resolución. CFE 311/16. Esta mirada no es solo una opción pedagógica, sino un mandato ético-político que define mi perfil profesional: ser el agente que, mediante la escucha dialógica y la planificación intencionada, garantiza que la inclusión no sea una declaración de principios, sino una realidad cotidiana en el aula.

Una contribución sustancial de este estudio es el diagnóstico situado de las prácticas en la Escuela N°159 de Carpintería. Este análisis se postula como la base empírica para el diseño de futuras propuestas que busquen fortalecer los vínculos escuela-comunidad y consolidar una cultura escolar justa, equitativa e inclusiva, en pleno cumplimiento de lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional 26.206.

Para finalizar, este trabajo abre una agenda de preguntas para futuras investigaciones:

Sobre la cultura institucional y la formación: ¿De qué manera la formación docente situada permite deconstruir los ideales nostálgicos de participación familiar y avanzar hacia modelos dialógicos actuales? ¿Qué impacto tiene el desarrollo de talleres de reflexión sobre los vínculos y las prácticas docentes en escuela?

Sobre la ética del cuidado profesional: ¿Qué dispositivos de apoyo serían indispensables para que el docente de Educación Especial gestione la carga emocional del vínculo entre docentes y familias?

Sobre la creación de redes sociales : ¿Cómo se puede diseñar un modelo de implicancia comunitaria para garantizar el apoyo a la trayectoria del estudiante?

Estas interrogantes no se presentan como vacíos, sino como la hoja de ruta indispensable para continuar construyendo, desde la reflexión crítica y pensando en una escuela que sea, en su esencia, inclusiva y que la corresponsabilidad sea el eje principal .

Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. URL:https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/cuasiPalermo/Achilli_investigacion

Arizmendi, O., Alves, G., Yanes, O., & Rivas, E. (1971). *La Comunidad Educativa Escolar*. Biblioteca del Educador.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (A/RES/61/106). Naciones Unidas. URL:www.oas.org/dil/esp/A-RES_61-106_spa.pdf

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19–27. URL: www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf

Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. *Revista de Educación*, (339), 119-146
https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Traducción castellana para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO21426/guia_para_la_evaluacion_y_mejora.pdf

Booth, T., Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3)519–531.

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/Nro1.pdf>

Calvo, M., Verdugo, M., & Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 105–124.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

Camilloni, A. W. de. (2007). El concepto de práctica y de práctica docente: Algunas cuestiones para su análisis. En L. M. V. de Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 12-25). Paidós. <https://lacionalorconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/camilloni-el-saber-didactico.pdf>

Carli, S. (2006). *La infancia como construcción social*. En *La cuestión de la infancia: entre la escuela y la calle* (pp. 13-25). Paidós. <https://lacionalorconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/camilloni-el-saber-didactico.pdf>

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26378/2008. En <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Conferencia Internacional de Educación: La Educación Inclusiva: el cambio hacia el futuro. (2008) Ginebra. UNESCO.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE. https://aulainfod.infed.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantufilas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119

Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (C. Santa Cruz, Trad.). Fundación CAP. [www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas-Joyce Epstein.pdf](http://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf)

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción* (Capítulos 1 y 2). Paidós. https://isp-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Fierro_Transformando-la-practica-docente-1.pdf

Fonseca Peso, J., & Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 157-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.11

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

González, L. (2019, 2 de octubre) Educar entre todos. “Familia y Escuela” [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xwrZ8P8J5Cc>

Garay, L. (1998). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. Paidós. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603015.pdf>

Garay, L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Editorial Comunicarte.

https://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v12/es_n12a06.pdf

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata

<https://didacticaespecializada.com.mx/plataforma/pdf/Hargreaves.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: Resultados definitivos, serie B n° 2, tomo 1*. INDEC.

Jaramillo Viasus, L. S. (2020). *El rol del educador especial en diferentes ámbitos* [Trabajo de semillero de investigación no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Praxis educativa.

<https://www.redalyc.org/journal/1531/153174695021/153174695021.pdf>

Kaplan, C. V. (2022). *La vida en las escuelas: esperanza, utopía y justicia educativa*. Noveduc.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

Marchesi, Á. (2001). Las familias de hoy: su participación en la educación de sus hijos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 13–33. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie27a03.PDF>

Martinis, P., & Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante Editorial. <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/07/MARTINIS-Y-REDONDO-Igualdad-y-educacion-extracto.pdf>

Miles, M. y Huberman, M. (1994). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos. en la investigación social. Compiladores: Denman, C. y Haro, J. El colegio de sonora.

Municipalidad de Carpintería. (2016). *Relevamiento poblacional y diagnóstico sociodemográfico local*. San Luis, Argentina.

Musitu, G. (2001). *La familia y la educación*. Editorial Octaedro.

Núñez Cubero, L. (2003). Relación entre familia y escuela. Fracaso escolar. En E. Gervilla (Ed.), *Educación familiar: Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Narcea.

Padilla, C. V., & Madueño, M. L. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información Tecnológica*, 33(5), 49–60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: de la valoración de la deficiencia a las personas con discapacidad como sujetos de derecho*. Cinca. https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/EL_MODELO_SOCIAL_DE_DISCAPACIDAD.pdf

Pérez Esclarín, A. (2013). *Pedagogía del amor y la ternura*. <https://n9.cl/wqski>

Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://www.scielo.br/j/ep/a/K3DRmyKP53SSwjvqXrt3tqk/?format=pdf&lang=es>

Recalcati, M. (2017). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. (H. Espinosa, Trad.). Editorial Anagrama. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/La-hora-de-clase.pdf>

Rubio Bermejo, S. (2018.). *La participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13477/TFM-B.96.pdf?jsessionid=A0026D9F4A9855F85FAD8FBAA6E87550?sequence=1>

Sánchez Galicia, J. (2020). De la sociedad de masas a la individualización de la sociedad. *Más Poder Local*, (42), 22-26.

Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. NY: Teachers College Press.

<https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

Torrealba, M. T. y Sánchez, Á. (2023). *Cuando las relaciones escuela-familias interrogan la inclusión educativa*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.

<https://www.aacademica.org/000-009/777>.

UNICEF. (2016). *Primera infancia 2016-2020: Para cada niño, el mejor comienzo*. Documento de posicionamiento. <https://www.unicef.org/argentina/informes/primera-infancia-2016-2020>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Valles%20-%20Investigacionj%20cualitativa.pdf>

Anexos

Anexo 1: Preguntas posibles de entrevistas semiestructuradas

- Si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela, ¿qué me podrías decir?
- ¿De qué modo crees que participan las familias?
- Desde tu experiencia ¿Qué me podés contar sobre el trabajo con las familias?
- ¿Cuál ha sido uno de los mayores desafíos que has enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias?
 - ¿De qué modo crees que es conveniente generar vínculo con las familias?
 - Cuando convocas, ¿Cómo responden las familias ante estas solicitudes?
 - ¿Qué Frases o ideas recibís de las familias cuando los convocas?
 - ¿Las familias demandan ser convocadas por la escuela?
¿En qué situaciones? ¿Cómo? ¿Qué respuesta recibe?
 - ¿Qué aspectos destacas sobre la participación de las familias?
 - ¿Cómo pensás que pueden ayudar/ apoyar las familias en el aprendizaje de los niños?
- Desde su experiencia, ¿qué situaciones crees que obstaculizan o dificultan en mayor medida, la participación de las familias con la escuela?
- ¿Crees que tiene relación nuestro contexto escolar con las intervenciones de las familias en la escuela?
- ¿Consideras que hay necesidades de las familias que pueden requerir apoyo/acompañamiento y este apoyo pueda ser dado desde la institución escolar? ¿Se ha podido dar este apoyo? ¿cómo te parece que fue brindando ese apoyo?
- ¿Qué aspectos/ apoyos podríamos recibir de otras instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo escuela y familias?

- ¿De qué manera creen que podemos los docentes de educación especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

Te voy a decir FRASES y vos las completas o refutas

- Los docentes se vinculan con las familias
- Las familias de la comunidad escolar son....
- Las familias deberían.....
- Por último, los docentes de educación especial tendrían que...

Anexo 2

Entrevista 1

TESISTA:Vamos a empezar con la entrevista y para eso tenés que estar de acuerdo con la grabación. ¿Estás de acuerdo?

ENTREVISTADA:si, estoy de acuerdo

TESISTA:Bueno estoy estudiando sobre la temática de la familia y la escuela y me gustaría que me ayudes charlando un poco todo esto y que te expliques todo lo que puedas contándome tu experiencia.

A ver la primera pregunta sería si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela donde estás trabajando, que me puedes decir?

ENTREVISTADA:Bueno en relación al grupo que yo tengo son familias bastante participativas más que nada frente a conflictos responden ante los llamados docentes en familias que bueno si hay que hacer algún aporte O si le pide algún tipo de material colaboran. Tengo pocas familias que no participan y son minoría por suerte. No me ha tocado en otras escuelas y una participación así sin experiencia he tenido familias que no han participado nunca y respondido nunca pero bueno escuelas anteriores en cuanto a públicas la situación ha sido similar. Pero si pienso en mi experiencia en escuelas privadas pasa que participan y están de manera muy activa frente a cualquier situación, hasta en algunas situaciones demandan de mala manera al ser escuelas pudientes.

TESISTA: ¿me podras contar algún o algunos desafíos que te hayas enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias ?

ENTREVISTADA: El mayor desafío que he tenido es no tener respuesta. Que sea un insistir constantemente y no tener ninguna respuesta del otro lado, que no haya una devolución por parte de los padres. Esto me pasa mayormente con niños en los que el comportamiento no es el ideal y sus familias tampoco responden.

