



## CONSTRUYENDO PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL SUSTENTADAS EN EL PARADIGMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE DERECHOS DE LAS INFANCIAS

Building educational practices in Special Education based on the comprehensive child  
rights Protection Paradigm

**María Gabriela  
Griffouliere**

**Marcela  
Mirchak**

**Silvina  
Bascuñán**

### RESUMEN

El Paradigma de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes establece un marco normativo que asigna responsabilidades a los docentes y exige acciones concretas a las instituciones educativas. También interpela la formación docente, cuestionando el grado de preparación de los futuros profesionales para abordar situaciones de vulneración de derechos y su inclusión en los trayectos formativos. Desde esta perspectiva, las prácticas docentes se reconocen como espacios clave donde los estudiantes comienzan a identificar y enfrentar situaciones vinculadas con la vulneración de derechos. Este estudio se centró en estudiantes avanzados de formación docente en los niveles inicial, primario y especial, de distintas instituciones de Mendoza. La investigación exploró el conocimiento que poseen sobre el paradigma de derechos y la presencia de estos contenidos en los planes de estudio. Se utilizó una metodología descriptivo-interpretativa, con enfoque cualitativo y aportes cuantitativos. Esta presentación se enfoca en las carreras de educación especial. Los resultados revelan diferencias significativas entre instituciones, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la inclusión curricular de estos contenidos desde una perspectiva profesional e institucional, con el objetivo de formar docentes comprometidos con la defensa y promoción de los derechos de la infancia.

*Palabras clave: Formación docente – Vulneración de derechos – Paradigma de protección integral de derechos - Protocolos*

### ABSTRACT

The Comprehensive Protection of the Rights of Children and Adolescents Paradigm provides a legal framework that assigns responsibilities to teachers and demands concrete actions from educational institutions. It also challenges teacher education by questioning how well future professionals are prepared to address rights violations and how these contents are incorporated into their training. From this perspective, teaching practices are recognized as key spaces where students begin to identify and respond to situations involving the violation of rights. This study focused on advanced students in early childhood, primary, and special education teacher training programs from various institutions in the province of Mendoza. The research explored students' knowledge of the rights-based paradigm and the presence of these contents in their curricula. A descriptive-interpretative methodology was used, with a qualitative approach and quantitative contributions. This presentation focuses specifically on special education programs. The results reveal significant differences among institutions, highlighting the need to strengthen the curricular inclusion of these contents from both a professional and institutional perspective. This is essential to ensure the training of teachers who are committed to the defense and promotion of children's rights.

*Key words: Child rights- teacher education- special education- educational practices- curriculum.*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
CUYO

ARGENTINA

Recibido: 13-11-24

Aceptado: 15-09-25

## **1. Introducción**

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) supuso un cambio sustancial en el modo de concebir las infancias. El paradigma de situación irregular fue progresivamente reemplazado por uno integral basado en el interés superior del niño y que considera a los niños como sujetos de derechos y no como objeto de intervención. En Argentina se plasmó en la “Ley de Protección Integral de los Derechos de NNyA” (26061/05) que establece las obligaciones necesarias para dar efectividad a los derechos reconocidos y garantizar la protección y promoción integral (De Achaval y Aulicino, 2015).

En el ámbito de la formación docente, la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) constituye un desafío central que interpela tanto a las instituciones educativas como a los marcos normativos que las regulan. El Paradigma de Protección Integral de Derechos establece principios, leyes y protocolos que demandan respuestas institucionales articuladas y efectivas, de modo de trascender el plano normativo y traducirse en prácticas concretas que garanticen el ejercicio pleno de los derechos (Cardozo y Michalewicz, 2017).

A esta nueva mirada sobre la niñez y la adolescencia, se suma la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (CIDPD) que pone el acento en la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades y la plena inclusión de las personas con discapacidad. Esta inclusión debe abarcar todos los ámbitos de la sociedad, incluidos el acceso a la educación y la protección de sus derechos.

La educación inclusiva, uno de los pilares de la Convención, exige que los futuros docentes adquieran conocimientos, no solo sobre los derechos de los NNA, sino también sobre los derechos específicos de las personas con discapacidad. Esto implica que las instituciones formadoras deben garantizar que sus planes de estudio incluyan contenidos relacionados fomentando una pedagogía basada en el respeto, la accesibilidad y la igualdad. Esto permitiría que los NNA con

discapacidad puedan disfrutar plenamente de sus derechos en un entorno educativo protector, accesible, sensible y adaptado a sus potencialidades y necesidades. Al mismo tiempo requiere que los docentes estén preparados para identificar, prevenir y actuar ante situaciones de vulneración de derechos que afecten a estudiantes con discapacidad. Para ello es fundamental conocer y mejorar los sistemas de protección integral de derechos y formar a los distintos intervinientes en esa cadena de acciones necesarias que deben activarse al reconocer indicadores.

A pesar de la existencia de normativas como la Ley Nacional N.º 26.061 y la Convención sobre los Derechos del Niño, su aplicación efectiva depende del compromiso y la formación de los actores involucrados. El rol del educador como garante y promotor de derechos requiere fortalecimiento desde la formación inicial, con estrategias que incorporen saberes interdisciplinarios y enfoques críticos capaces de orientar intervenciones contextualizadas.

