

Número 4 - Enero/Junio 2017

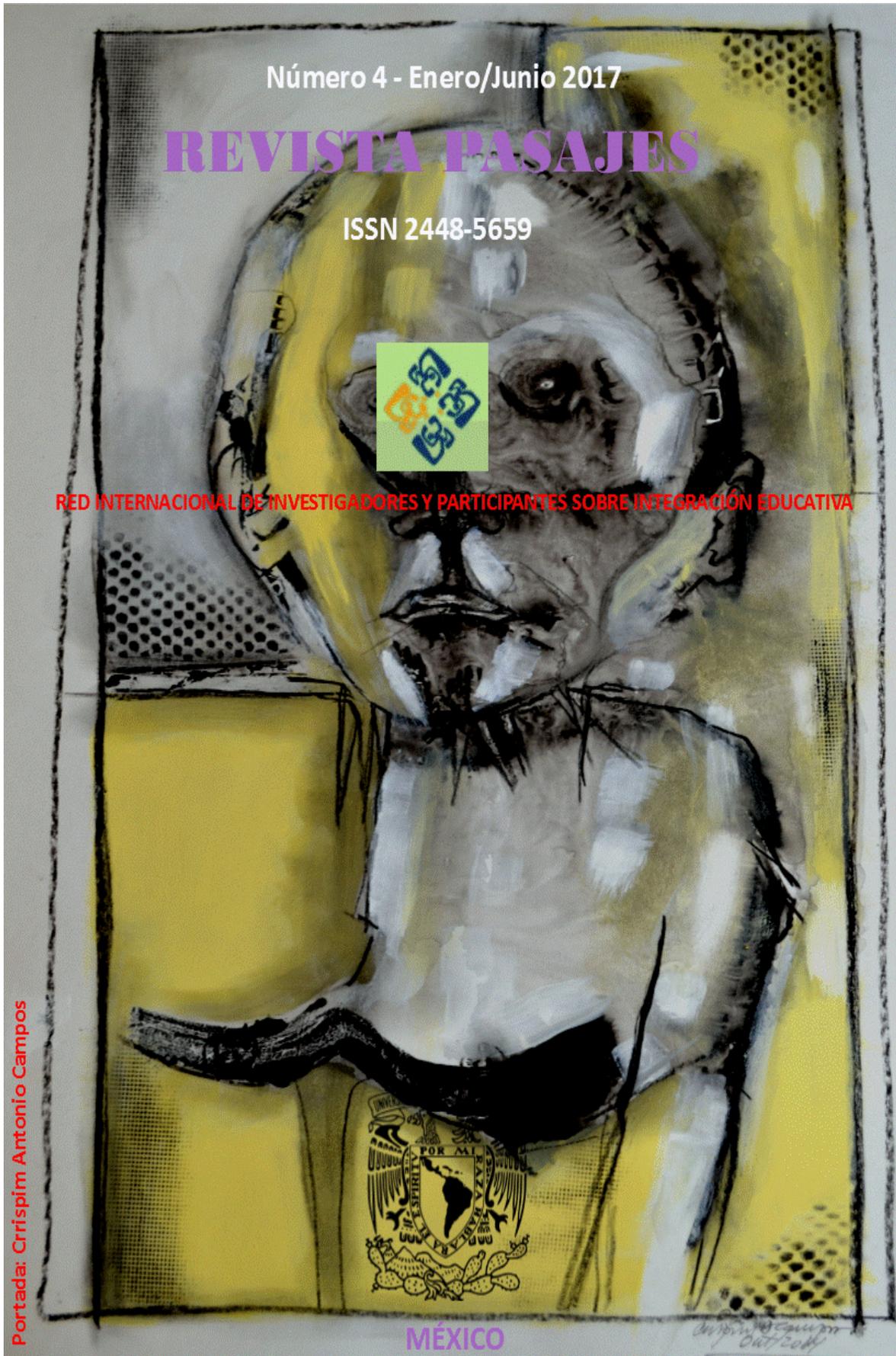
# REVISTA PASAJES

ISSN 2448-5659



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Portada: Crispim Antonio Campos



MÉXICO

*Crispim Antonio Campos  
Out/Body*



**REVISTA PASAJES**  
RIE – UICSE – FESI - UNAM



**221 B**  
WEB SCIENCES

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Subdirectora

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

### Editor Adjunto

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

### Enlace Internacional

**Drdo. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
México*

**Lic. Héctor Garate Wamparo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

## Cuerpo Asistente

### Traductora: Inglés – Francés

**Lic. Iliá Zamora Peña**

*Asesorías 221 B, Chile*

### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Asesorías 221 B, Chile*

### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*Asesorías 221 B, Chile*

### Portada para este Número

**Crispim Antonio Campos, Brasil**

## COMITÉ EDITORIAL

**Mg. Emilia Adame Chávez**

*SEP Quintana Roo, México*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,  
Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla**

*Universidad Mondragón-UCO, México*

**Dra. Gabriela Croda Borges**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Mg. Mabel Farfán**

*Universidad de Tolima, Colombia*

**Dra. Elizabeth Guglielmino**

*Universidad Nacional de la Patagonia,  
Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Lic. Sandra Katz**

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Dra. María Noel Míguez**

*Universidad de La República, Uruguay*

**Dr. Joan Jordi Montaner**

*Universitat de les Illes Balears, España*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**221 B**  
WEB SCIENCES

**Dra. Lyda Pérez Acevedo**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mg. Claudia Peña Testa**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
México*

**Dr. Sebastía Verger Gelabert**

*Universitat de les Illes Balears, España*

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

**Dra. Valdelúcia Alves da Costa**

*Universidad Fluminense, Brasil*

**Mg. Araceli Bechara**

*Asesora Consultora Independiente, Argentina*

**Dr. Gildas Brégain**

*Université de Rennes 2, Francia*

**Dr. Nicola Coumo**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Mg. Alfredo Flores**

*METONIMIA Chiapas, México*

**Ph. D. Alice Imola**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Dr. Alfredo Jerusalinsky**

*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

**Mg. Juan David Lopera**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Dr. Benjamía Mayer**

*Estudios 17, México*

**Dra. Lady Meléndez**

*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

**Dr. Martial Meziani**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Pedro Ortega**

*Universidad de Murcia, España*

**Mg. Wilson Rojas Arevalo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Mg. Valeria Rey**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la  
Educación, Chile*

**Mg. Graciela Ricci**

*ADDEI, Argentina*

**Lic. Marcela Santos**

*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

**Dr. Carlos Skliar**

*FLACSO, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Norelly Soto**

*Universidad de Medellín, Colombia*

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**

*Universidad de Los Lagos, Chile*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**221 B**  
WEB SCIENCES

## Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:



Información enviada a Latindex para su evaluación e indización.