TESISTA: Ante estos desafíos ,¿Cómo crees que sería conveniente vincularse con estas familias?

ENTREVISTADA: Bueno lo que he optado para lograr aunque sea una comunicación, una sabe que no es lo mismo ni es lo ideal pero aunque sea para mantener informada a la otra, me parece mejor usar los mensajes de cuaderno pero en realidad uso más whatsapp. Por estos medios me comunico con familias y recibo por lo menos mensajes, una devolución. Sí me ha pasado que tengo actualmente una familia en la que no pueden asistir a ninguna reunión ni presentarse pero por lo menos intentan estar mediante WhatsApp y me cuenta un poco del contexto contarme las problemáticas que vienen sucediendo con su hijo de demás para tratar de trabajar en conjunto lo mejor que se pueda.

TESISTA: me gustaría saber, si es que te acordas, que frases o ideas recibís de las familias cuando convocaste en estas reuniones que vos decís?

ENTREVISTADA: esta difícil, no me acuerdo mucho... Más que nada miradas positivas al respecto de la búsqueda de la solución del conflicto las familias por el final lo toman muy bien agradecen estar informadas agradecen ser parte de la comunidad educativa porque muchas veces no se los convoca y esto genera que que haya malos entendidos y demás Entonces ,uno las mantenga informadas y mantenga al tanto de cada uno muchas familias lo agradecen y lo toman demasiado bien algunos no obviamente pero la gran mayoría lo toma bien

TESISTA: ¿Te ha pasado que algunas familias demanden, te pidan ser convocados, demanden pedir una reunión?

ENTREVISTADA: Me ha pasado que no sé si particularmente eso de pedir una reunión sino que el asombro de las familias frente a una reunión. Me pasó a principio de año que las familias en la reunión informativa me dijeron : ¡Que bueno!, ¡nos gusta que nos informes! que nunca habían tenido una reunión en la que se les especifique todo lo que se va a trabajar y dejarlos opinar.

Yo en esta reunión les comento los contenidos, les hablé de la ley de educación sexual y les saque dudas de la misma. Mi idea es siempre tener una buena relación con los padres y sean partícipes.

TESISTA: ¿Qué situaciones crees que obstaculizan que las familias participen? algo comentaste vos pero me gustaría escuchar un poco más...

E: Yo creo que el contexto social que tienen muchas familias dentro de la escuela y esto les imposibilita participar, por ahí por desconocimiento de que pueden hacerlo porque yo creo que antes no era tan común. Pasa mucho que hay familias que no está tan presente en la educación como algo importante y necesario en la vida entonces se priorizan otras cosas.

T: Sabemos que nuestro contexto es desfavorable considerado así dentro del sistema . Crees que tiene relación nuestro contexto con la intervención de las familias? ¿Qué me puedes contar de esto?

E: si, tiene mucha relación. Tengo familias de muy bajos recursos que no se abren a participar. No son todas porque hay algunas, también con bajos recursos que intervienen, participan e intentan acercarse a la escuela. intentar ayudar a ese alumno que tiene alguna dificultad. Estas realidades, como a ver cómo te explico, por más que haya escasos recursos si participan dentro de lo que se puede con lo educativo.

T: Bueno y justamente me desviaste para esa pregunta cómo pensás que pueden ayudar o apoyar a las familias en el aprendizaje de los niños?

E: Bueno más que nada cuando un papá se acerca a la escuela y su hijo ve que su papá se interesa y participa creo que eso da pie a que el alumno vea que hay interés en él y en su proceso. Cuando una familia se acerca y te pregunta cómo va, en qué puede ayudar y demás eso hace que el alumno sienta que hay una familia que lo quiere ver crecer y educarse bien.

T: creo que ya vamos terminando, un poco fui acomodando las preguntas a lo que charlabamos.. pienso un poco con respecto a lo que venimos hablando, ¿qué aspectos o apoyos podrías recibir de otras personas o instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo entre escuela y familias?

E: yo creo que sería útil tener un asistente social para poder solucionar o ver la forma de solucionar la realidad social que viven muchos de nuestros estudiantes. También sería importante que la municipalidad intervenga dando capacitaciones y talleres para las familias con el apoyo de algún psicólogo o psicopedagogo para apoyar el aprendizaje y los límites. También algún

taller con el cuidado del lugar en donde vivimos, Yo creo que falta mucho apoyo de la municipalidad, cómo es una localidad chica , seria mejor que tengan un buen equipo de acción social.

T:Puntualizado a mi rol ¿De qué manera crees que podemos nosotros los docentes de Educación Especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

E: Bueno mas que nada cuando tenemos las reuniones, creo que es importante tener un acompañamiento de parte de una docente de educación especial porque tiene otra mirada que se centra por ahí es mucho más específica, se centran en el aprendizaje de niño y por ahí tiene otras herramientas en las cuales puede comunicar de manera efectiva y que la familia lo tome bien sobre todo cuando se evidencian dificultades o problemáticas que pueden surgir dentro del aula; entonces me parece que es demasiado importante que haya una docente que pueda acompañar dentro del aula y también fuera del aula. Lo ideal sería tenerlas siempre ! (risas) Yo he tenido reuniones compartidas con la docente de educación especial y es muy beneficioso y se puede por ahí explicar más y podemos lograr que las familias se vincule más, hacer que reciba de mejor manera más la mirada de que tenemos desde la escuela hacia su hijo, hacia las dificultades de aprendizaje que tenga porque ya hay otro profesional que está interviniendo.

T: Ya vamos terminando .yo te voy a decir una frase corta y vos completas breve con lo que te parece a vos de acuerdo a lo que estuvimos hablando.

* Los docentes se vinculan con las familias :.....

E: Se vinculan con las familias más que nada frente a problemáticas que era lo que deberíamos evitar sino que siempre estar comunicados.

T:* Las familias de la comunidad escolar:.....

E: La familia de la comunidad escolar suelen ser muy participativas y y se interesan por la escuela . Son familias muy diversas.

T: * Las familias deberían:

E: Las familias deberían sentirse más parte de la escuela.

T: Y por último ,pero no menos importante...

*Los docentes de Educación Especial tendrían que

E:Que seguir trabajando como lo vienen haciendo, acompañando a los alumnos que más lo necesitan y no solamente a ellos sino a sus familias.

T: muchísimas gracias!!

E: A vos!!

EXTENSIÓN DE ENTREVISTA

T:.Vos me comentaste que tenias familias participativas que se dan más que nada ante conflictos, Me podrías dar algunos ejemplos de las participaciones que tienen las familias?

E: Sí yo tengo la familia que participan más frente conflictos .Bueno un ejemplo es que resulta que se corre un rumor de una situación que tenía que ver con sexualidad que pasó en quinto grado y las famiias se preocuparon porque se pensaron que dentro de el baño ocurrían situaciones que no eran aptas para niños de 7 años; las familias se organizaron , hicieron una nota, pidieron reunión a los directivos y a mi para ver cómo se iba a solucionar ese conflicto y para ver cómo podrían acompañar sus hijos pero por sobre todo la pregunta de los padres era ¿Qué medidas íbamos a tomar como escuela?. La reunión fue a los pocos dias del pedido de las familias y fue con la directora, la secretaria y conmigo; la verdad que fue compleja porque estas familias, ante la preocupación ,estaban exaltadas pero por suerte se los dejo tranquilos al comentarles que se empezaron a tomar medidas desde el minuto cero y que los niños de primer ciclo no compartían espacios en común con los niños de segundo ciclo.

T: Crees que se podría haber tomado otra medida?

E: Yo creo que se accionò bien. no se postergó la reunión y tanto los directivos como yo fuimos empáticos con las familias y se dio una posible solución rápidamente. Yo sentí que las familias se estaban conformes de la reunión. Además desde ese día se les comentó que tanto la directora como yo estábamos disponibles para cualquier duda que se tenga y a que a partir de este trimestre se empezaría a dar educación sexual integral. Una mamá se ofreció a dar un taller y eso estuvo buenísimo.

T:Mira que bueno!! gracias por explayarte... ¿Me comentarías en qué otras situaciones convocas a las familias?

E: Por lo general convocó a las familias frente a situaciones problemáticas, cuando hay algún conflicto dentro de la escuela. Aclaró que por conflicto me refiero a problemas de conducta. Si bien existen problemas en el aprendizaje, que también son citadas las familias; por lo general en mi grado la mayoría de veces se convoca por problemas de conducta.

T: Me comentaste que tenías pocas familias que no participaban... ¿Qué haces en este caso? ¿Cómo haces para llegar a ellos?

E: Bueno cuando hay familias que no participan por lo general uso otras vías de comunicación. siempre trato de usar las que más usamos en la escuela que es decirle a las familias de manera presencial o escribirles por el cuaderno de comunicados, pero cuando ya veo que desde esos medios no funciona optó por mandar mensajitos por el celular y les pregunto si vieron la nota, si no vi una nota trato de explicarle lo que decía la nota y el porqué de la nota, les consultó si podría acercarse la institución, les planteó fechas y horarios para ver si nos podemos reunir pero hay familias que ambos padres trabajan por la mañana y le es imposible acercarse por eso el usar el teléfono vía whatsapp o audio es una opción. es una opción ahora, después de la pandemia. Antes, en los años anteriores solo nos limitábamos al uso del cuaderno. Bueno ese es el modo que me ha servido por ahora.

T: Vos comentaste que tu mayor desafío era no tener respuesta y tener que insistir e insistir y no tener respuesta. Cómo es ese insistir?