En el ámbito de la educación de personas con discapacidad se transita una encrucijada entre dos transformaciones paradigmáticas. Por un lado, el cambio en las concepciones sobre la discapacidad, que ha impulsado reformas en los sistemas educativos; por otro, el desplazamiento desde la Doctrina de la Situación Irregular hacia el Paradigma de Protección Integral. En este contexto, la escuela ocupa un lugar central en la definición social de la discapacidad, aunque su rol no está exento de contradicciones. Tal como plantea Cobeñas (2021), esta institución ha promovido procesos de inclusión, pero también ha generado históricamente formas de exclusión escolar y social, que aún persisten en sus prácticas.

El relevamiento bibliográfico muestra que gran parte de las investigaciones sobre vulneración de derechos en este colectivo se han centrado en la problemática de la inclusión. Uno de los ejes de investigación aborda los factores culturales que definen la discapacidad como una condición de minusvalía, lo que genera procesos de estigmatización (ver por ejemplo, los trabajos de Abberley, 1987; Barnes, 1998; Calderón, 2018; Calderón et al., 2022; Ferrante & Dukuen, 2017; Rosato & Angelino, 2009). Otro de los ejes se centra en el complejo tránsito desde

la exclusión hacia la inclusión (Ainscow et al., 2013; Calderón & Habegger, 2012; Calderón & Rascón, 2022; Cobeñas, 2016; Echeita Sarrionandia, 2017; Echeita Sarrionandia et al., 2009; Justice et al., 2014; Kiuppis & Sarromaa Hausstätter, 2015; López & Carmona, 2018, por mencionar algunos trabajos). En paralelo, otros estudios han explorado el marco legal y las políticas públicas que sustentan este proceso (Acuña & Bulit Goñi, 2010; Colamarco & Dalmonica, 2013; González & Stang, 2014; Stang, 2011; Ullman, 2017) y han puesto en evidencia la necesidad de avanzar hacia una implementación coherente con los principios del paradigma vigente.

Sin embargo, a pesar de que se reconoce la importancia de la formación docente, persiste una vacancia en torno a cómo los docentes pueden articular la atención a indicadores de vulneración de derechos en NNA con discapacidad. Tampoco se hallaron estudios que analicen en profundidad los planes y programas de formación docente, en cuanto a la inclusión de temáticas vinculadas a los derechos de la infancia.

En este marco, la investigación que aquí se presenta se propuso indagar el grado de conocimiento que poseen los estudiantes avanzados de carreras de formación docente (inicial, primaria y especial) respecto al Paradigma de Protección Integral y sus implicancias en el abordaje de la discapacidad. Es decir, cómo estos saberes se incorporan, o no, en la formación docente, y qué vacancias persisten en relación con el reconocimiento y la atención de situaciones de vulneración de derechos en niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

La investigación se basó en un estudio anterior (Zozaya et al, 2019-2021) que reveló el temor y desconocimiento de docentes en ejercicio al enfrentarse a situaciones de vulneración de derechos. A partir de allí nos planteamos si los futuros docentes están preparados para enfrentar tales situaciones y si los programas de estudio abordan los contenidos necesarios vinculados a la temática. Los planes de estudio, entendidos como programas de acción, junto con su concreción curricular a través de las planificaciones de los espacios curriculares transparentan parte de las intencionalidades políticas presentes en el diseño

educativo. Este trabajo busca evidenciar dichas intenciones mediante la comparación entre lo propuesto institucionalmente y los aprendizajes reales de los estudiantes de las carreras de educación especial.

Entre los objetivos específicos, se buscó identificar los niveles de detección de situaciones emergentes de vulneración de derechos por parte de los estudiantes, así como sus percepciones sobre las respuestas institucionales ante estos casos. También se examinó el conocimiento que tienen sobre el paradigma de referencia y su relación con la inclusión o ausencia de estos temas en los planes de estudio de estas carreras.

## **2. Metodología**

La metodología utilizada fue descriptiva-interpretativa, con un enfoque cualitativo- interpretativo-crítico, complementado con aportes cuantitativos en algunas etapas. La muestra incluyó dos instituciones terciarias de Mendoza donde se dictan profesorados de educación especial y la Facultad de Educación de la UNCuyo, que ofrece profesorados diferenciados por tipo de discapacidad.

La unidad de análisis consistió en estudiantes avanzados de estos profesorados en instancias de práctica profesional y los programas de los espacios curriculares de sus planes de estudio. Las variables generales incluyeron el Paradigma de Protección Integral, el conocimiento que los estudiantes manifestaron tener sobre situaciones de vulneración de derechos y los lineamientos presentes en los programas de estudio.

Las técnicas empleadas fueron cuali-cuantitativas: encuestas, entrevistas y observación documental de los planes y programas de estudio. El enfoque metodológico se ajustó al objeto de estudio. En la primera etapa se exploró el conocimiento y las experiencias de los estudiantes en situaciones emergentes durante su práctica, con un enfoque cualitativo. En las etapas posteriores del trabajo, se procedió al análisis de la documentación curricular, lo que permitió obtener datos tanto cualitativos como cuantitativos orientados a identificar

patrones generales. Para observar las planificaciones, se diseñaron listas de cotejo basadas en categorías derivadas del paradigma de protección integral de niños, niñas y adolescentes. Estas listas fueron utilizadas posteriormente para el análisis y la sistematización de los datos. La selección de las planificaciones se realizó a partir del análisis de los descriptores.

