

# Acompañar a las familias con hijos con discapacidad, ¿es una opción para los EAP?

Lluís Espunya i Danés  
 Psicopedagog

Recibido: 20.09.22 – Aceptado: 10.10.22

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi57.50467>

## Resumen

### **Acompañar a las familias con hijos con discapacidad, ¿es una opción para los EAP?**

El artículo define las características de lo que podría ser un buen acompañamiento a las familias con hijos o hijas con discapacidad, para analizar las posibilidades y capacidades de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) de llevarlo a cabo con suficiente eficacia. Parte de un estudio de DINCAT (Discapacidad Intelectual de Catalunya), realizado el 2010 y que hace una descripción de la realidad de las familias con personas con discapacidad y plantea una serie de propuestas para facilitarles una mayor calidad de vida. Se destacan las más importantes de las que se podrían vincular con los procesos de escolarización, que sirven para definir un buen modelo de acompañamiento en este aspecto. Luego se hace un repaso de los momentos clave en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades, para describir la posible intervención del EAP en cada situación.

En las conclusiones se destaca que el EAP podría ser un referente para las familias a lo largo de la escolarización si sus condiciones de Trabajo pudieran garantizar el tiempo suficiente que requieren los procesos de acompañamiento. En cualquier caso, se pone el acento en la necesidad de considerar a la familia como la instancia de más relieve a la hora de tomar decisiones que afecten a sus hijos e hijas en la escuela y en el instituto. Finalmente, se plantea una propuesta a los profesionales de los EAP y a la Administración para que, treinta años después, vuelvan a pensar sobre las funciones de los equipos.

**Palabras clave:** Acompañamiento, discapacidad, familia, escolarización.

## Abstract

### **Accompanying the families of children with disabilities, is it an option for EAP?**

The article defines the characteristics of what could be a good form of support for families with sons or daughters with disabilities, and then analyses the possibilities and competences of the Psychopedagogical Counseling Teams (EAP) to carry them out effectively enough. It is based on a study by DINCAT (Intellectual Disability of Catalonia), carried out in 2010 which describes the reality of families of people with disabilities and which outlines a series of proposals in order to provide them with a better quality of life. Then the key moments in the schooling of students with special educational needs derived from disabilities are reviewed, to describe the possible intervention of the EAP in each situation.

To conclude it is highlighted that the EAP could be a point of reference for families throughout schooling if their working conditions could guarantee the time necessary for the supportive processes. In each case, emphasis is placed on the need to consider the family as the most relevant place for making decisions that affect their sons and daughters both at primary and secondary school. Finally, a proposal is made to the professionals and to the administration itself so that, thirty years later, they could rethink the functions of the teams.

**Keywords:** Support, disability, family, schooling.

En este artículo pretendemos analizar, por una parte, lo que sería llevar a cabo un buen acompañamiento a las familias con hijos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades y, por otra parte, valorar las posibilidades de ejercerlo desde uno de los servicios que tienen funciones encomendadas en este ámbito, los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). Lo desarrollaremos desde la experiencia personal en la realización de esta tarea y desde la revisión de la documentación escrita disponible. También a partir de diversas conversaciones mantenidas con familias y servicios especializados, concretamente con los de la Fundación Ramon Noguera, de Girona (CDIAP y Servicio de Acogida Residencial). Nos servirá de referencia, al mismo tiempo, la dolorosa constatación que los EAP estamos lejos de las familias, que ponía de manifiesto, de manera cruda aunque cordial, Victor Saura, en su artículo “Un mundo hostil lleno de buena gente”, publicado en el número 56 de la revista *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*[1]. Opinión que nosotros también podemos corroborar, con matices, por las conversaciones mantenidas con familias afectadas.

Desde otra perspectiva, el Síndic de Greuges de Catalunya (defensor del pueblo en el ámbito estatal), en el Informe sobre “*La Educación Inclusiva en Catalunya*”[2], de septiembre de 2021, hace continuas referencias a la necesidad de acompañar a los alumnos con discapacidad y a sus familias a lo largo de la escolaridad y otorga un papel preponderante a los EAP en esta tarea.

El análisis se hará a pie de obra, desde la visión del ejercicio profesional, con todas las contradicciones que comporta el diálogo constante entre aquello que “se querría hacer” y lo que las circunstancias de la práctica “dejan hacer” y, a veces, “empujan a hacer”.