**REVISTA PASAJES**  
RIIE – UIICSE – FESI - UNAM



**221B**  
WEB SCIENCES

ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 4 / Enero – Junio 2017 pp. 63-80

## **INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN PRIMERA INFANCIA. EL ROL DE LOS ASISTENTES PERSONALES**

### **EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN IN DISABILITY SITUATION IN FIRST CHILDHOOD. THE ROLE OF PERSONAL ASSISTANTS**

**Dra. María José Bagnato**

Universidad de La República, Uruguay  
majose@psico.edu.uy

**Lic. Romanela González**

Universidad de La República, Uruguay  
romanela.gonzalez@gmail.com

**Mt. Julia Córdoba**

Universidad de La República, Uruguay  
jcordoba@psico.edu.uy

**Fecha de Recepción:** 03 de enero de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 02 de marzo de 2017

#### **Resumen**

El presente artículo pretende analizar una experiencia piloto sobre la inclusión educativa desde la primera infancia a niños y niñas en situación de discapacidad realizada en Uruguay. La misma consistió en la participación de Asistentes Personales, en Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), integrándose al equipo educativo del Centro, siendo previamente seleccionados y capacitados para la experiencia. Se presenta el contexto legal en el que se produce y se plantean argumentos conceptuales que sostienen el proyecto. Para reflexionar sobre la experiencia se decide explorar la opinión de los propios participantes del proceso, en calidad de informantes clave. Se utiliza una metodología cualitativa, aplicando entrevistas semi-estructuradas tanto a las Asistentes Personales como a los demás integrantes del equipo técnico. La información obtenida se centra en analizar fundamentalmente dos tópicos, por un lado el rol de los Asistentes Personales -en tanto profesión emergente en el país- y por otro los aspectos institucionales que favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión educativa en niños/as pequeños.

#### **Palabras Claves**

Discapacidad – Asistentes personales – Inclusión educativa – Primera infancia

#### **Abstract**

The aim of this article is to analyze the educational inclusion experience of under 3 year old (early childhood) with disabilities. This programme assigned, for each children with different disabilities, a personal assistant, who was previously selected and trained; as they became part of the working staff of the Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF). The legal context is introduced as well as the basic concepts of the project. It was decided to take the opinion of the different participants of the experience for its analysis, as they were qualified witnesses. A qualitative methodology was used, using semi-structured interviews to the personal assistants and other CAIF's staff. The content of this article is the result of the analysis of two dimensions; in first place the work and personal profile of the personal assistant – as it is a new profession in Uruguay- and the institutional aspects that stimulate or hinder the educational inclusion process in early childhood with disabilities.

#### **Keywords**

Disability – Personal assistant – Educational inclusion – Early childhood

## Introducción

En Uruguay existe desde 1988 una propuesta educativa para niños menores de 3 años (primera infancia), denominada Centros CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia)<sup>1</sup> que se implementa por organizaciones de la sociedad civil en convenio con el Estado. Se trata de un Programa de Política Nacional co-gestionada con Organizaciones de la sociedad civil, donde el Estado, mediante convenios financian la estructura y acciones de los CAIF. Tienen como cometido brindar un servicio de atención y educativo que contempla el desarrollo de un plan pedagógico acorde a la edad, la alimentación, la estimulación temprana y oportuna, así como la ayuda a familias en la creación de redes de apoyo social si es que lo requieran. La instalación de los CAIF en determinadas zonas y organizaciones está vinculada a la demanda de atención a niños de esta edad junto con la falta de centros con esta especificidad en determinadas zonas. Los equipos que llevan adelante esta tarea son interdisciplinarios – psicólogos, psicomotricistas, maestras, educadores, nutricionistas – y tienden, por definición, a un trabajo integral. Estos centros colaboran con la trayectoria educativa de los niños y niñas uruguayas ya que son introductorios a los niveles de 4 y 5 años de Educación Primaria. El Plan CAIF, es un programa que atiende a casi el 30% de los niños de 0 a 3 años que concurren a un centro educativo en todo el país (González, 2015).

El Proyecto Piloto CAIF inclusivo, surge en el contexto del proceso de construcción del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) (Rico, 2011), el que consistió en procurar la figura de Asistentes Personales (AP) para incluir niños en situación de dependencia severa por discapacidad a los Centros CAIF. La Ley 18.651 de Protección integral de las personas con discapacidad (2010), define al AP como una persona capacitada para brindar asistencia a otra que lo requiera “en actividades de la vida diaria: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento, trabajo, estudio y recreación, entre otras”.

El objetivo del Proyecto Piloto fue

“Promover la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad de 2 y 3 años de edad en los centros de atención a la primera infancia en el marco la construcción del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) en consonancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la ley 18.651 y el código de la infancia y la adolescencia de Uruguay; así como promover la mayor autonomía posible y la prevención secundaria (se entiende por prevención secundaria aquella que evita que una deficiencia ya instalada, genere mayores niveles de discapacidad por ausencia de atención adecuada) de discapacidad y dependencia”.

Por otro lado, se trata de brindar una respuesta de calidad e integral a las necesidades de cuidado fuera del hogar de las familias de niños y niñas con discapacidad, y de esta forma analizar la posibilidad de generalizar el Programa a todos los Centros para su incorporación como prestación del SNIC. Cabe señalar que finalmente el SNIC se consolida a través de la Ley del Sistema Nacional de Cuidados No. 19.353 del 2015 y actualmente funciona bajo la reglamentación por Decreto del Poder Ejecutivo de diciembre del 2016.

---

<sup>1</sup> Se puede obtener la información completa en el siguiente link: <http://www.plancaif.org.uy/>

En el presente artículo se pretende reflexionar sobre la experiencia realizada, de forma de aportar elementos para su análisis, planteando fortalezas y debilidades del proceso y puesta en práctica.

### **CAIF Inclusivos**

Se debe pensar la primera infancia como un periodo de gran potencial para el crecimiento y el desarrollo infantil, pero a su vez una etapa donde el niño es aún muy vulnerable. En Uruguay se identificó como población prioritaria para las políticas públicas a los niños/as de 0 a 3 años, denominada como primera infancia. Un aspecto relevante en la construcción de un Sistema de Cuidados, es mencionar expresamente a la población con discapacidad en todos los ciclos de vida. En particular, cuando se habla de primera infancia, el acceso a atención y cuidados de calidad pueden favorecer notoriamente a la disminución de las brechas sociales, por tanto se vuelve imprescindible universalizar el acceso a la educación en la primera infancia, como estrategia para garantizar (Marco, 2014) y por tanto, se deben considerar niños y niñas en situación de discapacidad.

Se torna complejo realizar una distinción en estas edades entre educación y cuidados, ya que están fuertemente ligados. Marco (2014) plantea que se ha dado una discusión en torno al tema: argumenta que la educación en primera infancia se centra en el proceso de enseñanza –aprendizaje– y que sus principales objetivos son transmitir contenidos y propiciar el desarrollo de conductas y destrezas, además de favorecer la integración del niño en su entorno; mientras que el cuidado, aparece más relacionado a acciones de persona a persona que apuntan a alentar el adecuado crecimiento y desarrollo tanto físico como emocional del niño (Marco, 2014). «Sin embargo, la evidencia científica indica que los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que éste se construye, de ahí que en su ejercicio cotidiano la educación temprana involucra el cuidado» (Marco, 2014, p.15). Es por esto que existe la necesidad de que niños y niñas con discapacidad puedan ser incluidas en estrategias educativas tempranas como los CAIF.