### **3. Resultados**

Los estudiantes se encuentran, ante situaciones “emergentes” que observan o vivencian desde la práctica y que forman parte de la vida institucional en la que se insertarán como futuros profesionales. En esa vivencia particular, atravesada por el contexto específico, ponen en juego representaciones, concepciones y aspectos ligados a su formación. Estos elementos los interpelan y los llevan a reflexionar sobre los modos de actuación de los docentes que, en esa instancia de práctica, se constituyen en co-formadores

Las preguntas iniciales que guiaron el trabajo investigativo fueron:

- ¿Qué conocimiento manifiestan tener estos estudiantes respecto del Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad?
- ¿Qué situaciones emergentes, de vulneración de derechos de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, manifiestan observar en sus prácticas los estudiantes avanzados?
- ¿Conocen los protocolos de acción que deben activarse ante estas situaciones?

Para poder dar respuestas a estas preguntas, se aplicó una encuesta. Sobre el total de estudiantes abordados en instancias de práctica de las instituciones analizadas, 44 respondieron las encuestas. Seis de ellos pertenecen a la Institución de Educación Superior no universitaria 1; 6 a la Institución de Educación Superior no universitaria 2 y 32 a la Institución de Educación Superior universitaria 3. Dichos números son representativos de las instituciones por el

escaso número de estudiantes que estaban en condiciones de realizar las prácticas.

Para poder poner en cuestión la primera de las preguntas iniciales, se consultó sobre si conocían el paradigma actual. Un poco más del 10% de los estudiantes manifestaron no conocerlo y, llamativamente, cerca del 75% manifestó conocerlo parcialmente. Sin embargo, al cruzar ese dato con el conocimiento de las normativas que sustentan el paradigma (pregunta abierta), más del 50% declara no conocer ninguna.

Analizando esos datos por institución, en el caso de la institución 1, el 100% manifiesta solo conocerlo parcialmente; el 100% de la institución 2 expresa que no o parcialmente y hay un porcentaje algo superior al 75% en la institución 3 (universitaria) que refleja ese mismo dato.

La etapa de cursado de los estudiantes, llamativamente, no marca casi diferencias en relación con el conocimiento del paradigma y sus implicancias. En la tabla 1 se relacionó el año de cursado con dicho conocimiento. Los resultados evidencian que, a pesar de haber cursado un año adicional de la carrera y de haber aprobado, todos los espacios curriculares requeridos para la práctica final, los estudiantes continúan, en su mayoría, sin conocer el paradigma. Incluso los porcentajes de desconocimiento se mantienen en niveles similares a los registrados en tercer año.

**Tabla 1**

*¿Conocés el Paradigma de protección Integral de derechos de NNyA?*

No			Parcialmente	Lo conozco bastante	Total
5- Año en el que te encuentras cursando	Tercer año	3	13	4	20
	Cuarto año	2	18	3	23
	Quinto año	0	1	0	1
Total		5	32	7	44

Nota: Fuente: datos propios.

Con el objetivo de triangular las respuestas (tanto positivas o negativas) sobre el conocimiento del paradigma, se indagó en las concepciones y premisas que lo sustentan. Estas fueron contrastadas con otras que remiten al paradigma tutelar o de la situación irregular. El propósito fue poder identificar cuáles pueden considerarse lineamientos clave del actual paradigma y evaluar si ello se corresponde o no con el mismo.

Si bien una gran mayoría de estudiantes identificó como centrales del paradigma actual la concepción del NNA como sujeto de derecho y el derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta, persisten interpretaciones contradictorias. Cerca del 50% aún asocia el paradigma con una visión del niño como objeto a proteger y un 23% lo vincula una doble concepción: como objeto de protección y sujeto de derechos.

Un 15% de los estudiantes continúa sosteniendo que toda situación de vulneración de derechos debe resolverse exclusivamente a través de la vía judicial. Asimismo, cerca del 28% entiende que el Estado interviene únicamente cuando sospecha o tiene conocimiento de una vulneración de derechos, lo que refleja una concepción tutelar, en el marco del paradigma de situación irregular. Estas posturas se observan de manera similar en las tres instituciones, sin diferencias significativas entre ellas.

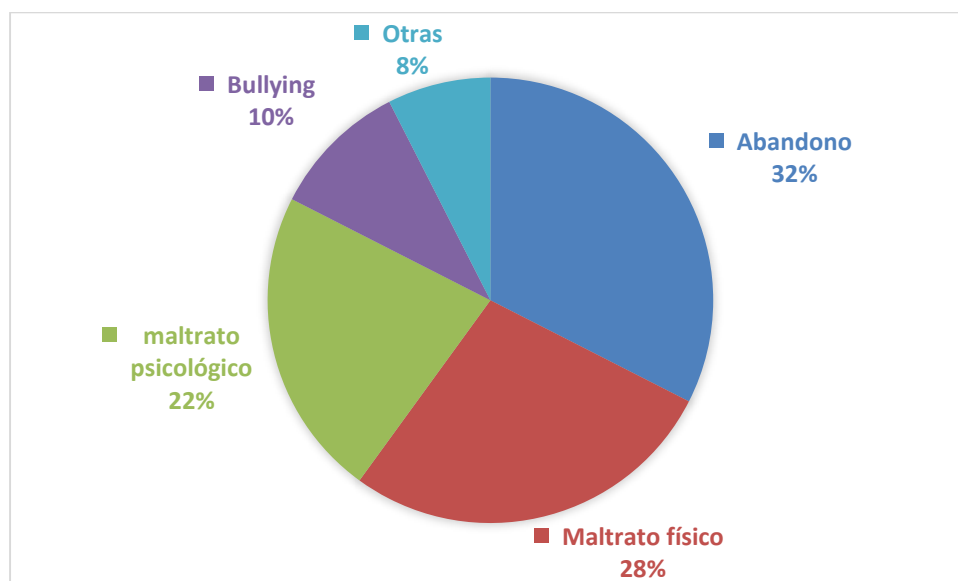
En relación con la pregunta sobre las situaciones emergentes que las estudiantes observan durante sus prácticas, se analizaron los resultados de la encuesta aplicada. Al consultar si vieron o sospecharon situaciones de vulneración de derechos, el 52% de las estudiantes respondió que no había observado este tipo de situaciones. Del 48% restante, tal como lo refleja en el gráfico 1, la mayoría identificó casos de abandono (32,5%); seguidos por maltrato físico (27,5%), maltrato psicológico (22,5%) y bullying (10%). Menos del 10% mencionó otras situaciones, como abuso sexual infantil o vulneraciones vinculadas a identidad sexual. Llama la atención que no se mencionaran muchas vulneraciones de derechos incluidas en lista de cotejo, lo que sugiere un posible desconocimiento