E: Ese insistir es muchas veces hacer notas porque el cuaderno es un documento para nosotros resguardarnos, cuando no hacen uso del cuaderno, recorro a escribir por WhatsApp y si no hay respuesta por WhatsApp llamar. Y si no me atienden pedir la institución a los directivos que intenten llamar la cantidad de veces que sean necesarias hasta lograr comunicarse con alguno de los tutores para ver si nos podemos reunir y charlar. he dado reuniones por la tarde para acomodarme a los horarios de las familias, o sea que considero que soy accesible. Para mí es muchísimo mejor comunicarme con ellos por cuaderno de comunicados bueno, como te decía, después de la pandemia quedo la comodidad del celular y ya todos lo usamos.

T: Me comentaste que había una familia que no podía asistir pero que tenías una comunicación por tel, y dijiste que no era la comunicación ideal. Como sería la comunicación ideal para vos?

E: una comunicación ideal sería por cuando nos comunicamos por cuaderno de comunicados, ya que bueno es el medio formal que tiene una institución para manejar cualquier tipo de comunicación. Sí bueno se recurre a los mensajes y a las llamadas porque muchas veces no se logra la comunicación por el cuaderno pero para mí lo ideal sería por cuaderno o personalmente dejando un acta sobre lo charlado así esta acta también sirve como un compromiso entre ambas partes.

T: Para vos, como y cuando las familias buscan comunicarse con los docentes?

E: Para mí las familias buscan comunicarse con los docentes cuando tienen algún conflicto que no pueden resolver o cuando tienen alguna duda de algo que sucede dentro de la escuela. No me ha pasado que asistan o participen por otros motivos más que por dudas o conflictos particulares.

T: Como manejas una convocatoria a las familias cuando el motivo es por algún conflicto?

E: Para convocar a las familias suelo evitar decirles que es por un conflicto porque me ha pasado que si les digo que es por un motivo en particular y se los anticipo; la familia habla el niño, se distorsiona la situación y después cuando vienen y lo que era un conflicto que se quería compartir y comentar una solución se transforma en un conflicto más grande porque la familia viene con otra postura, una postura más defensiva por así decirlo.

T: Me comentaste anteriormente que para vos el contexto social que tienen las familias les imposibilita participar, me podrías desarrollar un poco más tu punto de vista?

E: Yo creo que sí, igual lo pienso a el contexto social en cuanto a distintos factores tanto lo económico como lo social. Creo que muchas veces al ser un pueblo muy chico se conocen todos con todos y eso también genera muchos conflictos entre ellos o sea que no les permite relacionarse de manera adecuada y en cuanto a lo económico veo que hay una mirada como que juzga y hace un lado. Entonces eso también imposibilita a que puedan participar muchas familias ya que bueno al sentirse menos o al no sentirse capaz evitan asistir a reuniones en donde están todos los padres juntos. Me paso que una familia me comentó que no quería asistir a las reuniones con todos porque conocía a la familia de un niño en particular y que no se sentía cómoda con ella. Además, me paso, y esto es más desde lo social y cultural, que una familia me

dijo que no asistia a reuniones porque le costaba entender lo que decian todos y que cualquier cosa le comente a la salida de la escuela; esta familia puntualmente no estan alfabetizados tanto la mamá como el papá y son muy cerrados en sus pensamientos por lo que vengo conociendolos.

T:¿Te ha pasado que de manera espontánea se acerquen las familias a preguntarte por el aprendizaje de sus hijos o por otros temas emergentes?

E:Bueno sí me ha pasado que sí que se acerquen familias a preguntarme por los aprendizajes y por como ha estado el niño en el día.Me ha pasado más que nada a la salida de la escuela por ahí algún comentario o algo que que puede surgir de niño o de la madre en ese momento pero por lo general, no suelo dar muchos detalles cuando surge una conversación así tan espontánea y se que se puede extender porque prefiero darles un espacio mas formal y dejarlo en acta.

T: ¿Como imaginas el acompañamiento de las docentes de educación especial a las familias? Con que objetivos crees que es este acompañamiento?

E:Cómo me imagino , que difícil!!! Para mí es una parte fundamental en el proceso educativo de los niños. lo veo como un vínculo cercano colaborativo donde bueno la docente puede actuar como guía, sostén y a la vez puente entre la educación los estudiantes y la familia. Creo que es algo fundamental ya que las docentes de educación especial tienen muchísimas más herramientas que cualquier otro docente Más allá de que bueno nosotros ,sin desprestigiar a los docentes, nos formamos y nos capacitamos continuamente ellos también y tienen otras perspectivas ,otros puntos de vista que mejoran muchísimo mas el vínculo, el acompañamiento entre las familias y la escuela.

Entrevista 2

T: estoy estudiando sobre la temática de familias y escuela. Me gustaría que me ayudes charlando un poco sobre lo que vos pienses y en base a tus experiencias. Me ayudas mucho explayándote y contándome lo que más te guste y consideres útil.
Ahora te quiero preguntar si estás de acuerdo con que grabe esta charla para poder , luego analizarla en mi trabajo.

E: Si, no tengo drama.

T: Buenísimo... Si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela, ¿qué me podrías decir?

E: La participación de las familias es algo que me vengo pensando y noto que no es la misma que hace años. Yo que trabajo hace 15 años, antes las familia llegaba a la salida te preguntaba cómo había estado el hijo, estaba todo el tiempo en la escuela así interactuando, si se necesitaba algo en la escuela y se lo mandaba a pedir el docente como por ejemplo algún material; la mayoría te traía el material, todos traían el material pedido. Ahora pedís un material y sabes que la mitad no lo va a traer y tenes que ponerlo vos o contar con quienes traen de más. Hoy es muy distinto esto, los padres ni siquiera preguntan cómo están sus hijos a la salida de la escuela o cómo está el desempeño del hijo en la escuela porque bueno no están pendientes; es más algunos por temas de trabajo a los chicos los retiran con otros padres, con las niñeras. Ya no hay ese contacto con los padres en el uno a uno, ya no se muestran tan interesados. Por ejemplo: este año me tocó una familia muy humilde que yo considero que es como las familias de antes, de la familia de “A” hablo. La mamá trabaja por la mañana siempre, pero la tía o la abuela me preguntan: ¿Cómo va este año? ¿Cómo es su comportamiento? ¿Cómo le está yendo en la escuela? eso que se veía antes, ahora hace varios años que prefieren llegar a la casa y mandar un mensaje. Por ahí, pienso que sí se destaca la participación en los actos siempre se destaca más que en los grados más chicos; participan más la familia, se ve más concurrencia y cumplimiento al vestir o caracterizar a los niños, viendo a sus hijos actuar y eso.... ya en los grados más grandes se va perdiendo eso, como que el niño actúa y ya no lo van a ver. Sé que es algo común porque lo veo en primer ciclo y al concurrir a los actos de mi hija que ya está en segundo ciclo.

T: ¿A qué atribuí vos que se esté perdiendo la participación de las familias en la escuela?

E: Yo lo atribuyo a los cambios sociales, al ingreso del individualismo por el hecho de que la tecnología invadió nuestras vidas en la comunicación, se perdió la fluidez de la comunicación presencial, porque todo se hace a distancia y se puede solucionar y comunicar todo a través de un celular. A eso le atribuyo yo. Después también, la parte social, las problemáticas sociales actuales, que son muy diferentes a las de antes, entonces ahora los padres trabajan los dos trabajan porque lo necesitan o trabajan mucha más cantidad de horas y no tienen tiempo para ir a la escuela charlar con el docente o a participar de un acto o acompañar a sus hijos con la tarea en la casa. Y también el desinterés, me refiero al desinterés porque la escuela se transformó como un “depósito” entonces ellos saben que de tal hora tal hora saben que no están con sus hijos y entonces ellos tienen vía libre. Por ahí me parece que mezclo un poco de todo pero bueno a eso yo le estoy atribuyendo la falta de participación familiar. Pero también, haciendo como una crítica de nuestra práctica docente, el docente está como que ya distante un poco de la familia también como que no quiere llamar al padre todo el tiempo, las evitamos porque los padres están muy agresivos y todo lo que diga el docente por ahí ya no es avalado, son muy pocos los que avalan la palabra del docente; Entonces los docentes también hemos dejado de hacer talleres; antes hacíamos ... no sé talleres de arte talleres, de lectura para que participen los padres y ahora es como que lo hacemos entre nosotros y que estamos tapando ese hueco que los padres no cumplen, les leemos nosotros, ya no llamamos a alguien extra que venga a hacerlo de la familia pero bueno es mi punto de vista claramente.

T: Claro, entiendo y desde tu experiencia ¿Qué me podés contar cómo es o ha sido el trabajo con las familias? sería... ¿Cómo lo has hecho vos?

E: Bueno el trabajo con la familia en general siempre ha sido muy bueno en mi caso, cuando armaba talleres con mis otras compañeras. Por ejemplo una vez hicimos una crema en un proyecto y participaron todos los padres, fue increíble pero si. otra vez participamos haciendo títeres, otra vez hicimos un taller de hacer una bandera todo primer ciclo. Esto fue hace dos años y la participación fue buena y después no me acuerdo qué es un taller hice con los padres. Cuando desde la escuela se hace la exposición de proyecto a modo de puertas abiertas en donde cada uno, cada grado va mostrando sus actividades, hicimos varios talleres de lectura con abuelas también; llamar a las abuelas fue algo que me funcionó porque al estar “más libre” vienen más y a los niños les re gusto que vengan sus abuelas o abuelos. En general la participación fue buena y la devolución de los padres hacia conmigo fue buena pero si vengo

notando esto que te contaba, que cada vez participan muchos menos las familias y una tiene menos trato con ellos. Ahora más que nada son reuniones y encima reuniones ante conflictos o desempeño bajo en lo escolar o mala conducta.