La puesta en marcha del proyecto se inicia con la valoración de situación de discapacidad de los niños y niñas potenciales participantes. Las valoraciones fueron realizadas en hogares definidos previamente por el Ministerio de Desarrollo Social de los cuales se poseía información de situaciones de discapacidad. De los hogares valorados finalmente fueron incluidos 19 niños y niñas, con diferentes grados y naturaleza de discapacidad, que participaron de la experiencia, distribuidos en 12 centros CAIF.

Paralelamente se lleva adelante la capacitación de los Asistentes Personales durante el primer semestre de 2013. Se realizó una convocatoria a interesados en participar en esta formación, que ya contaran con formación previa universitaria en áreas de salud o social, así como personas que tenían experiencia en la asistencia a niños con discapacidad. Se capacitaron un total de 70 personas de todo el país. La incorporación de los AP a los equipos de los CAIF se hace efectiva entre agosto y diciembre del mismo año, mediante la contratación de 20 AP, iniciales, quedando 14 finalmente para realizar la experiencia piloto. La capacitación de los mismos estuvo a cargo del Ministerio de Desarrollo Social, desde la Unidad de Políticas de Discapacidad dentro de la Asesoría Macro en Políticas Sociales (AMPS), el Instituto de las Mujeres (INMUJERES) y del Centro de Formación y estudios del Instituto Nacional de Niños/as y Adolescentes (INAU). El ciclo de capacitación constó de un total de 96 horas, 80 de las cuales fueron destinadas a talleres y clases teóricas y 16 a

instancias prácticas en centros CAIF que formarían parte de la implementación del plan piloto. La formación en modalidad taller-teórico se dividió en tres módulos a cargo de los diferentes actores participantes.

El primero, de ellos a cargo de AMPS se denominó «Módulo de introducción a los aspectos centrales en discapacidad» y el objetivo del mismo fue realizar una aproximación general a la temática discapacidad, brindando herramientas conceptuales y de sensibilización tanto en conceptos específicos en la materia, como en el marco legal nacional e internacional existente, contribuyendo a la multiplicación de buenas prácticas para el trato con personas en situación de discapacidad. Se introduce y se problematiza el modelo social de la discapacidad desde una perspectiva de derechos, al mismo tiempo que se busca definir y caracterizar el rol de AP inserto en CAIF.

El módulo a cargo de INMUJERES, se denominó «Módulo sobre género, cuidados y derechos» y se enfocó en promover y velar por la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. Problematicando el rol asignado a las mujeres en las tareas vinculadas al cuidado y su valorización como mercado laboral teniendo en cuenta los derechos laborales de quienes ejercen ese rol a fin de favorecer por ende a los receptores del cuidado. Además de promover la corresponsabilidad de las tareas de cuidado

El tercer módulo a cargo de CENFORES-INAU se denomina «Módulo de primera infancia» que apuntó a generar líneas temáticas en pos de concebir a la primera infancia y su educación desde la perspectiva que promulga la Convención de los Derechos del Niño y desde la que INAU enmarca su tarea. Tuvo como objetivo introducir contenidos sobre educación y cuidados en primera infancia, características de los niños de 0 a 3, crecimiento, maduración y desarrollo en los niños en general y las particularidades del desarrollo y los tiempos singulares de los niños con discapacidad, caracterizando algunas de ellas. Además, introducir nociones acerca de los espacios donde se desarrolla la tarea y las prácticas cotidianas que se realizan con los niños, haciendo énfasis en el rol del AP y los diferentes roles que funcionan en los equipos de trabajo y sus modos de interacción con la familia y la comunidad (González, 2015).

Si bien los Asistentes Personales, fueron creados como un nuevo rol profesional para asistir a personas de todas las edades en situación de dependencia por discapacidad, el Piloto CAIF inclusivos propone la presencia de AP en el Centro como forma de viabilizar la participación inclusiva. Su especificidad sería:

- trabajar en el marco de un equipo técnico-educativo.
- les pre-existe una estrategia de trabajo con el niño/a a la que se debe incorporar y aportar.
- las tareas que realizará el AP se acordarán no sólo con la familia, sino por lo anteriormente expuesto, también con el equipo educativo.
- la dependencia laboral es con el Centro y no con la persona en situación de dependencia por discapacidad y/o su familia, por lo que los requerimientos formativos pueden ser otros.

En relación a la selección de los niños y los CAIF donde se implementaría el piloto, se hizo una consulta sobre qué Centros tenían niños y niñas en situación de discapacidad que ya asistían al Centro o que si éstos conocían niños/as en la zona que aún no habían podido asistir. Se constató que de las áreas seleccionadas para el piloto, ya había 7 niños participando del CAIF. Es así que se seleccionaron, como se mencionó previamente, 12

centros de distintos departamentos<sup>2</sup> del país, en los que se incluirían 19 niños con distintas discapacidades.

## Inclusión educativa

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, plantea pensar la Discapacidad como un concepto en constante evolución que

« [...] resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás [...]» (Naciones Unidas, 2006, p 1).

Cuando se refiere a deficiencias incluye a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de forma prolongada en su vida y que las mismas ofician como barrera al interactuar con el medio que la/lo rodea, lo que restringe la posibilidad de participar en la sociedad en igualdad de condiciones.

En la actualidad, al menos desde la legislación y desde los documentos internacionales se ha superado aquella visión centrada en el déficit de la persona. El hecho de centrarse en el déficit, restaba importancia a las dificultades que el medio le ofrecía y por tanto la discapacidad era algo propio de la persona, que incluso la definía. Desde perspectivas más actuales se intenta integrar el factor ambiental y resaltar la importancia de la apertura a la diversidad que tengamos como sociedad. Se ubica a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos, al cual se le deberían ofrecer en igualdad de condiciones con las demás personas de su comunidad, el acceso al sistema educativo, laboral, actividades recreativas, de ocio etc.

Hasta hace poco tiempo se hablaba de atender las necesidades educativas especiales (NEE), centrándose en la persona que las tiene y no en las dificultades que genera el entorno. López y Valenzuela (2014) consideran que un estudiante tiene NEE cuando por una amplia gama de razones presenta dificultades en comparación con los alumnos en su mismo grado para adquirir los aprendizajes correspondientes al grado o la edad y para lograrlo necesita de apoyos extraordinarios que de no acceder a ellos el alumno se vería limitado en su proceso de aprendizaje y en su propio desarrollo.

En Uruguay, desde 1985 se han desarrollado planes a nivel de Educación Primaria, incluso desde educación inicial, para incluir a aquellos alumnos que concurren a escuelas llamadas de Educación Especial y para incorporar desde la sala de inicial a niños y niñas con discapacidad en las aulas de Escuela Común, sustituyendo paulatinamente la Educación Especial como ámbito segregado, por la educación inclusiva. Si bien existen iniciativas y legislación que las acompañan, a abril de 2015, había 6631 niños inscritos en escuelas de educación especial mientras que el número de anotados para escuela común alcanzaba los 250827 niños. La educación formal enfrenta una gran distancia entre el discurso y la implementación real (Viera y Zeballos, 2014).