o falta de reconocimiento de estas situaciones como vulneración.

## Gráfico 1

*Situaciones de vulneración de derechos detectadas*



En relación con el conocimiento los protocolos de acción, los resultados (ver tabla 2) evidencian un escaso dominio por parte de los estudiantes respecto a cómo actuar ante situaciones emergentes. Solo un 23% manifestó conocer dichos protocolos, mientras que un 18% indicó tener un conocimiento parcial, lo cual revela que menos de la mitad de los estudiantes identifican total o parcialmente los deberes de acción que implica a la función docente ante estos emergentes.

**Tabla 2**

*En tu caso puntual, ¿tenías claridad acerca de qué se debía hacer? ¿Por qué?*

Frecuencia			Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, conocía los protocolos	10	22,7	23,3	23,3
	Sí, la docente me explicó qué se debe hacer	2	4,5	4,7	27,9
	No, no sabía los protocolos	3	6,8	7,0	34,9
	Parcialmente	8	18,2	18,6	53,5
	No sé	20	45,5	46,5	100,0
	Total	43	97,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,3		
Total		44	100,0		

Nota: Elaboración propia con base en los datos recabados

Al trasladar estos datos a nivel institucional, se observan algunas diferencias más o menos relevantes. La institución 3 presenta el mayor porcentaje de conocimiento: 83% de los practicantes manifiestan conocer total o parcialmente los protocolos. En cambio, las otras dos instituciones registran porcentajes considerablemente interiores que oscilan entre un 33 y 35 por ciento.

Al analizar el origen del conocimiento vinculado a estas temáticas, se advierte una marcada tendencia en las respuestas: la gran mayoría de los estudiantes indican que dicho saber ha sido adquirido a través del cursado de espacios curriculares específicos.

### 3.1 La voz de los documentos relevados

Para poder constatar si el grado de conocimiento de los estudiantes sobre el PPI se vincula con la presencia o no de lineamientos acordes al paradigma en los planes de estudio, entre las preguntas iniciales, se incluyeron:

- ¿Cuál es la ocurrencia de aspectos susceptibles de relacionarse con lineamientos clave del Paradigma de Protección Integral en el currículo de las carreras de profesorado?

- ¿Qué importancia asumen en cada plan de estudios esos aspectos susceptibles de relacionarse con lineamientos clave del Paradigma de Protección Integral?
- ¿Qué relaciones pueden establecerse entre los conocimientos que manifiestan los actores institucionales y los planes de estudio de las carreras que cursan?

Para poder responder a ellas, se procedió a un primer trabajo de observación y análisis de planes de estudio de las carreras de Profesorado de Educación Especial de instituciones de Educación Superior no Universitaria y, para el caso de la institución 3, se tomaron 3 carreras que engloban la modalidad especial: Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual. Orientación discapacidad motora; de Discapacidad Visual y para Personas Sordas.

El trabajo de observación documental de los planes de estudio se realizó mediante una lista de cotejo que abordó los descriptores de los espacios curriculares desglosados allí y permitió detectar espacios cuyos descriptores indicasen saberes vinculados al tema.

Del análisis de los planes de estudio de las carreras correspondientes a las instituciones 1 y 2, se identificaron 9 espacios curriculares vinculados a las temáticas abordadas, sobre un total de 39 establecidos en el plan de estudios. En cuanto a las planificaciones de la institución 1, evaluadas mediante una lista de cotejo amplia, se constató que todas presentan al menos un indicador afirmativo, ya sea en la formulación de logros u objetivos, en los contenidos, en la metodología o en los criterios de evaluación. Por su parte, en la institución 2, de las nueve planificaciones analizadas, dos no contemplan ninguno de los indicadores definidos, mientras que las restantes sí evidencian al menos un ítem positivo.