## ¿Qué demandan / necesitan las personas con discapacidad?

Existe investigación realizada en torno a esta cuestión de autores como Zuna, Turnbull, Shalok, Verdugo, Giné... Es una investigación relativamente reciente y no parece que sea especialmente abundante. Quiere decir que es un tema que ha sido objeto de revisión y análisis sobre todo, y únicamente, en los últimos treinta años.

Aparece una constatación muy mayoritariamente aceptada, también lo corroboramos con los padres que nosotros hemos podido entrevistar, que los servicios acostumbran a centrar su intervención en la persona discapacitada y, en cambio, no tanto en las familias de manera global, cuando se ha podido demostrar a través de múltiples evidencias que ellas necesitan igualmente mucha ayuda y mucho apoyo.

Haremos una referencia expresa al documento “Situación de las familias con personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en Catalunya”, elaborado por DINCAT (Federación de Entidades de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, de Catalunya), con la participación de la Universidad Ramon Llull, la Universidad de

Girona, y con la colaboración de la Fundació Bofill (2010)[3]. Este estudio hace una descripción de la realidad de las familias con personas con discapacidad y plantea una serie de propuestas para facilitarles una mejor calidad de vida. Incluye una investigación de la FPCEE Blanquerna (URL), del grupo “Discapacidad y Calidad de Vida: aspectos educativos”.

De la gran cantidad de propuestas que se plantean para mejorar la calidad de vida de las familias con personas con discapacidad, destacaremos solo aquellas que nos ayudaran en el tema que nos ocupa:

- Tener un profesional de referencia, de acuerdo con la etapa de desarrollo de la persona con discapacidad, a quien poder recurrir para solicitar asesoramiento y que, en la medida de lo posible, coordine los servicios que la familia recibe.
- Poder contar con servicios de orientación para la transición en los diferentes momentos del ciclo vital. Este ciclo vital podría incluir los siguientes episodios: el de la detección i asunción de la discapacidad; la entrada en la escuela; el paso de primaria a secundaria (o, si fuera el caso, el paso de la escuela ordinaria a la escuela especial); el salto del espacio educativo al mundo laboral; la adultez y la posibilidad de independencia personal y familiar (vivienda, relaciones...), la vejez.
- Disponer de información clara, veraz y puntual sobre los servicios y apoyos existentes en el ámbito de la discapacidad.
- Tener más información sobre las características de la discapacidad y sobre cómo evoluciona a lo largo del ciclo vital.

En relación con los profesionales y los servicios, en este estudio se habla de:

- Procurar incluir en la agenda de los profesionales un tiempo (que debería ser una prioridad) para trabajar con las familias.
- Aprender a escuchar, a tener en cuenta la opinión de las familias y aprender a gestionar mejor su participación e implicación en los programas y servicios que lleven a cabo.

Este documento destaca que, en general, las familias mantienen una valoración positiva de la evolución y el crecimiento de los diferentes servicios en las últimas décadas, aunque cuando se habla de momentos puntuales, de necesidades específicas, se pierde esta visión positiva y aparecen los reproches: soledad en la toma de decisiones, poca comprensión en los servicios, distancia, burocracia excesiva, escasas ayudas económicas, inconsistencias profesionales... Estos mismos sentimientos son los que hemos escuchado de las familias con las que hemos podido hablar.

No podemos evitar decir, y nos duele, que el documento reseñado no ha sido una referencia importante en nuestra experiencia laboral de comunicación y apoyo a las familias. Ojalá solo sea una carencia personal, o del equipo en el que hemos trabajado, y que en el resto de los EAP sí que haya conseguido generar una reflexión profunda sobre los modelos de intervención y sobre las relaciones con el alumnado con NEE derivadas de discapacidades y sus familias.

## ¿Qué definiría un buen acompañamiento?

El diccionario de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) define acompañar como “ir (con alguien) para escoltarlo, custodiarlo, estar a su lado, guiarlo; juntarse (con alguien) para hacer lo que él hace, principalmente para ir allá donde él vaya”. Dos ideas interesantes, la síntesis de las cuales podría ser: apoyar a alguien (persona, familia), estar a su lado, para ir a donde él quiera. En cualquier caso, no ir delante de él para dirigirlo hacia una determinada dirección, a veces la que la persona no querría de entrada, sino estar a su lado para ofrecer y valorar juntos posibles caminos.