Actualmente se plantea pensar en la educación para todos, reconociendo la diversidad del alumnado, tendiendo a revisar y cuestionar las propuestas educativas que

<sup>2</sup> Montevideo, Canelones, Treinta y Tres y Artigas

se le ofrecen a los alumnos, con la flexibilidad del educador/maestro/docente como virtud a la hora de planificar.

Padilla (2011) se refiere a la «inclusión educativa» como una disciplina relativamente joven, que tuvo similares procesos en varios países de la región

«[...] comienza como una educación especial, pasa por integración escolar y, a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión educativa es la forma como las PCD pueden luchar contra la discriminación» (Padilla, 2011, p. 678).

Desde esta mirada ya no es la persona con discapacidad (PCD) la que debe adaptarse al centro educativo intentando sortear las barreras que le interpongan la infraestructura, los programas educativos y las actitudes individuales del profesorado y demás integrantes del centro educativo. Será la institución con todo lo que ello implica, quien deba velar por recibir de la mejor manera a la diversidad de su alumnado, teniendo en cuenta que no es posible pensar la educación desde una mirada homogeneizante.

Se puede pensar a la inclusión como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos. (ONU, 2006, citado en Padilla, 2011, p. 678)

La inclusión educativa en palabras de Viera y Zeballos (2014) «[...] no es ni una didáctica, ni una pedagogía específica, ni ningún tipo de instrumento concreto para trabajar en los contextos educativos» (p. 240) sino que se trata de entender que el proceso educativo de cada niño es particular, y que esto implica un viraje en los modos de planificar y de desempeñar el rol en el aula. Lo central en la educación es el aprendizaje del alumno, en pos de ello serán los equipos de trabajo quienes evalúen qué, cómo y cuándo enseñar los contenidos.

Tender hacia la inclusión es coherente con los valores que prioriza actualmente el enfoque de Derechos Humanos donde la inclusión social, el reconocimiento de la diversidad, la no discriminación y la equidad social son objetivos trabajados a nivel internacional y plasmados en múltiples acuerdos y convenciones.

Uruguay ratifica e incluye en su legislación desde la declaración de los Derechos Humanos (ONU) a partir de 1948 en adelante, un gran número de conferencias, convenciones y declaraciones impulsadas por ONU, UNICEF y UNESCO en las que se compromete a garantizar el acceso a educación de calidad a todas las personas en situación de discapacidad, así como aquellas personas que enfrentan desventajas debido a su etnia, identidad, clase social o su situación económica.

### **Liderazgo inclusivo**

Si bien la documentación y las líneas teóricas que definen las prácticas de los centros educativos son fundamentales, es necesario visualizar la importancia de la actitud tendiente o no hacia la inclusión de las personas que interactúan cotidianamente con los niños, niñas y sus familias. Essomba (2006, citado en Fernández y Hernández, 2013, p. 30)

plantea un concepto interesante que es el de liderazgo inclusivo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones independientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no solo de puertas para adentro

Esta orientación teórica no apunta a identificar a un líder dentro de la institución educativa, sino que el liderazgo puede y debe ser llevado a cabo por los equipos de trabajo y la comunidad educativa en su conjunto, orientando su trabajo hacia prácticas equitativas e inclusivas.

La actitud que tomen los equipos de trabajo hacia los niños y las familias que transitan experiencias de inclusión es un factor muy importante para lograr que esta experiencia sea agradable y productiva para todos los actores. El educador desde su rol es una figura muy influyente en la construcción de la identidad del niño, transmitiendo además de valiosos conocimientos una visión de sí mismo como sujeto de derechos. Se entiende como actitud, la orientación del pensamiento del docente que involucra sus sentimientos y conocimientos sobre el tema y oficia como guía en su proceder (Beltrán, 1998, citado en Granada, Pómes y Henríquez, 2013).

Existen factores que influyen en la actitud que tomen los docentes ante la inclusión educativa. Granada, et al. (2013) afirman que la importancia de la actitud radica en que puede funcionar tanto de facilitador como de obstaculizador de la inclusión.

Un ejemplo de esto es la experiencia que tenga el docente es uno de los factores que influyen en su postura, las generaciones más jóvenes tienden a tener una actitud más positiva debido a las nuevas tendencias en los programas formativos que apuntan cada vez más hacia la diversidad. Tener experiencias anteriores de trabajo con niños con alguna discapacidad suele tener un impacto positivo. Tiende a impactar de modo negativo el tener muchos años de experiencia y no haber trabajado con alumnos con discapacidad. Al respecto, Padilla (2011) en la misma línea destaca que en los docentes cuya formación es más reciente existe notoria sensibilización con respecto a la discapacidad.

Otro factor son las características de los estudiantes, asociadas a la existencia o no de diagnóstico. Granada, et al. (2013) afirman que son menos rechazados por los docentes los alumnos que no cuentan con diagnóstico, que presentan «discapacidad leve», por ejemplo Síndrome de Down o discapacidad física. Los alumnos con trastornos de conducta o problemas en el aprendizaje aparecen como aquellos que despiertan actitudes más negativas en los docentes.

Es indispensable reparar en los recursos humanos y materiales con los que cuente el educador como otro factor, así como contar con tiempo que le permita planificar, adaptar los currícula de ser necesario y generar estrategias para organizar la práctica cotidiana. Otros aspectos que inciden a la hora de dar respuestas a demandas puntuales son el tipo de vínculo y el apoyo de los profesionales y de la familia y la capacitación continua de los docentes y demás integrantes del equipo.

Es necesario tener presente las edades de los niños con las que se trabaja en los centros CAIF, algunas familias comienzan su proceso a través del mismo. Es por ello que en el caso de las familias que llegan al CAIF con un diagnóstico médico o con cierto recorrido en esa área están, en el mejor de los casos, empezando a recorrer un camino

hacia la aceptación de la discapacidad. En otros casos, es desde el propio CAIF que los referentes del centro alertan a los padres sobre dificultades en el desarrollo que puede incurrir en discapacidad. Para muchos niños y niñas en situación de discapacidad, la experiencia de inclusión en esta etapa de la vida va a ser determinante para su futuro desarrollo educativo.

### **Objetivos del estudio**

Tal como se ha planteado, el piloto se realiza en el contexto de la construcción del Sistema Nacional de Cuidados. En tanto nueva política, resulta necesario, desde una perspectiva académica, acompañar y aportar a la reflexión en los procesos de las políticas públicas que pretenden dar respuesta a situaciones sociales de grupos en situación de vulnerabilidad. El Rol Asistente Personal fue definido en forma teórica y determinado por Ley (Ley. No. 28.651 de 2010). La experiencia de CAIF Inclusivo es una de las primeras puestas en práctica de tal definición, por lo que se hace necesario analizar en qué medida se ajusta a lo establecido normativamente. Por este motivo, se formulan dos objetivos específicos, de la siguiente forma:

- 1- Analizar el rol del Asistente Personal en la experiencia Piloto CAIF inclusivo a partir de participantes directos de la experiencia.
- 2- Aportar elementos de análisis para futuras experiencias de inclusión educativa.