En el análisis del plan de estudio correspondiente a las carreras de la institución universitaria 3, se identificaron 8 espacios curriculares vinculados a las temáticas abordadas, distribuidos entre los 44 del Profesorado Universitario de Pedagogía

Terapéutica en Discapacidad Intelectual, los 47 del Profesorado Universitario de Educación para Personas Sordas y los 47 del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual. Todas las planificaciones analizadas en estas tres carreras presentan, al menos, un indicador afirmativo en alguno de los aspectos evaluados (logros u objetivos, contenidos, metodología o evaluación). Cabe señalar que, dado que las planificaciones relevadas eran compartidas entre las tres ofertas formativas, para fines estadísticos se agruparon bajo la categoría de “carreras especiales”, considerándolas en su conjunto

Para la observación, análisis y sistematización de las listas de cotejo aplicadas a planificaciones seleccionadas (derivadas del análisis de descriptores), se establecieron categorías basadas en el paradigma estudiado. Dentro de cada categoría, se desprendieron indicadores específicos que permitieron realizar un análisis exhaustivo. A partir de la aplicación de estas listas por carrera e institución, se obtuvieron los siguientes resultados:

### **3.1.1 Referido al paradigma de protección integral en general**

Si bien un alto porcentaje de los programas analizados (más del 80% en todas las instituciones) menciona de forma explícita el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (PPI), ello no implica necesariamente una formación compleja e integral en torno a dicho enfoque. Esta valoración surge de un ejercicio interpretativo, en el que se identifican ciertos aspectos compatibles con el paradigma, aunque en la mayoría de los casos no se evidencian desarrollos profundos, especialmente en relación con los principios que lo sustentan. En este sentido, resulta relevante destacar que, aunque esta situación se presenta en las tres instituciones evaluadas, la institución universitaria (denominada como institución 3) muestra una mayor presencia en el abordaje de principios fundamentales, tales como la igualdad y no discriminación, la efectividad y prioridad absoluta de los derechos de NNA, y la participación solidaria.

A pesar de estas menciones, los principios del PPI tienden a estar ausentes en el

currículum explícito. En muchos casos, se espera que orienten las prácticas docentes de manera implícita, o bien se desarrollan sin establecer una vinculación directa con el paradigma. Esta situación se agrava por la presencia desigual de contenidos inherentes al PPI: mientras algunos aspectos aparecen de forma reiterada, otros están completamente ausentes. Esta disparidad revela una comprensión parcial del paradigma y una tendencia a su simplificación, lo que podría estar vinculado al escaso impacto que este tiene en los procesos de aprendizaje manifestados por los estudiantes.

En cuanto a la bibliografía incluida en los programas, más de la mitad de los casos incorpora normativas relacionadas con los derechos de NNA. La institución 3 se destaca nuevamente por una mayor presencia de estas referencias, especialmente en lo que respecta a legislaciones internacionales. Sin embargo, no se observa una articulación concreta entre la propuesta de saberes y el paradigma, salvo en un 35% de los casos correspondientes a dicha institución.

El abordaje de los derechos de NNA también resulta parcial. Predominan los derechos vinculados a la supervivencia y al desarrollo, mientras que los derechos a la participación y a la protección aparecen con menor frecuencia. En este aspecto, la institución 3 vuelve a evidenciar una mayor inclusión de estos derechos en su currícula. No obstante, los derechos a la protección suelen ser tratados desde enfoques más cercanos al modelo de situación irregular, en lugar de ser resignificados desde la perspectiva del PPI. Esta tensión revela contradicciones persistentes en un contexto aún transicional, donde conviven constructos que no han sido completamente superados con un paradigma que aún no logra consolidarse plenamente.

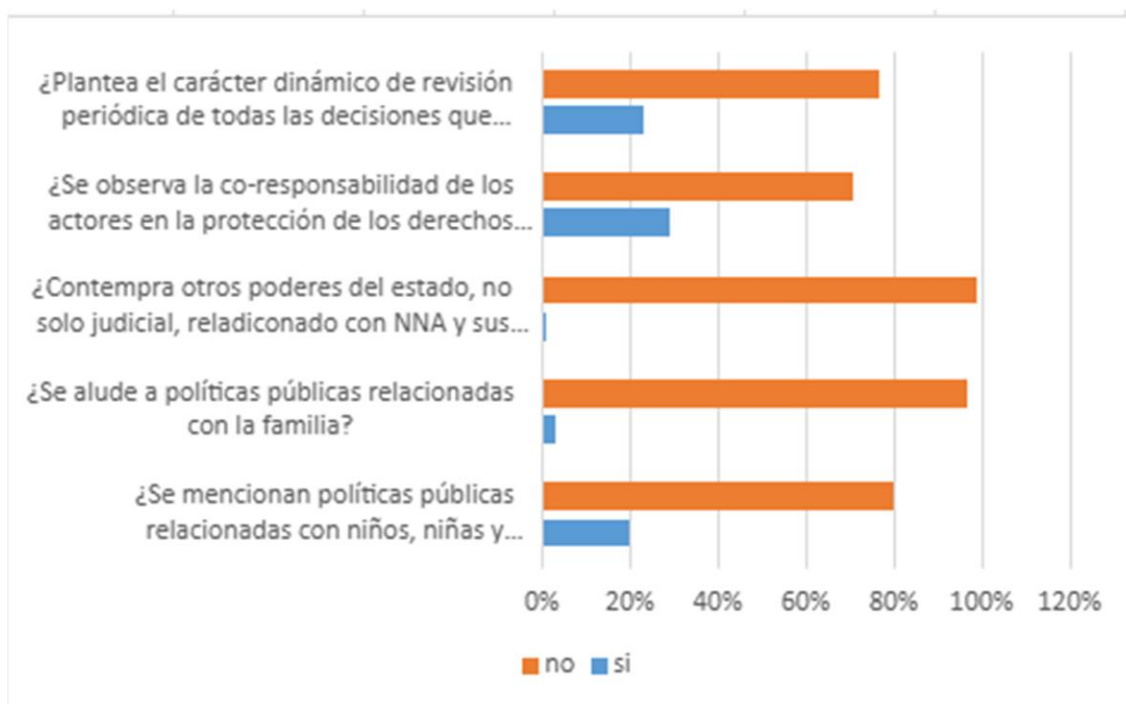
### **3.1.2 Referido a los actores que deben proteger**