Procuraremos hacer una descripción de aquello que haría posible un acompañamiento real, de calidad, en las vidas de las familias con hijos discapacitados, para procurar complementar las definiciones del diccionario del IEC.

El acompañamiento requeriría un conocimiento mutuo con la familia, que hiciera posible compartir también la confianza, participar de las ideas en relación con la educación, de las expectativas, las esperanzas, los deseos, alrededor de la persona con discapacidad. Esta confianza debería de hacer posible tener un conocimiento sobre las “coyunturas” familiares, sus recursos personales, relacionales, económicos, el clima familiar, la dinámica organizativa y de funcionamiento, las emociones que circulan en torno a la persona con más necesidades, los hermanos y sus papeles, los abuelos si los hubiere, los tíos, la familia extensa, el vecindario, el entorno social..., todo aquello que Urie Bronfenbrenner ya describió en su *Teoría Ecológica del Desarrollo Humano* (1987).

Deberíamos disponer de un conocimiento “vivido”, no “leído” o “explicado por otros”, de las necesidades educativas del hijo o hija. Esto supone haber podido estar con la persona discapacitada, más allá de la conversación apresurada y de la administración (administrativista) de las pruebas correspondientes para valorar donde “está” en los aspectos funcionales y académicos y poder ayudar a la escuela a hacer las modificaciones pertinentes para poder acoger al alumno y que pueda participar en las actividades escolares al máximo de sus posibilidades. Implica estar con ella en el aula y en los diferentes espacios de convivencia en la escuela para vivir experiencias de relación.

Haber podido recoger y compartir toda esta información nos ayudaría a tomar conciencia de una manera más real del sufrimiento, la angustia, las dudas, los miedos, las dificultades materiales y emocionales de la familia.

Para participar de manera bien activa en el acompañamiento, por supuesto que necesitaríamos un conocimiento profundo de las circunstancias contextuales del sector: incluiríamos las escuelas y sus peculiaridades, los servicios municipales de apoyo, los recursos existentes en la zona para la atención a las personas (niños, jóvenes, discapacitados...).

Este acompañamiento debería permitirnos definir objetivos y tomar de manera compartida las decisiones, pactar los compromisos y las ayudas, evaluar los avances y

los retrocesos y la necesidad de los posibles cambios. Estaríamos a su lado, acompañaríamos para encontrar los mejores caminos.

Sin duda que quien pudiera aportar esta categoría de acompañamiento, podría ser aquel profesional de referencia que demandan las familias a quien podrían recurrir para solicitar asesoramiento y que, en fin, podría coordinar los servicios que la familia reciba. Este profesional fácilmente sabría dar también la información clara, veraz y puntual sobre los servicios y apoyos existentes en el ámbito de la discapacidad, al mismo tiempo que compartiría con la familia las características de la discapacidad del hijo o hija y sobre cómo evolucionará a lo largo del ciclo vital.

Poder ofrecer esta calidad en la relación y en la presencia requiere de un tesoro muy valorado en los servicios, porque acostumbra a ser muy escaso: el tiempo. Disponer del tiempo es una decisión que hay que saber tomar, con el convencimiento de que los beneficios que se generarán en la calidad de la intervención profesional serán muy considerables. Respondería a la petición que se recoge en el estudio referenciado del DINCAT: procurar incluir en la agenda de los profesionales el tiempo para trabajar con las familias, que debería de ser una prioridad.

## Los EAP y su capacidad de acompañar

Analizaremos en este apartado que pueden ofrecer los EAP y a qué distancia están de esta calidad en el servicio.

En realidad, para empezar, el término “acompañamiento” no está consignado en el catálogo de la terminología psicopedagógica especializada. Se habla más bien de orientación o de asesoramiento. El acompañamiento se reserva, en todo caso, para la relación entre el tutor y el alumno, cuando este necesita ayuda para asimilar algún aprendizaje o para profundizar en una determinada temática.

En la definición oficial de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Educativa (EAP) se dice que dan apoyo al profesorado y a los centros educativos en la respuesta a la diversidad del alumnado y en relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como a sus familias. Se entiende, por lo tanto, que los sujetos de atención principal son el profesorado y los centros educativos, para ayudarlos, asesorarlos, darles apoyo, en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y a sus familias. Realizando una lectura más ambiciosa, podríamos incluso llegar a interpretar que el objetivo principal de los EAP sería ayudar a los centros y al profesorado a crear aquellas condiciones organizativas, curriculares, metodológicas, de personalización en la oferta educativa, más favorables para hacer posible esta escuela inclusiva que define el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo[4].