### **Metodología**

Por tratarse de una experiencia piloto, se toma como población de estudio, participantes directos de la experiencia, que aceptaron voluntariamente ser entrevistados. Se utilizó una metodología cualitativa, mediante el empleo de entrevistas semi-estructuradas, buscando centrarse en los intereses del estudio, pero habilitando el surgimiento de información que los participantes consideran relevantes. Las mismas se distribuyeron de la siguiente forma: 2 referentes institucionales que participaron en el diseño del programa CAIF Inclusivos, 3 educadoras, 1 maestra coordinadora, 3 asistentes personales y 1 psicóloga de distintos CAIF. Se trata de una muestra accesible o de conveniencia. En el Proyecto piloto participaron un total de 12 Centros CAIF. En el presente estudio se entrevistaron 8 participantes de la experiencia que representan 5 Centros CAIF. Cabe aclarar que las 2 de las AP participaban en 2 CAIF distintos, para completar su horario dado que los niños a los que asistían no concurrían todos los días de la semana.

A las participantes se les solicitó consentimiento informado.

Por tratarse de una primera experiencia, las preguntas que guiaron las entrevistas fueron formuladas en función del marco teórico específicamente en lo que refiere al ejercicio del rol de AP en el contexto educativo, y a recoger la opinión sobre la experiencia realizada en tanto experiencia de inclusión. La variable si ya tenían niños/as incluidos no fue tomada en cuenta, dado que se partió de la base que la presencia del AP era un reclamo surgido de los propios CAIF, por lo que el foco estuvo puesto en el análisis del rol y sus aportes a la inclusión. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Podrías definir el rol del AP inserto en CAIF inclusivo?
- ¿Cuál es su postura en relación a la inclusión de niños con discapacidad en el CAIF?
- ¿Cuáles serían los obstáculos a su criterio para la inclusión?
- ¿Cuáles serían los facilitadores?

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente desgrabadas, se elaboró un cuadro de doble entrada donde en la columna se plantearon las preguntas y en las filas respuestas de las participantes agrupadas por pregunta. El análisis del contenido de las mismas, permitió identificar dos categorías: una referida al rol o perfil del AP en el proceso de inclusión y otra referida a la Institución educativa y su relación con el cuidado. En la categoría referida al rol/perfil, a su vez se pudo identificar las siguientes dimensiones: capacitación; tareas y actividades; impacto de la inclusión a partir del rol. En la categoría Institución educativa/cuidado, se distinguen: preparación de recursos humanos y respaldo institucional.

## Resultados

Los resultados del análisis se presentan a partir de las categorías y sus dimensiones correspondientes, señaladas más arriba. En primer lugar dentro de la categoría Rol o perfil, si bien refiere a una de las preguntas de la entrevista, se puede observar que las entrevistadas hacen referencia a distintos aspectos que conllevan a la construcción del Rol. En este sentido se pudo agrupar sus respuestas en dimensiones planteadas: capacitación; tareas y actividades e impacto en la inclusión.

### Rol de asistentes personales

Con relación a capacitación: parece haber consenso en que la capacitación fue escasa. En general es valorada como escasa para los requerimientos de la práctica en el Centro.

Yo porque soy una privilegiada y me formo y puedo y tengo apoyo de todos los lugares en los que estoy, pero las gurisas que estaban en la capacitación pedían por favor que les habilitaran un espacio y ellos les decían no, esto es nuevo, recién estamos trabajando con este tema, es que no podían ni siquiera adaptar el programa al grupo, que era otra población” (AP1)

En realidad fue como un pantallazo lo que fue el curso y ta supuestamente después se iba a profundizar pero no (AP2)

Por otro lado reconocen la necesidad de una capacitación más ajustada a cada situación, dado que las situaciones de discapacidad pueden ser muy diferentes en uno u otro caso.

Considero que el hecho de saber Lengua de Señas me facilitó mucho la integración y comunicación con los sordos. Mis compañeras de práctica tuvieron que hacer el curso intensivo paralelo a los dos años de prácticas. Esto les dificultó un poco este proceso ya que en cada instancia de entrevistas con los sordos se debía disponer de una Intérprete de lengua de señas lo cual no siempre era tan sencillo. (AP3)

Algún proceso de capacitación al nivel del centro, de formación. De sensibilización con la realidad que viven estas familias y estos niños en lo diario y en lo cotidiano, eso creo que puede contribuir positivamente. (Psicóloga)

Otro punto a considerar, es la exigencia o capacitación previa de las/los AP. En esta experiencia la convocatoria fue dirigida a estudiantes universitarios, preferentemente del área de Salud o Social. Sin embargo, por tratarse de un nuevo rol profesional, habría que cuestionar si es necesaria una formación curricular a nivel universitario, o puede tratarse de otra salida profesional, con capacitación técnica.

Cuando vos tomas personas que se están especializando en algo, no sé en psicología, que no va a ser ese su rol por mucho tiempo, y le sirve como experiencia, un trabajo, pero lo iban a dejar en algún momento, entonces o seguías capacitando gente o iba a ser por dos tres años lo que uno dura en estudiar y después cada uno iba a... porque la idea fue esa, no se buscó gente que esté trabajando ya en los CAIF y quiera empezar a desempeñar ese rol, eran psicólogos o alguien que esté estudiando magisterio o algo relacionado, pero después te vas a ocupar de cosas totalmente distintas. Entonces esa capacitación si no se seguía haciendo iba a llegar un momento en que no iba a haber nadie igual ocupando ese rol. (Educatora 1)

Es importante tener en cuenta que lo que puede ser valioso, como por ejemplo contar con recursos humanos que tengan conocimientos de base en distintas disciplinas, que estén cursando o sean egresados universitarios, puede ser, al mismo tiempo, un obstáculo para la permanencia en la tarea. Como lo expresa la Educatora 1, probablemente la persona, una vez que obtiene su título universitario o un trabajo más específico se retire. En cambio, capacitar recursos fijos de los propios Centros CAIF, garantizarían la permanencia del rol.

A su vez, la capacitación, si bien incluyó instancias prácticas para los AP en los centros, no incluyó la capacitación en discapacidad a los equipos que ya estaban trabajando en los mismos. Esto genera un desfase en dinámicas y conceptualizaciones en el trabajo con niños y niñas con discapacidad.

Desde CAIF capacitaciones en discapacidad en 5 años que estoy no he tenido. Si se ha hablado porque en realidad las demandas de los centros al plan cada vez son mayores, por eso es que mides también ha tenido que buscar estrategias reales, concretas, de acción rápida para trabajar con poblaciones que están, porque en alguna época estaban pero no estaban. Porque no se veían, porque no salían los niños con parálisis, con retardos o con trastornos, ahora en estos últimos años hay demanda (Maestra)

En relación a las tareas y actividades del AP consultados los integrantes del equipo de CAIF, se observa que existe coherencia con lo que se pretendía del AP: asistir a las personas en situación de dependencia por discapacidad que no pueden realizar las actividades de la vida diaria por sí mismo. En el caso el AP en la primera infancia y adaptado a un ámbito educativo, resulta necesario realizar una mayor precisión.