La noción de sistema integral de protección de derechos se concibe como una instancia conformada por entidades, organismos, programas y servicios con injerencia directa en el bienestar de la infancia. Esta perspectiva implica la definición de responsabilidades específicas para cada actor involucrado, así como

la promoción de acciones de cooperación y coordinación orientadas a la realización, prevención y restitución de derechos. Sin embargo, en los programas analizados, esta concepción permanece como una idea abstracta, ya que no se evidencia la presencia de la diversidad de actores que deberían integrarla. Tal como puede observarse en el gráfico 2, llamativamente, se menciona con mayor frecuencia a la familia y a la escuela. El Estado y el resto de los actores no son considerados, salvo en asignaturas muy específicas.

## Gráfico 2

### *Actores Institucionales y Sociales en la Protección de los Derechos de NNA*



La ausencia de una resignificación del rol estatal en el marco del Paradigma de Protección Integral resulta particularmente notoria en la institución 2, aunque también se observa con baja presencia en las otras dos instituciones. Esta omisión limita la comprensión del sistema como una red articulada de responsabilidades compartidas, debilitando su potencial formativo.

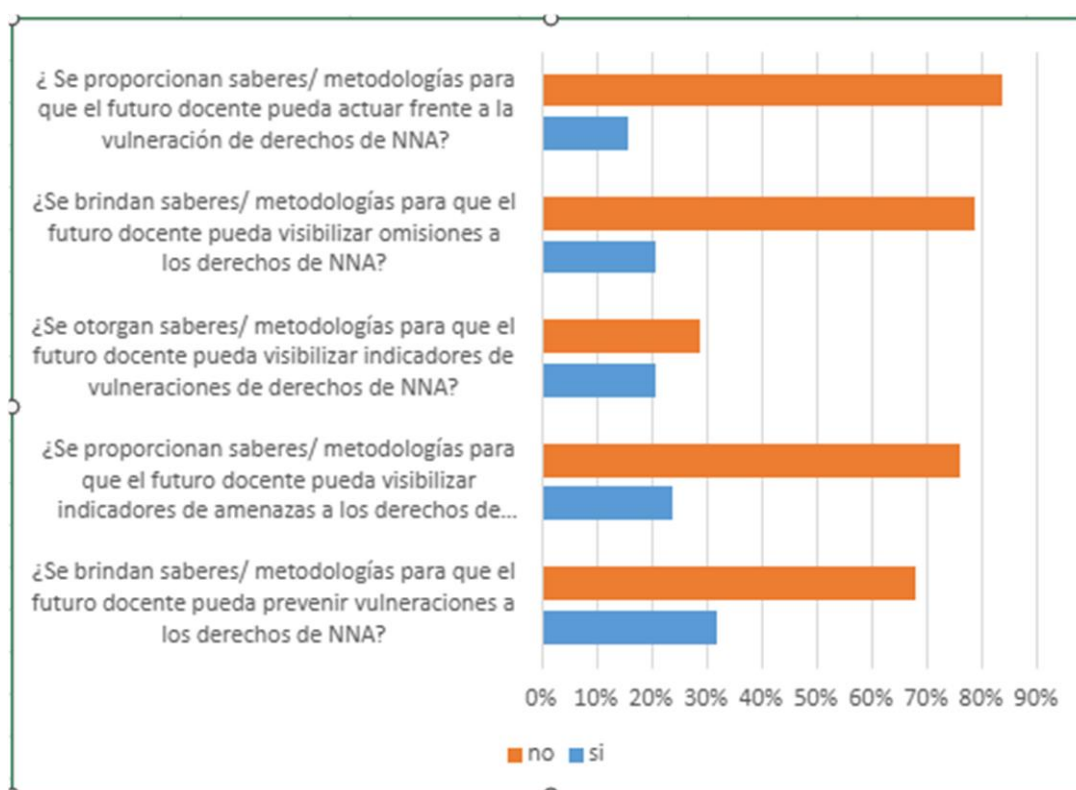
En cuanto a la familia, si bien aparece en los programas en un porcentaje reducido (ligeramente superior en la institución 3) su presencia no se vincula al sistema de

protección integral, sino que responde a concepciones propias del paradigma tutelar. Esto evidencia una mirada fragmentada que no logra integrar a la familia como actor corresponsable en la garantía de derechos.

Por otro lado, los educadores adquieren un protagonismo destacado en relación con el resto de los actores vinculados a las infancias. Más del 30% de los programas analizados enfatiza, desde los saberes y metodologías, la necesidad de que el futuro docente pueda prevenir vulneraciones a los derechos de niños, niñas y adolescentes. No obstante, menos del 50% de los programas contempla contenidos que permitan al docente cumplir con su deber de salvaguarda. Es decir, son escasas las instancias en las que se enseñan estrategias concretas de afrontamiento ante situaciones de vulneración de derechos como puede observarse en el gráfico 3.