En este sentido, vale la pena poner el acento otra vez, ya que remarca prioridades, que los EAP son un servicio de apoyo a la Administración educativa (quien contrata) y

a sus agentes, más que un servicio que tenga como función principal la atención directa al usuario de los servicios, el alumnado y sus familias. En cualquier caso, los EAP están en esta posición en el limbo de la indefinición que cada equipo ha de poder precisar en sus espacios de trabajo, en función de las circunstancias contextuales, de las necesidades de cada momento y de sus convicciones. Seguramente esta posición imprecisa determina la imagen que, a veces, tienen las familias, de ser unas figuras alejadas, de acceso no siempre fácil, más alineadas con las tesis administrativistas que próximas y empáticas con sus preocupaciones y necesidades. Por otra parte, también es verdad que los profesionales de los equipos, en vista de las dificultades para abarcar todas las necesidades individuales, apuntan más a las intervenciones globales en la línea de procurar crear en cada centro las mejores condiciones para facilitar la escolarización de todo el alumnado, función que ciertamente también tienen encomendada y que muchos profesionales querrían poder desarrollar en mejores condiciones que las actuales. Es en este tránsito que va de lo individual a lo más colectivo donde los EAP han de descubrir su norte. Discernir cuando hace falta la atención personalizada y más individualizada y cuáles serían los indicadores que lo delimitarían (las discapacidades son una prioridad!) y cuando focalizar la intervención en aquello más global, en la institución en su conjunto.

Cuando el Departament d'Educació define las funciones de los EAP, las clasifica en aquellas destinadas a la atención al alumnado y a sus familias, las que hacen referencia a la atención a los centros educativos, y las pensadas para la atención e intervención en la zona. Dadas las características del texto que nos ocupa, nos fijaremos especialmente en el apartado de la atención al alumnado y las familias, en el que se destacan las funciones de identificación y evaluación de las necesidades educativas, la elaboración de los informes para orientar la escolarización, el asesoramiento al profesorado para la planificación de la respuesta educativa, en coordinación con otros profesionales, servicios e instituciones de la zona. Hay un par más, una de bien clara que habla del seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) a lo largo de la escolarización y otra, bastante más imprecisa y genérica, que hace referencia al asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa, profesional y social. Esta última está anunciada como de pasada, pero si se profundiza en lo que comporta, fácilmente deduciremos la dimensión de su contenido. Las orientaciones personales, educativas y profesionales, por ejemplo, las tres, suponen siempre un proceso personalizado en el que se parte de una posición inicial y de un objetivo de mejora para conseguir una mayor autonomía y un desarrollo social maduro (orientación personal), el desarrollo integral de una persona a lo largo de la vida (orientación educativa), o para encaminar la elección de estudios y enfocar la carrera profesional del alumnado de acuerdo con sus aptitudes, competencias y habilidades que disponga. Y todas ellas en colaboración con las familias.

Acostumbra a pasar que las formulaciones teóricas, la ambición del abasto de las funciones, a menudo suelen estar muy por encima de las posibilidades reales de

desarrollarlas de manera digna. Y los EAP tienen muchas funciones de esta categoría. Es cierto que los redactados genéricos tienen la virtud de que pueden ser interpretados y adaptarse a cada contexto concreto y que cada equipo los puede redefinir y priorizar según considere, sobre todo cuando se hace referencia a las funciones más “cualitativas”, estas que comentamos en el párrafo anterior. Pero incluso aquellas de discurso fácilmente comprensible porque son directas y precisas, por ejemplo, “realizar el seguimiento del alumnado con NEE”, si analizáramos como se puede llevar a cabo realmente este seguimiento en las condiciones que los equipos deben realizar la tarea, nos quedarían muchas dudas sobre la eficacia de su actuación.

En referencia a las familias, hay una función bien compleja, en el ámbito de la atención a los centros, “el asesoramiento para la comprensión, la colaboración y la confianza mutua entre las familias del alumnado y el centro educativo, especialmente de aquel alumnado más vulnerable o con riesgo de exclusión”. En este caso, se pide una actuación mediadora, aprovechando esta posición de los EAP de ser un servicio externo que actúa dentro de la escuela y que, se supone, puede tener una visión más imparcial, no de parte, en el acercamiento de posiciones frente a un conflicto. Es una función que reclama una cierta distancia emocional que no es sencillo de mantener, como es fácilmente imaginable, y que coloca a los EAP en una posición bien incómoda que acostumbra a complicar justamente esta posibilidad de acompañamiento próximo a las familias.