T: ¿Cuál ha sido uno de los mayores desafíos que has enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias?

E: Bueno, también tiene que ver con lo social. Para mí me es frustrante cuando vemos que no aprenden porque hay un desinterés de la familia entonces vos cuando te reunís con las familias Y ves que ese nene realmente va a tener ese poquito, esas 4 horas que va a estar con vos en la escuela y más de eso no va a recibir porque notas que las familias no ven como prioridad apoyarlos. Entonces vas a darle el 100%, vas a querer que aprenda por lo menos para que se desempeñe en la vida con el poquito contenido que va a lograr en esas cuatro horas, va a llegar a la casa y lo va a hacer desempeñarse como persona. También un desafío que por ejemplo saber que un niño es maltratado entonces vos llamaste a la familia y les querés mostrar que ese nene desde lo emocional se le va a hacer todo más difícil y que necesita otro estímulo de parte de la familia ,interés una mirada, sentarse, acompañarlo ,mimarlo y ellos no lo reciben; entonces eso es lo que más me cuesta digamos con la familia y ves que nada vas a lograr y que hay una negación desde el otro lado que no lo quieren ver o socialmente no están preparados para eso porque es su forma de vivir .

T: ¿Sos de insistir en aquellas familias que comentas que tienen desinterés?

E: No, no soy de insistir en la familia que muestren desinterés. Al año las citaré una máximo dos veces, pero si veo que no hay respuesta desde las familias nada hago lo que puedo en el aula con ese niño.

T: Cuando convocas, ¿Cómo responden las familias ante estas solicitudes?

E: Cuando convocó a la familia en su mayoría es a las reuniones individuales. La mayoría de las veces se presentan, son muy pocas las que no, hay quienes no lo hacen. Yo creo que, de 10, 2 familias no vienen.

T: ¿Qué Frases o ideas recibís de las familias cuando los convocas?

E: La mayoría de las veces las frases que recibo de las familias son: En casa se porta igual, En casa no me hace caso, En casa no me Presta atención, Yo no le puedo enseñar, tengo que mandarle un tercero porque a mí no me escucha nada molesta o me contesta de igual manera, no sé cómo convocarlo...Esas son las frases de la familia. Ideas por parte de la familia por ahora

no he recibido por ahí puedo tomar como idea que cuando se le dice que tienen alguna dificultad en algún área me dice de mandarlo a una docente particular esa puede ser una de las ideas que me dicen, pero es muy rara vez me han dicho o me han preguntado desde la familia.

T: ¿Crees que tiene relación nuestro contexto escolar con las intervenciones de las familias en la escuela?

E: No, no creo. En su gran mayoría tiene que ver con el desinterés de las familias en la escuela, en el aprendizaje de sus hijos. Por ahí algunas veces, como decía en la anterior pregunta, nosotros los docentes nos hemos cansado de la poca asistencia o nula mejor dicho y optamos por no llamarlos a talleres, a que vengan a leer al aula o en hacer participar algún familiar que tenga una profesión que nos sirva en alguna fecha particular; antes lo hacíamos. Yo creo que por ahí se debe un poco también al contexto escolar, pero no social en cuanto a relación docente y cómo nos llevamos entre nosotros y cómo recibimos a los padres; a veces. No creo que tenga que ver por ahí somos un poco reacios cuando vienen los padres a quejarse y como lo manejamos o cómo nos afecta esto. Por eso digo que es más por el contexto escolar y no por el social.

T: ¿Consideras que hay necesidades de las familias que pueden requerir apoyo/acompañamiento y este apoyo pueda ser dado desde la institución escolar? ¿Se ha podido dar este apoyo? ¿Cómo te parece que fue brindando ese apoyo?

E: Si esa necesidad es desde el aprendizaje podría ser que la escuela les brinde apoyo, pero no se puede porque nos excede. Lo que pasa es que debería haber un buen gabinete psicopedagógico en la escuela para acompañar a esas familias y brindarles este apoyo que ellos necesitan porque no lo pueden solventar de manera privada Y después, si el apoyo eso es social estamos metiéndonos en un terreno que no nos corresponde como escuela que lo hacemos, si lo hacemos; como por ejemplo esto de juntar ropa para darle un nene, comprarle una cartuchera, un cuaderno, darle un lápiz. Son cosas que sabemos que no nos corresponde, pero lo hacemos. Que desde mi punto de vista eso es tapar huecos sociales; no nos corresponde, pero sí es desde el lado del contenido del aprendizaje sí podemos ayudar, pero bueno no tenemos los recursos por ahora en nuestra escuela, ni en la localidad.

T: ¿Qué aspectos/ apoyos podríamos recibir de otras instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo escuela y familias?

E: No sé me voy para el lado de la biblioteca que tenemos en la localidad, se me ocurre que podrían incluir talleres y eventos que invite a la comunidad educativa entonces un día en

conjunto familia escuela en la biblioteca. La municipalidad armada de juegos por ejemplo en el día de la familia entonces convoque a toda la comunidad educativa, niños de la escuela, docentes y familia a divertirse en un día de camping, en un día de la plaza con juegos, talleres; eso se me parece que sería desde otras instituciones.

T: ¿De qué manera creen que podemos los docentes de educación especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

E: Se me ocurre como idea porque bueno el trabajo como docente de educación especial es re completo, colaboras con material y brindar las estrategias de bajarles el contenido y adaptarlos y hacemos los PPI en conjunto y otras cosas más, pero se me ocurre como una idea para incluir a las familias más que nada estos niños con dificultades que son los que más problemas tenemos de vinculación con esas familias para trabajar con su hijo en la escuela. Pensaba usar un espacio Áulico que esté desocupado para las docentes especial y mostrarle adelante de la familia ¿Cómo debe trabajar en la casa con ese niño? Por ejemplo, no sé mostrarle diferentes materiales, cómo trabajar con rompecabezas, Armandando palabras números, Cómo enseñarle a leer mediante juegos, mostrarle las actividades y decirle cómo se trabaja. Pero que el papá también trabaje, pinte, juegue y recorte con su hijo en ese momento y ahí estaríamos incluyendo la familia en la escuela y a la vez enseñándole a la familia, Cómo apoyarlo en el aprendizaje en la casa; porque por ahí la familia no saben cómo enseñarle porque piensan que así es la ayuda es decir la respuesta para hacer las cosas rápido, pero sabemos que no es así. entonces sería bueno, enseñarle al papá de ese nene con dificultades en un taller tener una hora haciendo las actividades en familia.

T: ¡¡¡¡ya terminamos!!! super agradecida...Te voy a decir FRASES y vos las completas o refutas. Los docentes se vinculan con las familias

E: Últimamente no nos vinculamos nada, las evitamos.

T: Las familias de la comunidad escolar son....

E: Complicadas....

T: Las familias deberían.....

E: Interesarse más por su hijo y cumplir el rol que tienen.

T: Por último, las docentes de educación especial tendrían que...

E: Ser más... son pocos y muchos niños y muy diversos. Habiendo más podríamos acercarnos más a la inclusión.

Entrevista 3

T: Estoy estudiando sobre la temática de familias y escuela. Me gustaría que me ayudes charlando un poco sobre lo que vos pienses y en base a tus experiencias. Me ayudas mucho explayándote y contándome lo que más te guste y consideres útil. Ahora te quiero preguntar si estás de acuerdo con que grabe esta charla para poder , luego analizarla en mi trabajo.

E: Sisi, estoy de acuerdo. ningún problema con tal de ayudarte.

T: ¡GRACIAS! empezamos, si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela, ¿qué me podrías decir?

E: Creo que las familia estén presentes en la escuela es súper importante. Puede que a veces como maestros nos incomode la mirada externa de la escuela, externa en el sentido de que no trabaja en escuela pero forma parte del sistema educativo y es una de las patas fundamentales y que a veces tenerlos dentro de la escuela implica esa mirada entre comillas “ajenas” a nuestro día diario ,a la clase, a las cosas que hacemos , es decir, lo cotidiano dentro de la escuela ;pero me parece fundamental porque a ellos creo que les da mucha confianza que de alguna forma los alegra participar ,estar con los hijos ,ver qué hacen, ver cómo se portan o saber un poco más de la escuela y yo creo que para eso es re importante el trato que se da entre la familia y el docente sobre todo también por supuesto es importante que se de el vínculo con los directivos ;pero con el docente es fundamental; porque eso es lo que los invita a que acepten las propuestas, para que se enganche y que lo hagan con alegría . Una cosa es decir: “hoy tengo que ir a hacer reunión” a “hoy tengo que ir a leer un cuento” que son convocatorias con un tinte muy distinto; y tambien otra cosa muy distinta es: “Ay qué lindo participar de un taller de manualidades” , no sé con diferentes actividades a simplemente un acto con una actitud pasiva hacia los padres. Uno se puede posicionar ante una invitación y como docente yo creo que hay que también abrir mucho el corazón porque las familias son tan diversas como cuantos niños tengamos en el aula; entonces podés tener una familia que nunca puede venir pero si tal vez , escarbas un poco en ese “porque” y descubrimos otros mundos y nos damos cuenta de cada familias vive situaciones de vida complejas.

T: Claro , ¿vos como crees que podrías convocar a las familias? ¿cómo las convocas vos y ante qué motivos?