### Gráfico 3

#### *Actores Institucionales y Sociales en la Protección de los Derechos de NNA*



### **3.1.3 Referido a NNA como sujeto de derecho**

En los programas analizados se observa con frecuencia la mención de niños, niñas y adolescentes (NNA) como sujetos de derecho, especialmente en la institución 3, aunque con menor presencia en la institución 1. Sin embargo, esta referencia parece responder más a una fórmula discursiva que a una comprensión profunda y compleja del concepto. Esta superficialidad se evidencia en la coexistencia de visiones contrapuestas dentro de los mismos programas y en las percepciones de los estudiantes. En algunos casos puntuales, como aquellos que abordan infancias diversas y discapacidad, se identifican concepciones ancladas en modelos superados, tanto en la denominación del colectivo (por ejemplo, “especiales” o “discapacitados”) como en el enfoque proteccionista y tutelar que se adopta frente a estas infancias.

Por otro lado, no se advierte una atención específica al derecho de los NNA que atraviesan situaciones irregulares. Esta omisión sugiere una comprensión limitada del enfoque actual de promoción de derechos, que busca prevenir vulneraciones antes de que ocurran. Mientras que la Doctrina de la Situación Irregular (base del paradigma tutelar) se activa ante una situación-problema, el Paradigma de Protección Integral propone una mirada inclusiva que contempla a todas las infancias, no solo a aquellas en riesgo. En general, las planificaciones tienden a abordar a la infancia como un colectivo homogéneo, sin distinguir las particularidades que requieren atención diferenciada.

Finalmente, persiste en los programas una concepción verticalista y adultocéntrica de las relaciones con los NNA, acompañada de una escasa consideración de su voz en los procesos que los involucran. No se identifican estrategias de participación ni referencias explícitas a los derechos vinculados con esta dimensión, lo que limita la visibilización del niño como sujeto activo. Aunque la institución 3 presenta una diferencia porcentual significativa en relación con esta problemática, la tendencia general sigue siendo la reproducción de enfoques que desestiman la participación infantil como componente esencial del paradigma vigente.



#### **4. Conclusiones**

De lo mencionado, y a partir de una triangulación de datos, resulta visible la existencia de una distancia importante entre lo que logran recuperar los estudiantes de carreras de los profesorados especiales respecto del Paradigma de Protección Integral de NNA en su formación y lo que se encuentra presente en los planes de estudio. Siendo la primera mucho menor, aunque puede justificarse desde las menciones generales y la ausencia de integralidad en el planteo de los saberes que deben impregnar los planteos respecto al paradigma.

De acuerdo con el análisis realizado, los estudiantes reconocen la existencia de ciertos aspectos compatibles con el Paradigma de Protección Integral en su formación. Sin embargo, esta identificación se limita generalmente a dos o tres elementos, mencionados de manera fragmentaria, sin una comprensión articulada ni el reconocimiento de nuevos derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) que se correspondan con dicho paradigma. Esta situación evidencia una formación incompleta, en la que los contenidos vinculados al enfoque integral no logran consolidarse como saberes significativos.

Si bien los estudiantes identifican que el conocimiento adquirido proviene de su formación académica, esta percepción se presenta de forma confusa, especialmente en relación con los contenidos que hacen a la complejidad y riqueza del paradigma. Tienden a enfatizar ciertos aspectos por sobre otros, lo que revela abordajes parciales centrados principalmente en la protección de la integridad física. Esta simplificación conlleva, además, la persistencia de confusiones entre principios y fundamentos de paradigmas superados y los actuales, dificultando una apropiación crítica y contextualizada.

Un aspecto particularmente relevante es que, incluso en etapas avanzadas de sus carreras, los estudiantes presentan dificultades para detectar y visibilizar amenazas a los derechos de NNA, así como para realizar lecturas complejas de situaciones que podrían implicar vulneraciones. Esta limitación puede estar vinculada al desconocimiento de la diversidad y amplitud de derechos, de sus

estándares de garantía y de las formas solapadas en que pueden ser vulnerados. Si bien se reconoce el rol fundamental del educador en la vigilancia activa de los derechos, no se evidencian herramientas suficientes para actuar ante su conculcación. De hecho, muchos estudiantes no logran responder adecuadamente ante preguntas referidas a la actuación docente específica. Las estrategias de afrontamiento —entendidas como procesos cognitivos activados frente a eventos estresantes— se encuentran escasamente desarrolladas en su formación.

En relación con los saberes presentes en los documentos analizados, el estudio por institución revela una mayor incorporación de contenidos vinculados a la temática en la institución 3 (universitaria), y una presencia menos frecuente en la institución 1. Sin embargo, al contrastar estos hallazgos con las respuestas obtenidas en las encuestas, se advierte que dicha presencia no se refleja de manera consistente en las percepciones de los estudiantes, lo que sugiere una limitada apropiación de los saberes por parte de los futuros profesionales.

Se resalta el carácter de urgente y prioritario que este tema debería tener en las tomas de decisiones vinculadas de los planes de estudio de carreras del profesorado. Aunque se menciona algunos aspectos, su abordaje resulta difuso y fragmentado. Además, se evidencian ausencias de conceptos claves que son fundamentales para la formación docente.

Aspectos como la flexibilidad, el dinamismo y la apertura a ideas cambiantes y superadoras deberían constituir la esencia del diseño de las planificaciones. Si bien se comprende la rigidez inherente a los planes de estudio y las dificultades que implica su modificación, especialmente en lo que respecta a la incorporación de nuevos descriptores, resulta posible ampliar y profundizar determinadas temáticas dentro de espacios curriculares específicos. En este contexto, es necesario señalar la persistencia de ciertos marcos conceptuales, procesos inerciales en la construcción de subjetividades y estructuras rígidas que aún perviven. Todo ello exige una profunda autocrítica y reflexión sobre la formación del profesorado, que en algunos casos evidencia un desfase de varias décadas

respecto de los desafíos contemporáneos.