En general, no ofrecen margen de interpretación todas las funciones referidas a “cantidades”, aunque en este caso la dimensión numérica de las situaciones a resolver pueda superar de mucho las posibilidades de llevarlas a cabo con suficiente calidad de ejecución. La primera de las funciones, especialmente importante para la administración educativa, es la identificación y evaluación de las necesidades educativas, un primer paso necesario para poder iniciar todos los procesos clasificatorios, no siempre fáciles de digerir por los profesionales. Es un primer paso necesario, por otra parte, para poder ayudar en la propuesta educativa y debería de ser el inicio del proceso de acompañamiento a las familias.

Vemos, por lo tanto, que aparece un relevante elemento de análisis que pone de manifiesto un desajuste entre la dimensión de las demandas que se proponen a los EAP y su capacidad de responder a las mismas con garantías. Es una constatación trascendente, porque está en la base de esta percepción que se tiene de los equipos, de no dar abasto, de llegar tarde, de ser superficiales en las respuestas, de ser distantes a veces.

Describiremos a continuación cuáles serían los momentos en los que se haría más evidente la necesidad de acompañamiento por parte de los EAP a las familias para confirmar, con más razones, esta disonancia entre el anhelo y la realidad.

### **La entrada en la escuela.**

Es en el proceso de identificación y evaluación de las necesidades educativas que las familias tienen la primera noticia de la existencia de un servicio que deberá realizar una

propuesta de escolarización para su hijo o hija que, muy probablemente, habrá sido diagnosticado, desde el nacimiento en el caso de los síndromes claros o las discapacidades severas o profundas, o bien, desde los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) en el resto. Desgraciadamente, en alguna ocasión el descubrimiento de las dificultades se produce en la escuela y entonces todo se complica un poco más. Este momento del diagnóstico y lo que supone para las familias no lo viven los EAP en primera persona cuando la discapacidad es manifiesta. Ciertamente hay muchos otros diagnósticos que son más “opinables” y de mal categorizar (todos los Trastornos del Espectro Autista, por citar uno) y también es cierto que buena parte de las discapacidades intelectuales, por ejemplo, no tienen una etiología conocida. En este sentido, la inquietud de las familias a la búsqueda de una explicación es grande. El acompañamiento en estos momentos es más necesario que nunca. Los CDIAP están en una posición mucho mejor para acompañar a las familias en la comprensión y aceptación de las dificultades, porque atienden directamente al niño o niña y acostumbran a tener muchos espacios de conversación con las familias que, a menudo, participan en las sesiones de estimulación, incluso tienen constituidos grupos de familias que pueden compartir sus necesidades y preocupaciones. Los EAP aparecen como un ingrato servicio evaluador que hará la propuesta de escuela, ejerciendo aquel papel de guardagujas que parece que Josep Maria Jarque otorgaba a los equipos (afortunadamente los EAP le merecían también otras consideraciones). Aquí la vinculación con el CDIAP es esencial para facilitar la comunicación con las familias, porque los EAP aportan todo el conocimiento del mundo escolar, de la tipología de las escuelas, de las diferencias de oferta entre unas y otras, de los recursos de cada una, de su calidad. Convendrá pensar bien cómo se hace la presentación de este nuevo servicio, el EAP, y disponer de tiempo suficiente para poder “conectarse” con la familia.

En cualquier caso, es un primer momento especialmente delicado en el que poder iniciar un vínculo con la familia y compartir las razones del espacio de escolarización más adecuado. De nuevo la idea de proceso, de poder estar en algunas sesiones con los profesionales del CDIAP, de hablar con la familia de las impresiones de la observación, de saber de sus expectativas, de escucharse, para llegar a unas conclusiones si puede ser compartidas. Y si hay discrepancias, poderlas justificar y argumentar. El trabajo más importante es este. Plasmarlo en el informe que incluirá la propuesta de escolarización será la consecuencia lógica de todo, pero no lo más valioso. Esta descripción aparentemente plácida del momento no puede ser siempre tan precisa, y a menudo el proceso no es posible y las prisas presiden las relaciones y las actuaciones. Entonces todo es más complejo.