E: Con amor y con respeto todo siempre, ante la situación que sea. Teniendo como prioridad que cada familia es distinta y se toman las cosas de acuerdo a como son, siempre tratando de entender la situación de cada niño. Si convocamos a las familias para que vengan a la escuela, sabiendo las cosas que tienen que hacer; podrían tranquilamente decirte que no pero sí los convocaste bien, sin juzgar, las familias lo toman distinto. No paso en mi experiencia que las familias no hayan venido a las reuniones por incomodidad. Todo lo contrario; tienen una predisposición distinta, escucha atenta, preposición a resolver la situación. Generalmente convocó a las familias cuando suceden cosas en el aula por ejemplo: de algún conflicto entre compañeros y veo qué pasa algo que nos llama la atención, que está distraído en la escuela, veo que necesitaría reforzar algún contenido también lo hago. Para las cosas buenas es decir, algo positivo, un algo que necesitaba mejorar, lo hago telefónicamente o personalmente pero cuando los veo ahí en la escuela suelo hacer eso personalmente en un ratito que se entrega al niño o los convocó para poder conversar tranquilamente en la escuela.

T: ¿Cuál ha sido uno de los mayores desafíos que has enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias?

E: Yo creo que el mayor desafío es cuando las familias no tienen registro de lo que yo le estoy contando y no aceptan en absoluto lo que lo que una le decía o veía; aun así justificando y también sabiendo que otros maestros veían lo mismo, esos padres no paraban de “NO ver” a su hijo con las actitudes violentas que en ese momento estaba destacando, es muy complicada la NO aceptación o no recibir lo que el docente dice, o peor, que tu palabra no tenga valor.

T: Algo me comentaste de los diferentes mundos de cada niño y cada familia, se me ocurre preguntarte ¿De qué modo crees que es conveniente generar vínculos con las familias?

E: Vuelvo otra vez porque me parece que lo transversal a toda la docencia sobre todo para los vínculos es el amor y el respeto porque si podemos al menos un poquito mirar a las familias de esa forma tratando aunque aunque salga de nuestro entendimiento lo que esté sucediendo y nosotros como maestros o como padres eso que estamos viendo en esta familia. Tenemos que salirnos de eso no y tratar de decir bueno es esa familia con esa situación con esa evidencia bueno y sucede esto qué podemos hacer nosotros maestros con esta situación y si uno trata de esa realidad que viven ellos la situación cambia totalmente porque los padres se abren totalmente de otra forma y se disponen distintos a trabajar y a vincularse también. Formas también además de ser

respetuosos y amoroso pienso que con las acciones amorosas también del otro porque un simple mensaje querida por ejemplo no sé faltan dos días los chicos a la escuela y yo como docente ya estoy preguntando que paso El auto no anda tal vez no sé nos ha pasado millones de cosas en la escuela y uno no sabe qué realidad están viviendo nada en la familia también tienen derecho a vivir su vida s y a no pensar en lo primero que es la escuela, yo pienso que lo mejor es llevarles amor a la familia , eso es lo que me ayuda a mi como maestra y hasta ahora veo que es mutuo.

T:¿ Qué Frases o ideas recibís de las familias cuando los convocas?

E:Algunos dependiendo las familias y dependiendo en línea cada familia conozca a su hijo le preguntan pasó algo una de las preguntas más frecuentes cuando terminamos de hablar Muy agradecida con esto de sentirte de sentir a su hijo mirado también por cualquier cosa no quiero decir estoy viendo que podemos ayudar a tu hijo de tal forma me ayudas y es esto entonces la familia. Agrego las 5 cuando los convoco para algo que no sea individual pero puede ser una reunión de padres puede ser una actividad con las familias también son abiertos en la misma metodología que uso es esa respetuosa que trate de notarse también no en la actividad que se vaya a hacer eso también está bueno Y también se recibe por ejemplo habíamos hecho hace unos años una minga en el aula que estábamos destruida así que bueno eso convocar a las familias para que puedan ayudarnos en el aula que está así para ponerle un poco esto sus hijos Qué lindo que comience el año de esta forma y bueno cuando uno propone con boca fluyen de buena manera fluyen de buena manera y se logran y surgen cosas maravillosas. Algo que hay que hacer una acción o en una reunión para poder ayudar a un niño cualquiera sea las cosas y te hace bien que se hace con un con un fin un buen fin las cosas

T: ¿Te ha pasado que las familias demandan ser convocadas por la escuela? ¿En qué situaciones? ¿Cómo lo hacen?

E: Generalmente es porque hay algún hecho muy importante que quieren contar si sucedió algo o algún conflicto y bueno Generalmente es resguardar a su hijo de lo que sucedió .También hay otras familias que acompañan un montón a los hijos que están súper presentes en el en este proceso de aprendizaje y entonces quieren reunirse con vos para contarte Cómo su hijo está trabajando o cómo trabaja y demas . Pasa. tambien, en los casos que tienen niños con ppi que necesitamos reuniones para interiorizar sobre su desempeño escolar .Y también a veces las familias quieren ser convocadas para trabajar ,mirar, hacer bailes, participar porque participar en esas cosas

y está buenísimo ,es fabuloso. nos pasó que también quería participar en los actos .Si las familias se autoconvocan de forma individual y es para resolver algún conflicto generalmente son mensajes como muy distantes o secos , en cambio si es por participar en alguna situación o taller o acto son sugerencias son amables puede ser algo . Me pasó que me digan: “se me ocurrió que podrías hacer esto de esta manera o podemos nosotros hacer tal cosa bueno” . Como soy “abierta” tomo lo que me dicen pero quiero que se sientan escuchados. Siempre espero que den su punto de vista y tenerlos muy en cuenta, sin perder lo que uno cree que es lo mejor.

T¿Crees que tiene relación nuestro contexto escolar con las intervenciones de las familias en la escuela?

E: Yo creo que nuestro contexto es muy particular. no se como sera en otras escuelas y localidades. Porque no es lo mismo una familia en donde los padres, en la mayoría, trabajan ambos de forma independiente, en donde hay un solo jefe de familia que sostiene todo y que asistir a algun encuentro con la escuela implica faltar al trabajo y perder ese dia. Seria perder esa ganancia y obviamente que una lo entiende. En general son familias muy trabajadoras. Suele pasar que como las familias de esta escuela son numerosas, la mayoría de las veces asisten a las reuniones con los niños mas pequeños o viene toda la familia por no tener donde dejarlos, suelen vivir lejos y no tener movilidad, hay distancias largas y en el medio de las sierras. Esto hace que no puedan participar. Muchas veces sucede que viendo el contexto en el que estamos, algunas familias pueden darle más o menos importancia a la escuela porque bueno, cada uno trae la experiencia que trae de la escuela entonces quiere o puede darle la importancia que cada uno considere. me paso que si a las familias les parece una tontería,una pérdida de tiempo un taller por ejemplo o una actividad para trabajar con su hijo puede ser minimizada totalmente y prefieren evitar este encuentro o que una como docente le comente todo por celular. ultimamente la escuela esta para muchas cosas, no solo para la educación sino tambien para darles el desayuno porque suelen no desayunar, mas de una vez se les han dado útiles.. y no me quiero ir de tema pero nuestro contexto es delicado y creo que tenemos mucho por apoyar a nuestras familias

T¿Consideras que hay necesidades de las familias que pueden requerir apoyo/acompañamiento y este apoyo pueda ser dado desde la institución escolar? ¿Cómo te parece que fue brindando ese apoyo?¿ Qué aspectos/ apoyos podríamos recibir de otras instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo escuela y familias?

E : Dentro de la escuela se les da el apoyo que más se pueda. Como te decía, hasta se suele darles ropa y el desayuno que sobra a familias que sabemos que lo necesita y que deben cubrir estas necesidades básicas. más de una vez como docentes hemos estado buscando no se... zapatillas para algun nene que lo notamos complicado y es algo que esta naturalizado en nuestro contexto. Las instituciones de nuestra localidad lo viven a esto. Creo , en lo particular, que la institución que se me viene a la mente es la salita que esta siempre sobre todo en lo que es salud haciéndole los controles de manera gratis no, las pediatras dan charlas y es super importante, las campañas de vacunación. Pienso en la municipalidad tambien porque como es la única escuela del pueblo siempre está abierta a los pedidos prestando espacios , elementos, promocionando actos o peñas... Cualquier institución aporta ya sea las academias o los bomberos , como en su mayoría son partes porque sus hijos o familiares asisten no suelen tener problema para asistir y colaborar con la escuela. Si creo que nos haría falta una red de apoyo de profesionales como: asistentes sociales, psicólogos, fonoaudiólogos o psicopedagogas que puedan estar más en la escuela porque si bien suelen recurrir a los pocos profesionales que hay en la salita o en el hospital, los turnos son re espaciados y cuesta darle continuidad a ese apoyo que necesitan y sabemos que estos apoyos desde lo externo son caros y casi inalcanzable para nuestras familias.

T: Ahora pensando un poco en el equipo interno de la escuela¿De qué manera crees que podemos los docentes de educación especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

E:Es muy importante y por eso tiene que estar muy cuidada porque justamente la palabra de la docente de educación especial con las familia puede ser la que los haga pensar, cuestionarse, que les de vergüenza también... en lo posible siempre tiene que ser desde el amor y con respeto. y sobre todo ser super empáticos para que las familias puedan tener mucha confianza y que pueda ser considerados una apoyo.

T: GRACIAS Y MAS GRACIAS!!! ya viene lo último.

Te voy a decir FRASES y vos las completas o refuras

Los docentes se vinculan con las familias

E:Se vinculan con la familia de la mejor manera posible, con amor y con respeto.

T:Las familias de la comunidad escolar son.....

E: una pieza fundamental para apoyar a los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

T: Las familias deberían.....