Acompañar al niño y lo que propone la educadora, adaptándolo a lo que él necesita. Nosotros en mi caso particular, el rol de Alicia (AP) es facilitarle todo para que él (niño) cumpla las mismas actividades (Educatora 1)

En este caso la educadora entiende que debe haber una adaptación pedagógica de los contenidos, acompañando la presencia de la AP que funciona como una agente facilitador para que ese niño o niña pueda participar de las actividades grupales. Por otra parte se le percibe como alguien que va más allá de los aspectos vinculados al apoyo y la adaptación para participar sino que se lo identifica como fundamental para promover su desarrollo.

Es una persona que se encarga de estimular, de acompañar el desarrollo de estos niños. Tratando de darle posibilidad de poder crecer de una forma totalmente normal a los demás (Educadora 2)

Asimismo se visualiza como un mediador que permite o facilita la inclusión, dado que tiene un vínculo estrecho con el propio niño, participa del equipo educativo y con la familia.

Yo creo que tiene que ver con un rol de acompañamiento y como un mediador también me parece, que funciona como un medidor entre la institución, con la familia y a su vez con el niño. Yo creo que desde ese lugar que de alguna manera también amortigua un poco. Depende también un poco de las características del niño también (Psicóloga)

Por su parte, quienes ejercieron el rol de AP aparecen más desde la búsqueda del propio espacio, y también aluden a lo que les provoca desde un punto de vista cognitivo y afectivo.

Yo me siento muy cómoda y siento que me toman mucho en cuenta, que respetan mi lugar y que desde lo que pueden me apoyan. Me facilitaron pila la adaptación por esto que te digo de la educadora que hasta construyo un espacio para nosotras planificar la actividad y tener en cuenta esa inclusión. Y que en esa instancia también charlamos, nos desahogamos, revemos lo que estamos haciendo y eso está buenísimo, me dieron un lugar que es muy importante, así de respeto. (AP 2)

Puede inferirse la dificultad del rol, pero también la incidencia de los demás participantes (institucionales, familias y el propio niño)

No es un rol para cualquiera tampoco, el de acompañante, ni ser el referente de la sala, el educador. Depende de un montón de cosas, de las características de uno, del grupo, de la institución (AP2)

Pero después los padres querían que yo valla a cuidarlo un día a las 20 hs, entonces yo ahí tuve que hablar con ellos y decirles que no y ya no tenía más ganas de ir a la casa, porque como que empecé a encontrar un sentido dentro de CAIF y no fuera de CAIF . Fue como una adaptación mía en ese rol. Ahora como que no voy a la casa. (AP2)

No es un rol que se encuentre acabado y limitado, sino que por el contrario se encuentra en plena construcción. Es claro que al ser ese parte de un proyecto piloto, muchos de sus componentes se encuentran en observación y análisis para poder tomar de esta primera experiencia del trabajo en campo de los AP, y mejorar y/o modificar aspectos necesarios para una mejor construcción del rol. Pero en líneas generales se podría decir que la función primordial del Asistente Personal es lograr la real inclusión del niño/a con discapacidad en las diferentes actividades propuestas por el centro CAIF al que asiste. (AP1)

En relación a cómo impactó el programa, existe una valoración positiva sobre la experiencia CAIF inclusivo.

Los padres en ese momento recién están empezando a aceptar y a vivenciar un montón de cuestiones internas, que es muy difícil de sostener solo como me pasa a mí. Porque quedo articulando todo el tiempo y no puedes sostener a los padres y al niño al mismo tiempo, yo no puedo. Entonces me parece que el que sea parte de CAIF impacta mucho mejor en el niño, en la familia y en el CAIF también. (AP2)

Con relación a esto considero que las familias valoran un montón la posibilidad de que el CAIF pueda proporcionarle el acompañamiento de un Asistente Personal a su hijo/a. La receptividad por parte de la familia es muy buena y te lo hacen notar todo el tiempo. Se sienten muy acompañados durante el proceso que el niño permanece en el centro y luego al terminar el proceso de pasaje por el CAIF y posterior ingreso a la escuela se sienten un poco desamparados ya que Primaria no cuenta con un dispositivo similar a esto. (AP1)

Desde la visión institucional, más allá del desconocimiento inicial de la propuesta, la presencia de un AP resultó un apoyo para el equipo educativo. Asimismo se plantean que debería estar disponible precisamente para promover la inclusión, lo que implicaría generalizar la experiencia piloto.

Para mí es necesario, tendría que haber una siempre [AP], más allá de que no haya un niño, porque si la posibilidad está. De la inclusión, porque tendría que ser un derecho como de cualquier otro niño a venir a un jardín (...) Pero me parece que tendría que haber en todos, porque si no hay, partimos de la base de que ya no te lo toman. (Educadora)

Lo que al principio puede considerarse la participación como integración, en la primera infancia permite rápidamente visualizar el impacto en el desarrollo a partir de la experiencia educativa, lo que permite identificar la inclusión.

Sin duda que es bueno, también hay que ver desde que lado lo ve la familia, porque como nos pasó a nosotros con Nicolás, estaba y no quisieron, porque específicamente apuntaban a la parte motriz, hoy por hoy creo que apuntan a otra cosa porque en el año se fueron cambiando un montón de cosas. Al principio cuando empezaron ellos estaban enfocados en cómo se para, como se sienta, hoy por hoy se preocupan por el área cognitiva, hasta adonde entiende, hasta donde no y quieren una reunión con otro tipo de cosas. (Educadora)

Se percibe el impacto en el niño, pero también en el entorno, y cómo la inclusión desde los inicios permite una disposición positiva tanto de los equipos educativos como de los demás niños.

Yo creo que ha sido sumamente positivo, para todos, tanto como para el personal como para los niños y para las familias también por supuesto. Los niños sobre todo en la etapa de pre escolares que el niño todavía no discrimina, no son discriminados por lo general los niños a estas edades, los niños que tienen alguna discapacidad o alguna dificultad. Y el niño puede ver otra realidad y aprender de lo diferente, me parece que eso es muy importante. (Psicóloga)

Desde los equipos de trabajo de CAIF se jerarquiza la importancia de lograr un trabajo en equipo como facilitador para la inclusión de los niños, propiciando que las propuestas del centro, no sólo las de su clase, contemplen las necesidades y las posibilidades de todos los niños. En relación a ese objetivo, se prioriza el trabajo conjunto del educador referente del niño con el AP, pero siempre apoyado por un maestro que guíe desde lo pedagógico, y un equipo técnico integrado por psicólogo, trabajador social y psicomotricista que acompañe el proceso del niño y de su familia. Se valora la posibilidad de que a partir de la cercanía del AP con la familia se logren captar necesidades de la misma, pudiendo ofrecer a través del equipo de trabajo redes externas que generen oportunidades de tratamiento o que colaboren de alguna manera con la realidad de la familia. Es desde este trabajo conjunto que es posible sostener el proceso que en muchos momentos resulta difícil e incluso frustrante ya que las metas que se trazan los equipos no siempre -y por diferentes motivos- llegan a cumplirse, e implica constantemente revisar las prácticas cotidianas y los objetivos trazados.