Por otra parte, al hablar del ideal del acompañamiento decíamos que era necesario disponer de un conocimiento “vivido”, no “leído” o “explicado por otros”, sobre las necesidades educativas del hijo o hija, y eso deberíamos llevarlo a la práctica. Demasiadas veces no es posible y nos basta con lo que afirman los profesionales del CDIAP y con las observaciones que se han podido realizar para contrastar las

informaciones. ¿Quiere esto decir que no es siempre realista “estar” con el niño, interactuar con él, jugar con él, conocer de primera mano sus reacciones, sus habilidades, las dificultades? Es una pretensión, una aspiración, pero no siempre se puede cumplir. El tiempo que se necesita para conectar con el niño, que él acepte la presencia de una persona nueva y no le incomode, que pueda reaccionar con tranquilidad, casi nunca se dispone.

Sería ideal que este inicio en la relación, tan intenso como haya sido posible, pudiera continuarse en la escuela donde se escolarice el alumno, lo cual tampoco no siempre es factible (si es la escuela especial, prácticamente imposible), a pesar de que esta sea la voluntad del equipo. Que el profesional del EAP que ha hecho la valoración y la propuesta de escolarización no sea el que reciba al alumno y la familia en la escuela, crea distorsiones bastante evidentes. La familia deberá conocer a un nuevo profesional, el profesional deberá conocer al alumno y, de nuevo, debe recomenzar todo un proceso de conexiones y vinculaciones.

El proceso de adaptación a la escuela es un segundo momento que sabemos que crea angustia a las familias. Desde el CDIAP valoran que la escolarización en un centro de educación especial, por ejemplo, es un golpe duro para las expectativas de los padres, en realidad es la confirmación del peor de los presagios. Estos momentos, por tanto, son especialmente claves y el acompañamiento debería intensificarse para ayudar a clarificar dudas, a anticipar los problemas, a asumir progresivamente la nueva realidad. Ha de poder hacerse en la escuela especial, con los tutores y especialistas del centro, y también en la escuela ordinaria con la tutora o tutor, los especialistas y el equipo de ciclo. Se supone que el traspaso de información entre profesionales se habrá podido realizar antes del inicio del curso y, en consecuencia, la preparación de la acogida también se habrá diseñado previamente, igual cómo se habrán podido planificar todos los apoyos necesarios y la maestra que recibirá al niño habrá podido pensar en la disposición del aula y en las ayudas que deberá ir ofreciendo para favorecer la participación. En estas tareas el profesional del EAP tiene una importancia capital, ya que conoce al niño y sabe bien las posibilidades del centro y de sus profesionales para responder a sus necesidades. Vale la pena considerar en este punto que uno de los objetivos importantes de los EAP es dotar de la máxima autonomía posible de acción a los maestros, para que ellos asuman progresivamente el reto de vincularse con los padres y hacer el seguimiento de la adaptación y evolución del niño a la dinámica del aula. Entonces el EAP solo interviene cuando surgen dudas o preocupaciones, tanto de parte de los docentes como de las familias.

Ciertamente, los padres necesitan mantener el contacto con los profesionales que han participado en estos procesos iniciales y que vean que se hace un trabajo en equipo y bien compartido. Desvincularse del seguimiento por parte del EAP, por muy autónomos que puedan ser los docentes, no sería una buena idea. Con las familias del alumnado de Necesidades Educativas Especiales (NEE) conviene mantener una vinculación a lo largo de toda la etapa educativa. En la escuela ordinaria debería poder

hacerse una reunión de valoración al acabar cada curso y una al inicio del nuevo curso para analizar la nueva situación (posible cambio de maestra, por ejemplo), redefinir los objetivos del Plan Individualizado, participar en general de todas las decisiones en relación a los recursos que puedan necesitarse y marcar el calendario de la próxima reunión, al margen de ofrecerse para comentar cualquier incidencia, duda o preocupación que pueda aparecer. Ha de ser fácil para la familia acudir al profesional del EAP. En la etapa de infantil suele mantenerse todavía la posibilidad de atención por parte del CDIAP, donde las familias mantienen un vínculo profundo. La coordinación con sus profesionales ayudará especialmente en el progresivo relevo en las atenciones.