La situación de las infancias con discapacidad en nuestro país y en la región es resulta alarmante y exige una corresponsabilidad activa en la protección de sus derechos. Esta responsabilidad recae especialmente en quienes van a cumplir una función clave en la detección de situaciones de vulneración y en la formación en derechos desde el ámbito educativo. A partir de una comprensión profunda de esta problemática, se vuelve indispensable impulsar acciones conjuntas, intersectoriales e interinstitucionales, sumado a una resignificación estatal.

En este sentido, el presente trabajo pone de manifiesto la necesidad de revisar los planes de estudio de las carreras de formación docente. El objetivo es garantizar que los futuros educadores cuenten con los conocimientos necesarios para enfrentar de manera efectiva la protección de derechos, no solo desde la teoría, sino también en la práctica diaria en las aulas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02674648766780021>
- Acuña, C., y Bulit Goñi, L. G. (2010). *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Siglo XXI Editores.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: a review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. CfBT.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Calderón, I. & Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Octaedro.
- Calderón, I. & Rascón, T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03)
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>

- Calderón, I., Moreno, J. & Vila, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Cardozo, G, Michalewicz, A. (2017). *El paradigma de la protección Integral de los DD de NNA: en la búsqueda de la plana implementación*. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Paradigma%20de%20la%20Protección%20de%20los%20Niños.pdf>
- Cobeñas, P (2021). Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. EN: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 28-103). EDULP.. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4591/pm.4591.pdf>
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional de La Plata.
- Colamarco, V. y Delamonica, E. (2013). Políticas para la inclusión de la infancia con discapacidad. Desafíos, *Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, 15. CEPAL-UNICEF.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (20 de noviembre de 1989). ONU. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006). ONU. <https://www.refworld.org/es/leg/instcons/agonu/2006/es/131873>.
- De Achaval, M. A., & Aulicino, P. (2015). *Primera infancia en Argentina: Políticas a nivel nacional*. Espacio Editorial.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita Sarrionandia, G., Verdugo Alonso, M. Á., Sandoval Mena, M., Calvo, I., Simón Rueda, C., López, M., & González Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Ferrante, C. y Dukuen, J. (2017). Discapacidad y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151-168. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382017000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382017000100008&lng=es&tlng=es)
- González, D. y Stang, F. (2014). Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años del consenso de El Cairo: la necesidad de información para

- políticas y programas. *Notas de Población*, 99. CEPAL.
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer effects in early childhood education: testing the assumptions of special-education inclusion. *Association for Psychological Science*, 25(9) <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kiuppis, F. & Sarromaa Hausstätter, R. (Eds.) (2015). *Inclusive education twenty years after Salamanca*. Peter Lang.
- Ley 26061 (2005). *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. 26 de octubre de 2005. B.O n° 30767.
- López, G. & Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Rosato A. y Angelino, M. A. (Comps.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc.
- Stang, M. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Serie Población y Desarrollo, 103. CEPAL.
- Ullmann, H. (2017). Discapacidad y políticas públicas: avances y desafíos institucionales en América Latina. En R. Martínez (Ed.), *Institucionalidad social en América Latina y el Caribe* (pp. 275-299). Publicaciones de la CEPAL.

### Las autoras

#### María Gabriela Griffouliere

Profesora de Grado Universitario en EGB de la UNCuyo, Especialista en Docencia Universitaria y Diplomada en discapacidad y derechos, doctoranda en Educación en la diversidad. Es docente titular efectiva de Política y legislación de la educación de distintas carreras de profesorado de la FED. Actualmente es Secretaria Académica de la Facultad de Educación. Ha participado en distintas comisiones técnicas de la Universidad y como representante por la FED ante ANFHE. También ha organizado y coordinado Congresos; Seminarios y Encuentros de distintas temáticas educativas y dictado talleres, seminarios y cursos de posgrado en gestión y otras temáticas vinculadas a políticas educativas y derechos. Es investigadora categorizada, con participación en proyectos o programas de investigación desde 1998. Actualmente es directora de proyecto de investigación que aborda el trabajo en red institucional para la restitución de derechos y que es resultado de una línea de investigación de más de 6 años.

Correo electrónico: [gabrielagriffouliere@fed.uncu.edu.ar](mailto:gabrielagriffouliere@fed.uncu.edu.ar)

**Marcela Mirchak**

Prof. de Educación Inicial. Directora del Profesorado Universitario en Educación Inicial en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Es profesora titular de la asignatura Práctica Profesional e Investigación Educativa IV: Residencia Pedagógica en la misma carrera y unidad académica. Participa activamente en proyectos de investigación enfocados en las infancias, la protección de derechos y el desarrollo de indicadores para la detección de situaciones de vulneración de derechos.

Correo electrónico: mmmmerlo66@yahoo.com.ar

**Silvina Bascuñán**

Licenciada en Fonoaudiología (UNSL) y Psicomotricista (UNCUYO). Se desempeña como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, donde es profesora adjunta de la asignatura Atención Temprana, dictada en los profesorados de Educación para Personas Sordas y Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual, con orientación en Discapacidad Motora. Posee una amplia trayectoria en los campos de la atención temprana, la psicomotricidad y la discapacidad. Participa en proyectos de investigación centrados en las infancias, la protección de derechos y el desarrollo de indicadores para la detección de situaciones de vulneración de derechos.

Correo electrónico: silvinabascunan@fed.uncu.edu.ar