### **Institución educativa**

Desde esta categoría se hace referencia a dos dimensiones: recursos humanos y respaldo institucional. Si bien la dimensión recursos humanos hace referencia a la capacitación, en la primera categoría se refiere concretamente a la capacitación del AP en esta experiencia piloto. Esta dimensión refiere a los aportes que hacen las entrevistadas en un sentido general, como aspectos necesarios para mejorar la práctica inclusiva.

Aquí los aspectos destacados son la necesidad de mayor formación en las limitaciones específicas de los niños, en la importancia de la sensibilización y capacitación de los equipos actuantes, tanto como el trabajo interdisciplinario.

Es fundamental el conocimiento de todos y un trabajo entre todos sobre eso para que el funcionamiento sea más favorable para el niño y para la persona que está con él. Que estén sensibilizados. (AP1)

.. Estaría buenísimo que se siga haciendo y que antes capaz que haya como un acuerdo con el centro, explicar que es lo que vamos a hacer, a nosotras nos pasó que no tenían ni idea a que íbamos. A mira ella es fulana (...) Pero que entre todos con la asistente social, la psicóloga, en el caso que no haya diagnóstico como en este caso, apoyar, buscarlo, buscar otras redes. (AP2)

Vuelvo a repetir una vez más, que la base de todo está en cuanto un equipo esté preparado, concientizado y sensibilizado en torno a la temática en cuestión, y a la hora de mantener una propuesta que integre a niños en situación de discapacidad (AP3)

La falta de formación se señala específicamente como un obstáculo.

El espacio, la cantidad de niños y las personas que no tengan experiencia en la inclusión, que no estén capacitadas de repente desde lo formal. No digo como persona, como persona puedes estar capacitada en brindarles afecto y otras herramientas, pero digo desde la parte de las necesidades que a los niños se les presentan... (Educadora)

Además de la preparación previa y la posibilidad de interacción con las demás disciplinas, aparece la figura de la supervisión, como un apoyo necesario para la reflexión y acción sobre la práctica.

... salió esto de la supervisión, que importante contar con alguien que conoce de eso para que te pueda dar una mano ahí supervisando. Como un apoyo, tengo todo este panorama, ayúdame a visualizar, porque uno sólo entran las subjetividades, un montón de cosas de lo cotidiano, que el que alguien te pueda acompañar desde otro lugar también de afuera es importante. Bueno esto no te da nada, nada, nada (AP1)

Es interesante observar que la referencia al “lugar” que se ocupa se relaciona directamente con la posibilidad del trabajo en equipo. Si la presencia del AP es valorado se dará un “lugar” dentro del equipo con posibilidad de participar de la planificación y opinar sobre la misma.

Yo me siento muy cómoda y siento que me toman mucho en cuenta, que respetan mi lugar y que desde lo que pueden me apoyan. Me facilitaron pila la adaptación por esto que te digo de la educadora que hasta construyó un espacio para nosotras planificar la actividad y tener en cuenta esa inclusión. Y que en esa instancia también charlamos, nos desahogamos, revemos lo que estamos haciendo y eso está buenísimo, me dieron un lugar que es muy importante, así de respeto. (AP1)

Considero que la actitud [de los integrantes del equipo de CAIF] fue buena y receptiva ante la propuesta de integrarme al equipo. Y con relación a esta propuesta de “CAIF Inclusivos”, cada uno de los integrantes del centro desde su rol mostro una actitud positiva ante esto. La postura no fue solo, bueno tenemos un AP, que él se encargue de incluir al niño/a. Fue más trabajo en equipo, y cada uno aportando desde su rol. Porque desde el maestro referente, que apoya y orienta al educadora la hora de planificar, y adaptar esa planificación a su vez en conjunto con el AP, hay todo un trabajo interdisciplinario sumamente importante y enriquecedor por detrás, que de no ser posible eso, no existiría tal inclusión (AP2)

El apoyo o respaldo institucional resulta determinante para la experiencia puntual pero más aún en la continuidad del proyecto y en la generalización a todos los centros.

En realidad cuando se hizo este proyecto de tener educadores asistentes personales en los centros se hizo un pequeño taller de cuatro horas, que la verdad quedo corto totalmente porque en realidad las dudas...nos fuimos con más dudas de las que entramos y no...aporto hasta ahí nomás. Nos dieron un libro que se los dieron a ustedes cuando hicieron la formación. Considero que no, que no vino nadie tampoco de CAIF a nivel institucional a ver ese proceso, ese seguimiento. Creo que todo se va en papeles y en alguna llamada telefónica. De inclusión no, específicamente. (Educadora)

A no ser que haya una cabeza muy abierta al frente de la institución, la inclusión se hace a presión, si todo el mundo sabe que es un derecho y que tiene que haber en cada CAIF un AP, mirá acá en la zona, un padre no viene y toca timbre mirá vengo a anotarlo, como un derecho suyo de anotar a cualquier niño y bueno y si hay lugar...y si hay tres por clase obviamente que no te van a. pero mirá que en este CAIF tiene que haber AP como tiene que haber en cualquiera, no vienen. Si vos no generas eso de que todo el mundo sepa, no lo ven como un derecho, eso es así, hoy por hoy todavía los padres como que gracias porque encontró un lugar, y no, en realidad no

tendrían ni que buscar un lugar, tenes que tener el mismo derecho de elegir el lugar como elige cualquier padre. (Educatora)

A través de las opiniones de las entrevistadas, puede observarse que hay una distancia entre la decisión política que determina la aplicación del proyecto piloto en cada Centro, la capacidad del propio centro y su equipo para decepcionar y comprender la propuesta y sus finalidades y el seguimiento del mismo. En algunas opiniones podría inferirse, que más allá de la decisión institucional, gran parte del éxito de la propuesta, depende de las personas involucradas que lo lleven adelante.

## Discusión

Existe consenso en afirmar que la inclusión educativa es uno de los ejes fundamentales para garantizar la inclusión social de las personas en situación de discapacidad a lo largo de la de la vida. En Uruguay, persiste aún la Escuela Especial, aunque transitando hacia un proceso hacia la inclusión en la educación común.

Tal como se ha señalado el 30% de los niños y niñas uruguayas, comienzan el proceso educativo en los Centros CAIF. Cuando la discapacidad se presenta en los inicios de la vida, es importante que las familias cuenten con un asesoramiento y orientación adecuadas, así como con acceso a los ámbitos de la salud y educativos.

Durante la construcción del SNIC, el proyecto piloto CAIF Inclusivos presentó dos desafíos: por un lado, adaptar una figura creada para la asistencia personal en el contexto individual o familiar, hacia el ámbito educativo; por otro definir su rol, dado que por tratarse de edades tempranas, las tareas de cuidado y de mediador para el aprendizaje van estrechamente ligadas (Marco, 2014).