En la escuela especial, superada la fase de acogida y adaptación, las relaciones con las familias se mantendrán sobre todo para aquellas situaciones particulares que preocupen al profesorado del centro o a la familia misma cuando manifieste alguna incomodidad o inquietud. Las familias han de saber que los profesionales del EAP (psicopedagogo i trabajador social) acuden semanalmente al centro y que estarán disponibles siempre que se les necesite. En la escuela especial (de hecho, en la ordinaria también) se trabaja siempre al lado de los maestros y de los especialistas y las intervenciones específicas se pactan entre todos. Esta circunstancia hace que los EAP no tengan la mejor posición para vincularse con la familia, ya que las intervenciones con el alumnado son puntuales y con las familias los contactos tampoco son los que sí pueden mantener los maestros y los especialistas que trabajan todo el día en el centro. Los EAP, sin embargo, deben de estar ahí y deberían poder contribuir en la promoción de actividades de grupos de padres para que ellos puedan compartir vivencias, experiencias, y que puedan darse apoyo mutuamente. Incluso, podría pensarse en actuaciones más ambiciosas y que supusieran la participación de los hermanos, que también pudieran explicarse puntos de vista y sentimientos.

Hablamos todo el tiempo de la escuela ordinaria y de la escuela especial porque en la realidad de la intervención de los equipos todavía son espacios diferenciados de intervención, en este tránsito lento, seguramente demasiado lento, hacia esta escuela inclusiva, excesivamente lejana.

### **Los cambios, de ciclo, de etapa...**

En la escuela, convendrá estar pendientes especialmente de los cambios de etapa, de infantil a primaria y, especialmente, de primaria a secundaria. En todo momento la familia debe estar informada de los avances y las dificultades, siempre desde una posición realista y al mismo tiempo esperanzada para crear en todo momento expectativas de progreso. Sería un grave error, y nos parece importante manifestarlo, esconder los problemas que puedan surgir.

Al final de la etapa de infantil habrá que considerar especialmente que las familias han de dejar el CDIAP, un servicio que ha sido un apoyo relevante hasta el momento. En la escuela encontrarán a los maestros y a los especialistas, pero seguramente la relación tan personalizada que podían tener en el CDIAP, en la escuela perderá calidad.

Tampoco podrá substituirse desde el EAP, pero será necesario hablarlo para ayudar a superar el duelo y para abrir las expectativas de estos otros tipos de relación con los profesionales que ahora irán ganando sentido en sus vidas. El EAP debe estar bien presente en estos momentos.

Por lo que afecta al resto de la etapa de primaria, solo destacar que las familias han de poder participar en todas las decisiones que se vayan tomando, como por ejemplo en los cambios que se quieran hacer en la intervención de profesionales o de recursos. Incluir al alumnado en los encuentros, en la medida de sus posibilidades, también habrá que plantearse.

Hay un trabajo, que debería compartirse con el conjunto de la escuela en este camino hacia el ideal de la escuela inclusiva, y que hace referencia a la sensibilización del resto de las familias del centro hacia el alumnado con discapacidades y sus necesidades. De hecho, de sensibilización también del resto del alumnado que no siempre se explica suficientemente bien las reacciones de sus compañeros con más dificultades. Esta es una tarea difícil, pero que hay que abordar de manera imprescindible.

Otro momento especial será el cambio de etapa, el paso de primaria a secundaria. Es un trance que suele crear preocupación en todas las familias, lógicamente en las familias con hijos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades, esta preocupación aumenta. De nuevo, el proceso, el tiempo para poder hablarlo, para escucharse con mucha calma y valorar los pros y contras, sobre todo los “cómo” y con qué ayudas. Es el paso a un contexto menos protegido y, por tanto, a un espacio que crea más angustia y más miedo a todo el mundo. En esta transición, volvería a ser interesante que el profesional de primaria fuera el mismo que el de secundaria, y esto tampoco es posible siempre. Si no lo fuera, todo el trabajo previo, las presentaciones de los nuevos profesionales, debería de plantearse pronto para poder dispensar una especial atención al alumno y a su familia en esta difícil situación.