E: creo que deberían tener una mirada mas comprensiva con sus hijos y con los docentes que estamos pura y exclusivamente para ayudarlos a crecer.

T: Por último , las docentes de educación especial tendrían que...

E: multiplicarse... jajaja. Porque no nos alcanzan. tenemos dos y no alcanzan. son muy importantes para todos los niños no solo a quienes tienen dificultades. ni hablar el apoyo que nos dan a las docentes tutoras con su mirada.

T: Terminamos!! gracias!!

E: A vos!!

Entrevista 4

T: ¡¡BUENAS!! Te cuento...Estoy estudiando sobre la temática de familias y escuela. Me gustaría que me ayudes charlando un poco sobre lo que vos pienses y en base a tus experiencias. Me ayudas mucho exployándote y contándome lo que más te guste y consideres útil.

Ahora te quiero preguntar si estás de acuerdo con que grabe esta charla para poder, luego analizarla en mi trabajo.

E: ¡Ningún problema! lo que necesites...

T: ¡¡Gracias!!...Si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela, ¿qué me podrías decir?

E: Las familias participan en la escuela con situaciones que involucren a su hijo/a de manera particular. No observo mucha colaboración a la hora de participar en ayudar a la institución, como por ej. Siendo parte de la cooperadora, abonando la cuota que se solicita o cuando se necesita una colaboración. Muy pocas familias son las que ayudan y colaboran en la escuela. La gran mayoría solo trae a sus hijos y los busca, no mucho más.

T: ¿De qué modo crees que participan las familias?

E: Algunas Familias participan cuando se convocan reuniones para conversar sobre el desempeño. En muchas ocasiones, se hacen presentes utilizando el número personal del docente, si ellos tienen alguna inquietud. Cosa que considero compleja porque, recientemente aprendí a poner horarios a uso y contestación del celular.

T: ¿Me contas eso del uso de tu celular con los padres?

E: Jajaja, Sisi. creo que tiene que ver con la pandemia. Como en ese momento se uso mucho el teléfono los padres y nosotras lo usamos. Yo particularmente me pongo horarios para contestar y comunicarse con las familias porque una tiene vida después de trabajar, entonces contesto de 7 a 14 hs, después no. sí veo que llegan, pero no los abro, espero al horario y lo miro. las familias ya lo incorporaron igual así que ya no mandan por fuera del horario, pero necesité poner este límite para poder tener vida y a la vez no perder la comunicación con las familias.

T: ¡Super claro...! Ahora desde tu experiencia ¿Qué me podés contar sobre el trabajo con las familias?

E: No tengo mucha experiencia, pero lo que considero que me sirvió es que cuando hay varios padres con una misma inquietud, que en su la mayoría de los casos: por problemas

sociales o compartimentos del grupo de estudiantes; me sirvió elaborar talleres para que pudieran expresar sus sentimientos. No solo los padres, sino también sus hijos. Esto me permitió mejorar, en muchas ocasiones, la comunicación.

Siempre las inquietudes surgen por Celular y de ser necesario se pactan encuentros, tratamos de que sean con las dos docentes así escuchamos y comentamos juntas la situación.

T: ¿Cuál ha sido uno de los mayores desafíos que has enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias?

E: El trabajo con las familias es un enorme desafío, nadie nos enseña nada de esto y tiene que ver mucho con la forma en la que nos vinculamos y la empatía que tengamos; creo que más que impartir una clase frente a un grupo de alumnos. Ya que, los docentes nos encontramos en el "ojo de la tormenta" y somos criticados por lo que hacemos, lo que decimos, cómo lo decimos y nuestra manera de enseñar. Uno de los desafíos que he enfrentado fue el "modo" de evaluar. Si bien, considero que la evaluación es formativa donde hay una retroalimentación y el docente aprovecha este momento para "monitorear" el proceso de enseñanza-aprendizaje, también debemos establecer evaluaciones sumativas para poder evaluar los niveles de aprendizajes alcanzados. Y allí, es cuando muchos padres juzgan el trabajo docente. No me ha pasado que se llegue a ser un problema, pero sí que consulten reiteradas veces, se saquen las dudas y suelen quedarse tranquilos.

T: Cuando convocas, ¿Cómo responden las familias ante estas solicitudes?

E: Cuando convocó a las familias, en la mayoría de los casos, se hacen presentes para conversar sobre el desempeño escolar o conductual de su hijo/a. En algunas ocasiones se generan acuerdos, se cumplen y se observan cambios. Y, en muchos otros, por más que se establezcan acuerdos, no se cumplen por parte de las familias y no se observan cambios. Ahí es cuando se frustra, pero entiendo que las familias están atravesadas por situaciones complejas y prefiero no juzgar.

T: ¿Qué Frases o ideas recibís de las familias cuando los convocas?

E: Sabes que no he recibido frases ni sugerencias, no he recibido. Pero si yo siento que hay mucha incertidumbre en las familias por las problemáticas sociales que se ven reflejadas en el aula por eso al observar estas dudas o miedos, trabajo mucho desde las emociones, la afectividad y desde la ESI. Más que nada para que el ámbito del aula sea ameno para todos y

nadie sea vulnerado. Sobre todo, esto entendiendo que trabajo con niños que están entrando a la adolescencia y es una etapa de la vida que podría decirse que es compleja.

T: ¿Las familias demandan ser convocadas por la escuela?

E: No están demandando ser convocadas, si en situaciones particulares, donde surgió algún problema entre los niños o para consultar sobre el desempeño, alguna nota o demás. Pero en sí, no demandan mucho ser convocados. no se si esto pasara en primer ciclo, pero en este ciclo es más marcada la distancia entre familias y escuela.

T: ¿Qué aspectos destacas sobre la participación de las familias?

E: Lo que destacó sobre la familia es que cuando surge algún problema se hacen presentes, se organizan con sus trabajos y asisten a las reuniones. Debo decirte que las reuniones sobre todo cuando hay algún evento complejo o algún emergente como supuestas peleas o cuestiones de violencias me ponen nerviosa, me preparo y abordó la reunión de la mejor manera. Muchas veces, cuando surgen problemáticas con otros niños, se establecen acuerdos entre ambas familias y la docente. Muchas veces esto resulta y otras veces no pero siempre que se los convocan se hacen presentes y participan de las reuniones. siempre con respeto mutuo obviamente. Los docentes estamos atendiendo situaciones constantemente y cuesta priorizar la relación con las familias, casi siempre se da esta relación a partir de estas situaciones y pasa también que por atender estos emergentes se dejan de lado otras cosas.

T: ¿Cómo pensás que pueden ayudar/ apoyar las familias en el aprendizaje de los niños?

E: La familia ocupa un eslabón fundamental para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje. Yo siempre considero a la familia, a los docentes y a los estudiantes como un triángulo que se tiene que retroalimentar continuamente. Y si eso funciona, el proceso de enseñanza- aprendizaje se va a dar ahora, ahora si alguno se ve obstaculizado el proceso de enseñanza-aprendizaje va a ser un poco difícil. Por eso considero muy importante la comunicación entre los docentes y familias para favorecer el proceso del aprendizaje.

T: Desde su experiencia, ¿qué situaciones crees que obstaculizan o dificultan en mayor medida, la participación de las familias con la escuela?

E: Desde mi experiencia lo que más cuesta es cuando la familia participa cuando ve al docente como un individuo el que se le debe de juzgar por todo. por lo que hace, como lo dice, cómo enseña, Qué enseña; siempre con esa mirada jugadora. Eso es lo que obstaculiza la enseñanza y por sobre todo el vínculo entre las familias y la escuela.

T: ¿Crees que tiene relación nuestro contexto escolar con las intervenciones de las familias en la escuela?

E: Sí, es la única escuela de la localidad y me atrevo a decir que es un contexto vulnerable. Considero que tiene relación el contexto escolar con las intervenciones de la familia en la escuela muchas veces las problemáticas sociales se ven reflejadas en el aula y también se observa en la intervención de las familias. A mí me pasó que entré en la escuela y empecé a conocer a las familias por lo que también logré conocer a los niños y a los problemas está atravesando.

T: ¿Consideras que hay necesidades de las familias que pueden requerir apoyo/acompañamiento y este apoyo pueda ser dado desde la institución escolar? ¿Se ha podido dar este apoyo? ¿cómo te parece que fue brindando ese apoyo?

E: Sí hay casos particulares que las familias que observamos que las familias necesitan algún apoyo, algún acompañamiento y muchas veces por parte de la institución escolar se ha dado; ya sea dando sugerencias a profesionales o también cuando ellos nos cuentan, tal vez situaciones familiares particulares, bueno les brindamos algunas sugerencias y demás. Pero siempre que las familias piden ayuda la institución brinda ese apoyo, siempre a través del diálogo, de la comunicación o dando sugerencias.

T: ¿Qué aspectos/ apoyos podríamos recibir de otras instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo entre escuela y familias?

E :Bueno considero también muy necesario siempre contar con el apoyo municipal, pero también me parecería que desde el gobierno provincial establezcan en las escuelas gabinetes psicopedagógicos para abordar situaciones de aprendizajes donde muchos alumnos por ahí necesitan un aprendizaje tal vez más individualizado o necesitan recibir adecuaciones ya sea significativas o de acceso y por el contexto social y económico no pueden acceder a psicólogos y de psicopedagos que sabemos que no solamente para que ayuda a los alumnos sino también a la familia. Es importante trabajar en comunidad pensando en el alumno para poder ayudarlo. Considero que es muy fructífero trabajar en comunidad.