La experiencia recogida a través de las entrevistas realizadas en el presente estudio, permitió identificar que es necesario capacitarse para actuar en la especificidad de cada situación particular, pero, a la vez, dentro de lo no previsto por el proyecto, debe pensarse el vínculo y la inserción del AP en el equipo técnico- educativo, así como el vínculo con las familias. Por tanto, además de la capacitación inicial, debería preverse un espacio para la formación específica una vez que se conoce el destino de inserción del AP, de la situación de discapacidad a atender.

Se señala, que no existió un trabajo previo con los equipos donde se incluyen las AP, lo que fue señalado como una debilidad, aunque no resultó un obstáculo en sí mismo en la mayoría de los casos. En relación a la capacitación, además, como obstáculo que las AP tuvieran una formación disciplinaria previa, lo que puede obstaculizar adecuarse al rol, a la vez de no generar permanencia en la tarea. Es de recibo pensar que dado un nuevo rol, podría existir una formación técnica específica para egresados directamente de la educación media y de esta forma convertirse en una oferta laboral nueva, como profesión definida en el campo educativo. Del mismo modo, sería importante definir, por parte de las autoridades, quien debe hacerse cargo de esta formación, desde los sectores de enseñanza y no quedar en áreas de capacitación dependientes de efectores de políticas.

Es de destacar, que si bien los Centros CAIF tienen metas y estrategias comunes, cada equipo-técnico educativo diseña su propio plan de trabajo de acuerdo a la población que tiene a cargo. Las experiencias que resultan con una valoración positiva por parte de

las AP son aquellas donde el equipo permite su integración al mismo y habilita la participación de la planificación. Para realizar una efectiva inclusión educativa, es necesario tener en cuenta tanto al niño como a sus compañeros al momento de planificar todas las actividades; realizar adaptaciones de ser necesario, tanto edilicias como en los materiales que se utilizarán para llevar adelante las propuestas (López y Valenzuela, 2015); disponer tanto de recursos humanos formados en la temática, así como de recursos materiales. El rol de AP forma parte de los recursos humanos que pueden resultar necesarios para realizar inclusiones, así como también, las autoras plantean la necesidad de designar a un integrante del equipo que lidere, apoye y tome la responsabilidad de las inclusiones que se realicen en la institución educativa.

Queda claro que el AP que en el ámbito educativo, es un facilitador de la inclusión, que responde a unos objetivos de trabajo, pero que requiere, además de la capacitación, de competencias específicas, tales como creatividad, flexibilidad y capacidad de trabajo en equipo. Se trata de un nuevo rol, que se ubica entre la asistencia, el cuidado y el proceso educativo. Por este motivo se constituye en un mediador-articulador del niño o la niña con el equipo, la familia y el contexto del CAIF - los otros niños y niñas, los padres y personal no técnico-.

Cabe destacar que lo que podría implicar un sesgo de respuesta, determinado por la actitud voluntaria de participar, no obturó el aporte de una mirada crítica de la experiencia, que denota una participación comprometida con la inclusión por parte de las entrevistadas.

Si bien el estudio presenta limitaciones en relación al número de entrevistadas y la focalización temática, los resultados obtenidos ofrecen insumos para pensar futuras estrategias vinculadas a la inclusión educativa infantil. Consideramos que el Proyecto CAIF Inclusivo fue un buen antecedente para diseño de nuevas estrategias en el actual SNIC, que se instala en Uruguay a partir de 2016, en particular en lo que respecta a cuidados fuera del hogar de población infantil en situación de discapacidad.

Por último, consideramos que queda planteado el debate, en relación a si AP debe ser aportado por la institución educativa, y por tanto ser parte del equipo educativo del CAIF, o por contra, debe ser el AP del niño/a, contratado por su familia. Para ambos casos la construcción sobre el rol y las tareas es necesario que se continúen discutiendo, sí como la responsabilidad institucional en la formación.

## Referencias bibliográficas

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Revista Perfiles Educativos*, 35(142), pp. 27-41. Versión electrónica.

Granada, M., Pómes, M. y Henríquez, S. (2013, junio). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista Scielo*, no 25. Recuperado de: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-4508201300010003&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-4508201300010003&lang=pt)>.

González, R. (2015). *La inclusión del rol del Asistente Personal en el Programa de educación inicial del Plan CAIF*. Trabajo Final de Grado. Monografía. Facultad de Psicología - UdelaR. Uruguay. Colibrí.

López, M. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), pp. 42-51. Versión electrónica.

Marco, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: igualdad para hoy y mañana. Santiago de Chile, Chile: CEPAL (Serie Políticas Sociales, n 204).

Ministerio de Desarrollo. (2013). Llamado a postulantes para realizar el curso de formación de Asistentes Personales para la inclusión de niños y niñas con discapacidad en centros CAIF. Recuperado de: <[http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22047/1/llamado\\_capacitacion\\_asistentes\\_personales.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22047/1/llamado_capacitacion_asistentes_personales.pdf)>.

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>.

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), pp. 670-699. Versión electrónica.

Rico, M. (coord.). (2011). El desafío de un sistema nacional de cuidados para el Uruguay. Recuperado de: <[www.cepal.org/es/publicaciones/7022-el-desafio-de-un-sistemanacional-de-cuidados-para-el-uruguay](http://www.cepal.org/es/publicaciones/7022-el-desafio-de-un-sistemanacional-de-cuidados-para-el-uruguay)>.

Sistema de Cuidados. (2011). Documento base/esquema de documentos base por población/infancia. Recuperado de: <[http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13381/1/documento\\_de\\_infancia\\_-\\_sistema\\_de\\_cuidados.pdf](http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/13381/1/documento_de_infancia_-_sistema_de_cuidados.pdf)>.

Sistema de Cuidados. (2013). Primera experiencia de formación de Asistentes Personales de niños y niñas con discapacidad en CAIF, en el marco del Sistema Nacional de Cuidados: currícula. Sin publicar.

Sistema Nacional de Cuidados. (2015). A qué le decimos Cuidados. Recuperado de: <<http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/v/55685/1/innova.front/cuidados>>.

Plan CAIF. (S. f.). Acerca de la institución. Plan CAIF. Recuperado de: <<http://caif.org.uy/acerca-de-la-institucion/>>. Uruguay.

Poder Legislativo. (2010). Ley de protección integral de las personas con discapacidad (no 18 651). Recuperado de: <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18651&Anchor>>. Uruguay.

Poder Legislativo. (2016). Ley Sistema Nacional Integrado de Cuidados. Recuperado de: [https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly\\_Nro=19353&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=](https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=19353&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=)

Presidencia. Sistema Nacional Integrado de Cuidados (proyecto de ley). Recuperado de: <[http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/proyectos/2015/03/mides\\_2.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/proyectos/2015/03/mides_2.pdf)>.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Revista de Psicología Conocimiento y Sociedad*, 4(2), pp. 237-260. Versión electrónica.

**Para Citar este Artículo:**

Bagnato, María José; González, Romanela y Córdoba, Julia. Inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en primera infancia. El rol de los asistentes personales. *Rev. Pas. Num. 4. Enero-Junio (2017)*, ISSN 2448-5659, pp. 63-80.

# REVISTA PASAJES

## RIIE – UIICSE – FESI - UNAM

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Pasajes**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Pasajes**.