T: ¿De qué manera crees que podemos los docentes de educación especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

E: Para mí es muy importante la escucha activa, elaboración e implementación de estrategias para acompañar el proceso de aprendizaje y ser un facilitador y un mediador entre escuela y familias para lograr concretar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, ya sea con dificultades o sin.

T: Te voy a decir FRASES y vos las completas o refuras. Los docentes se vinculan con las familias

E: Los docentes se vinculan con las familias a través del diálogo, acompañamiento, escucha y construcción conjunta de acuerdos.

T: Las familias de la comunidad escolar son....

E: Las familias de la comunidad escolar son diversas, con realidades y necesidades distintas.

T: Las familias deberían.....

E: Las familias deberían acompañar desde el hogar estableciendo hábitos de estudio, de respeto y de valoración del trabajo docente.

T: Por último, las docentes de educación especial tendrían que...

E: Los docentes de educación especial tendrían que establecer estrategias concretas para ayudar a los alumnos y también para poder guiar al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entrevista 5

T: Estoy estudiando sobre la temática de familias y escuela. Me gustaría que me ayudes charlando un poco sobre lo que vos pienses y en base a tus experiencias. Me ayudas mucho explayándote y contándome lo que más te guste y consideres útil.

Ahora te quiero preguntar si estás de acuerdo con que grabe esta charla para poder, luego analizarla en mi trabajo. Si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela, ¿qué me podrías decir?

E: Sobre la participación de las familias en la escuela considero que es fundamental. La escuela acompaña, pero es necesario que la familia se comprometa que mantenga una relación cercana para que el aprendizaje, la convivencia y bienestar de los estudiantes sea mejor. Muchas veces se piensa que la participación se limita a “ir a los actos” o “responder notas”, pero en realidad se trata de generar un puente en el que las familias puedan ser parte del proceso, sentirse escuchadas.

T: ¿De qué modo crees que participan las familias?

E: Las familias participan de diferentes maneras: reuniones, entrevistas individuales, cooperadoras, talleres, actos escolares, colaboraciones materiales, conversaciones en la puerta, intercambios por cuadernos y lo que mayormente tenemos luego de la pandemia que es mensajes por el celular.

T: Desde tu experiencia ¿Qué me podés contar sobre el trabajo con las familias?

En cuanto a mi experiencia personal en el trabajo con las familias considero que trabajar con las familias implica mucha escucha ya que no todas tienen las mismas posibilidades ni los mismos recursos, entonces uno tiene que ser flexible, empático y evitar juzgar. Muchas veces, cuando se logra abrir un espacio de diálogo, las familias se animan a contar sus preocupaciones y eso ayuda mucho a entender mejor a los estudiantes.

T: Claro, ¿te acordaras de algún desafío que has enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias?

E: Uno de los mayores desafíos en mi experiencia, es lograr que las familias entiendan que, en la escuela, dentro del aula, conviven niños y niñas con diferentes historias, realidades familiares, ritmos de aprendizaje, intereses, habilidades, distintos modos de crianza y acompañamiento y que por lo tanto muchas veces existen muchas problemáticas dentro de la escuela peleas entre los alumnos, y que no se puede pretender que todos lleven un mismo ritmo o

sean iguales. Es algo complejo yo creo, pero como docente intento comunicar esta situación siempre desde lo particular para ser empáticos y respetuosos.

T: Cuando convocas, ¿Cómo responden las familias ante estas solicitudes?

Ante las convocatorias la respuesta varía mucho. Hay familias que enseguida se acercan, participan y agradecen, y otras que demoran o no pueden concurrir. Sin embargo, cuando se convoca de manera clara, explicando el motivo y mostrando que no se trata solo de “problemas” sino también de compartir avances y logros, la respuesta suele ser más positiva. Como que la respuesta de las familias tiene mucho que ver con las formas en la que una se comunica, yo creo que es importante ser claro y a la vez respetar la diversidad en las familias. Yo trato siempre de ser concisa y no hacer reuniones por gusto. Solo si es para comunicar algo grupal o si algún tema demanda que se charle desde lo personal, sino suelo recurrir al celular. Además, este año por el binomio, salgo una hora antes y eso dificulta tener el contacto con los padres a la salida de la escuela.

T: ¿Te han podido transmitir alguna frase o idea de las familias cuando los convocas?

E: Cuando las familias vienen, suelen decir cosas como: “Yo quiero lo mejor para mi hijo”, “A veces no sé cómo ayudarlo”, “En casa no hace lo mismo que en la escuela”, o “Disculpe si no puedo venir seguido, el trabajo me lo impide” “Ya no sé qué hacer”. También aparecen frases de preocupación: “¿Está bien en la escuela?”, “¿Se porta igual que en casa?”. Frases que reflejan interés, dudas, culpas y deseos de “acompañar”. Son familias super diversas pero presentes y participativas. Yo me vengo dando cuenta que ahora en segundo ciclo, se los “suelta” un poco a los chicos, pero siguen siendo niños en la preadolescencia entonces necesitan de un adulto presente. Hay de todo.

T: No sé si te ha pasado, pero ¿Las familias demandan ser convocadas por la escuela o no?

E: Sí, muchas veces lo hacen. Sucede sobre todo cuando: Ocurre algún problema de conducta “niño que sufre ese problema de conducta, sería el afectado, es muy pocas ocasiones cuando detectan dificultades en el aprendizaje, o tienen sospechas de situaciones emocionales o sociales que afectan a sus hijos. Pero como te digo siempre la demanda surge o por alguna duda sobre sus hijos o por algún evento en particular.

T: ¿Qué aspectos destacas sobre la participación de las familias?

E: Lo que destaco de la participación familiar es que, cuando realmente escuchan y se comprometen con el niño, ya sea en el aprendizaje o desde sus deseos, es notorio dentro del aula, en el estudiante. Y eso lo predispone hacia el aprendizaje de otra manera.

T: ¿Cómo pensás que pueden ayudar/ apoyar las familias en el aprendizaje de los niños?

E: Priorizando las tareas escolares, asegurar hábitos de estudio y de descanso en la casa, estar disponibles para escuchar, preguntar cómo les fue en la escuela, valorar los logros, aunque sean pequeños, mostrar interés, porque ese interés impacta directamente en la motivación del niño.

T: Desde su experiencia, ¿qué situaciones crees que obstaculizan o dificultan en mayor medida, la participación de las familias con la escuela?

E: La situación que obstaculiza la participación familiar más que nada tiene que ver con lo económico cultural, no sé, las jornadas laborales extensas lo que ocasiona falta de tiempo para asistir a las convocatorias de la escuela, y más desde la actitud de las familias por ahí pienso en esto que te decía de las frases o ideas, ese sentimiento de no saber cómo ayudar o de “no estar a la altura”. Me pasa mucho esto porque como los chicos ya están grandes, dicen que las cosas se empiezan a complicar. jajaja

T: ¿Crees que tiene relación nuestro contexto escolar con las intervenciones de las familias en la escuela?

E: Considero que el contexto escolar condiciona e influye en la forma en que las familias intervienen, pero también la institución tiene la responsabilidad de crear estrategias inclusivas que permitan que todas las familias, desde su diversidad, puedan ser parte activa de la educación de sus hijos e hijas. También pienso que las familias deben colaborar, comprometerse y acompañar a la institución y tener siempre en cuenta el contrato pedagógico que se firma al comienzo del ciclo lectivo. Es fundamental, yo pienso, que las familias deben de entender que el proceso del aprendizaje es algo en equipo, no solo de la escuela.

T: ¿Consideras que hay necesidades de las familias que pueden requerir apoyo/acompañamiento y este apoyo pueda ser dado desde la institución escolar? ¿Se ha podido dar este apoyo? ¿cómo te parece que fue brindando ese apoyo?

E: Sí, hay familias que necesitan orientación en temas de crianza, límites, acompañamiento escolar o incluso apoyo social (alimentación, salud, contención emocional). Cuando se da ese apoyo, las familias lo valoran muchísimo porque sienten que la escuela no solo

enseña, sino que acompaña. Por lo que escuche, es probable que empecemos a dar de comer al medio día y esto es cubrir otra necesidad importante para las familias de la localidad. Yo creo que como escuela se contiene mucho y desde el rol que tenemos hacemos todo lo que podemos y muchas veces más. Mas de una docente tendrá “apadrinado” algún que otro niño; de eso no tengo dudas.

T: ¿Qué aspectos/ apoyos podríamos recibir de otras instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo escuela y familias?

E: Pienso en el Municipio brindando talleres para familias, programas de apoyo social. Se que la localidad de Cortaderas, que es más chico que Carpintería ha estado haciendo. Seria re lindo que la municipalidad lo haga. Los Centros de salud, que acá hay uno solo, siempre están, sobre todo a principio de año con campañas de prevención y controles médicos. En breve, vamos a solicitar ayuda para brindarles un taller a los chicos sobre el cuidado del cuerpo y un poco de contenidos de ESI. También esta la Biblioteca, clubes, asociaciones barriales que desconozco que lo hacen, pero suelen tener espacios de apoyo al aprendizaje y lindos momentos de recreación.

T: ¿De qué manera creen que podemos los docentes de educación especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

E: Considero que los docentes de educación especial tienen una mirada muy valiosa, porque están acostumbrados a trabajar con equipos interdisciplinarios y con familias en situaciones de alta demanda emocional, brindan herramientas concretas de acompañamiento, ayudan a las familias a entender los procesos de aprendizaje desde otra perspectiva.

T: por último... Te voy a decir FRASES y vos las completas o refutas. Los docentes se vinculan con las familias

E: Los docentes se vinculan con las familias desde el diálogo, la escucha y trabajo en conjunto entendiendo y buscando un mismo fin el bienestar, que los niños aprendan.

T: Las familias de la comunidad escolar son....

E: Las familias de la comunidad escolar son diversas, con realidades, tiempos y recursos distintos.

T: Las familias deberían.....

E: Las familias deberían sentirse parte de la vida escolar, no solo como acompañantes, sino como protagonistas que colaboran, opinan, apoyan y reconocen la tarea de la escuela.

T: Por último, las docentes de educación especial tendrían que...

E: Por último, las docentes de educación especial tendrían que brindar herramientas a los docentes para garantizar que la inclusión sea un proceso compartido, sostenido y real

T: ¡¡Muchísimas gracias!!

Entrevista 6

T: Si yo te pregunto sobre la participación de las familias en la escuela, ¿qué me podrías decir?

E: A la mente se me viene la palabra diversidad, como en todos los aspectos, la participación de las familias que se da de forma diversa.

T: ¿De qué modo crees que participan las familias?

E: Hay familias que participan desde un lugar que suma, ya sea con propuestas o acompañando y confiando en proyectos presentados, otras que participan desde lugares de queja, creando trabas en el trabajo docente y otras familias que no participan, pero siempre tienen una opinión para todo.

T: Desde tu experiencia ¿Qué me podés contar sobre el trabajo con las familias?

E: Siento que se intenta no incluir a las familias en las decisiones Institucionales y pedagógicas para "simplificarlas" y a su vez marcar cierto adentro y cierto afuera. Sin embargo, las pocas veces que se las incluye y en mi experiencia, se generan lazos y vínculos de mayor confianza y respeto. A partir de la participación de las familias es que se puede desarmar y repensar estructuras que separan y dividen ciertos aspectos dentro de un grado, pensamientos que dificultan nuestra tarea con las niñeces y a su vez, convocar a las familias para que participen fortalece con el ejemplo, lo importante que es estar comunicados.

T: ¿Cuál ha sido uno de los mayores desafíos que has enfrentado como docente en torno a la vinculación con las familias?

E: El fallecimiento de un estudiante. Poder comunicar a las familias sobre cómo la escuela va a acompañar a las niñeces, que confíen en la palabra del docente y puedan comprender la importancia de transitar un momento así juntos y no de una forma intrafamiliar, fue un desafío enorme. En una situación así no hay protocolos ni maneras únicas, lo importante es que nadie quede afuera, ni las niñeces, ni las familias. Otra vez, el vincularse con las familias genera confianza y es a partir de ahí que todo puede fluir de una mejor manera.

T: Cuando convocas, ¿Cómo responden las familias ante estas solicitudes?

E: Depende el motivo, cuando son reuniones de familia por lo general son las madres las que se presentan y eso es un problema, porque la familia no es SOLO la madre en varios casos, y los padres no se hacen cargo de la crianza de sus hijos e hijas.

Sin embargo, siempre son instancias de mucho aprendizaje y puesta en común entre la docente y las familias.

T: ¿Qué Frases o ideas recibís de las familias cuando los convocas?

E: Por lo general no está muy habilitada la palabra de las familias para dar ideas, lo cual no está bueno por lo mencionado anteriormente, sin embargo, siento que atravesamos un momento complejo (ya sea a nivel político, económico y social y obviamente que educativo) de mucho desorden y desborde y que se termina sobrecargando al docente, en este marco, poner el oído a las familias termina siendo una tarea más de las muchas que el docente afrontan. El tema es que este afrontar se da siempre entre los diferentes emergentes en la diaria de la escuela, y muchas veces se hace difícil.

T: ¿Las familias demandan ser convocadas por la escuela? ¿En qué situaciones? ¿Cómo? ¿Qué respuesta recibe?

E: Demandan ser convocadas en situaciones de conflicto entre las niñeces. Desde la escuela, por lo general, se intenta evitar y solucionar desde adentro.

T: ¿Qué aspectos destacas sobre la participación de las familias?

E: Destaco el vínculo que se construye, el poner palabras y dejar de suponer, la comunicación que se da y permite comprender más que sucede en las casas con respecto a las escuelas y viceversa.

T: ¿Cómo pensás que pueden ayudar/ apoyar las familias en el aprendizaje de los niños?

E: Si logramos tener más reuniones de familias en donde se pueda compartir con tiempo de calidad, no a las corridas como suele ser, y lograr nombrar los contenidos a trabajar con las niñeces y sobre todo los modos de bajar esos contenidos, entonces así podríamos contar con el apoyo en las casas y no habría un doble discurso entre la escuela y la casa. También así haríamos parte a esa familia de la metodología de trabajo permitiendo acompañar a esa niñez en su aprendizaje sin dificultad con viejas formas.

T: Desde su experiencia, ¿qué situaciones crees que obstaculizan o dificultan en mayor medida, la participación de las familias con la escuela?

E: La conducción de una escuela es quien obstaculiza o habilita tal relación. Me refiero a que si de parte de la conducción de una escuela permite y tiene una dinámica y una modalidad de puertas abiertas para con la familia está habilitando la participación porque como por ejemplo lo

que pasa carpintería cuando se hacen jornadas de muestras de las áreas especiales o como se hizo la otra vez el Bingo o cuando se hace feria o cuando se hace alguna jornada con cualquier objetivo , aunque generalmente sea juntar fondos para la cooperadora; de todos modos no importa el fin. yo creo que de esa manera la conducción está habilitando, y a su vez no solo habilitando sino pidiendo participación a las familias. A su vez, me paso desde mi experiencia que generalmente se trata de evitar los encuentros antes las reuniones por alguna situación disruptiva, para evitar y no crear más conflictos entre las familias. Lo cual, en mi punto de vista, debería darse la posibilidad a las familias a expresarse y que cada se implique en la situación así se sienten parte. Sería necesario de que salga por parte de la dirección una forma para vincularnos, que nos especifiquen modos y que tengamos como proyecto institucional actos o fechas puntuales para poder encontrarnos con las familias y las niñas y que no venga siendo solo a las apuradas como venimos haciendo.

T: ¿Crees que tiene relación nuestro contexto escolar con las intervenciones de las familias en la escuela?

E: No sé si solo en este contexto, yo creo que es algo cultural y contemporáneo. Lo que si me doy cuenta es que, al ser la única escuela de la localidad, todo lo que pasa en el pueblo termina decantando en la escuela y como se conocen todos entre sí, se vivencia mucho lo cultural más de una vez han peleado las niñas por cosas o que pasaron en la plaza o por cuestiones entre familias. Es como el dicho: pueblo chico infierno grande.

T: ¿Consideras que hay necesidades de las familias que pueden requerir apoyo/acompañamiento y este apoyo pueda ser dado desde la institución escolar? ¿Se ha podido dar este apoyo? ¿Cómo te parece que fue brindando ese apoyo?

E: Sí creo que la escuela brinda ayuda, pienso un poco desde lo general. Actualmente y como está la sociedad, sabiendo que nos tenemos que limitar a nuestro rol, muchas veces elegimos o nos limitamos a lo que podemos apoyar. Un ejemplo que te puedo dar es que La situación familiar de una niña de 5to era compleja, madre padre con mediación en el medio situación judicial. El padre se acerca a la escuela porque ve que la hija nuevamente está con posibilidades de repetir el año, ahí la escuela media entre los dos padres, se hacen reuniones por separado, se hace ver al padre la necesidad de apoyar desde lo económico a la niña, la madre se compromete a llevarla a que la evalúe una psicopedagoga y a docentes particulares. Pero también

se les dice a los dos (madre y padre) que la niña debía faltar menos, ellos tenían tenencia compartida un poco desordenada. Esto se planteó para poder darle continuidad a sus aprendizajes. En este ejemplo, desde nuestro Rol tuvimos una necesidad y la resolvimos mediando y haciendo ver las situaciones escolares, todo por el bien, en este caso de la niña. Ahora, también pienso que esto era algo chico, hay cuestiones más grandes que debemos sugerir y solo eso... y hay cuestiones sociales que solo podemos hacer poco y nada, nose, podemos conseguir zatalillas pero no solucionar el tema del hambre en su casa... es muy complejo todo lo social.

T: ¿Qué aspectos/ apoyos podríamos recibir de otras instituciones de la comunidad para afianzar el vínculo escuela y familias?

E: Lo primero que se me viene a la cabeza es poder contar con un gabinete psicopedagógico, como herramienta para acompañar situaciones y tener reuniones con las familias y que no los corra el tiempo áulico como nos pasa siempre. Si no nos limitamos al compromiso de algunos docentes, pero solo algunos que resignamos nuestro horario libre para estar con las familias. Yo creo que la presencia del gabinete haría que se ocupen de situaciones particulares y que todos los docentes sepan el rol que tienen.

T: ¿De qué manera creen que podemos los docentes de educación especial ayudar en el vínculo entre las familias y la escuela?

E: Principalmente conociendo a las familias de los niños con los que trabajamos, y muchas veces a los docentes comunes se nos escapan y que nos lo comenten a nosotros. Lo “ideal” sería que se trabaje como un par del docente de educación especial y tener buena comunicación. Eso generaría un buen vínculo entre nosotros y con las familias.

T: Te voy a decir FRASES y vos las completas o refutas. Los docentes se vinculan con las familias

E: muy poco. y solo cuando hay reuniones individuales.

T: Las familias de la comunidad escolar son....

E: importantísimas para la conformación de la escuela y es un conocerse mutuamente.

T: Las familias deberían.....

E: Confiar en su escuela y para ello tiene que haber diálogo.

T: Por último, las docentes de educación especial tendrían que...

E: Ser pares de los docentes del grado y trabajar en conjunto para acompañar a las niñas de nuestra institución.