Hemos insistido en este factor de las dificultades que hay para mantener un profesional de referencia, aunque los equipos acostumbran a tener la prevención de que cada profesional pueda asumir la escuela de infantil y primaria y también el centro de secundaria de referencia. Ayudaría mucho para facilitar este acompañamiento que las familias reclaman. Todavía se da otro factor que lo complica: existe la convicción, aceptada muy mayoritariamente porque hay razones que lo justifican, que los profesionales deben de cambiar de zonas de intervención después de unos años de trabajo en los mismos centros, aunque no haya un criterio establecido de manera estricta en relación a los años máximos de intervención en una misma escuela o instituto. Tiempo atrás, los Servicios Territoriales de Educación de Girona pretendían que los cambios fueran cada cinco años, como los inspectores, como si la inspección y el asesoramiento psicopedagógico fueran tareas equiparables. Afortunadamente, esta norma al final no se aplicó. Cada ocho o diez años, de manera flexible, podría ser un criterio razonable. En cualquier caso, la movilidad de los profesionales, inevitable a

veces por circunstancias diversas, pero necesaria por las dinámicas que se establecen en una relación demasiado prolongada en un mismo centro, complica la creación de estos vínculos que ayudan en el acompañamiento.

En secundaria los parámetros de la intervención del EAP en relación con el alumnado con NEE deberían seguir los mismos criterios que en primaria. Destacar especialmente esta necesaria implicación de la familia y del mismo alumno en las decisiones que deberán tomarse para conseguir que estos años de escolarización en la ESO sean suficientemente estimulantes. En los institutos hace falta, como en primaria, o todavía más que en primaria por la razón de la preadolescencia y la adolescencia, este trabajo de sensibilización hacia las necesidades del alumnado con discapacidades, un trabajo necesariamente compartido con todo el centro, desde esta perspectiva de respeto a las peculiaridades y a las diferencias que también debe realizarse para otros colectivos.

Vale la pena remarcar aquí, aunque no descubramos nada nuevo, la distancia que todavía debemos recorrer para acercarnos a este horizonte de la escuela inclusiva, en el sentido que la escolarización en centros ordinarios es un trayecto lleno de retos constantes, para la persona discapacitada y también para su familia. Cuando se da la oportunidad de explicarse a las mismas personas discapacitadas en relación con sus experiencias de escolarización, en centros ordinarios o en centros de educación especial, se disparan todas las alarmas y se ponen bien de manifiesto que en los centros ordinarios son más las barreras que se encuentran que no las ayudas recibidas y que, paradójicamente, es en los espacios “segregados”, con los iguales, donde han tenido experiencias reales de sentirse bien aceptados (Moriña Díaz, A. 2010)[5].

Volvamos al ciclo escolar. El momento culminante será el del final de la etapa y el proceso de orientación hacia recursos más específicos que dibujen ya un perfil en la dirección de una posible actividad laboral futura. Vuelve a ser otro momento de angustia para todo el mundo, porque el sistema educativo, con todas las carencias y contradicciones, ofrece seguridades que serán difíciles de encontrar a partir de ahora. De hecho, con el alumnado de NEE que se ha podido escolarizar siempre en la escuela ordinaria, hasta hace muy poco tiempo había un vacío muy grande, con muy pocas alternativas adecuadas para una población especialmente vulnerable, que a los 16-17 años se encontraba con opciones de futuro bastante precarias. Afortunadamente, los Itinerarios Formativos Específicos (IFE) ocupan un espacio de formación y educativo, también con todas sus carencias, que acerca y prepara al alumnado con discapacidades para facilitarles la transición a la vida adulta y a la inclusión en el mundo social y laboral.

En la escuela especial el alumnado puede quedarse hasta los 18-21 años y es en este final de la escolarización que también los EAP deberían estar cerca para colaborar con las familias y con el resto de profesionales del centro, para encontrar este recurso post escuela que pueda ayudar en su futuro personal, encontrando aquellos espacios de trabajo y de relación social que les procuren una buena calidad de vida. El acompañamiento a las familias vuelve a tener todo el sentido.

Más allá de la escuela, este acompañamiento deberá poder hacerse desde los ámbitos laborales y residenciales (si fuera el caso). Es evidente que las preocupaciones de las familias no finalizan con el final de la escuela, porque la vida sigue. Y es a partir de ahora cuando pueden aparecer todavía más inseguridades, porque la carencia de recursos para la atención a los discapacitados y a sus familias después de la escuela, en los ámbitos sociales y laborales, se ponen claramente de manifiesto. El estudio del DINCAT los destaca con detalle.

## En conclusión

A lo largo de esta exposición hemos podido comprobar que los EAP disponen de muchas oportunidades en su actividad laboral para el acompañamiento a las familias, todas ellas, eso sí, muy vinculadas a los procesos de escolarización. Quiere decir que somos conscientes de que no se plantea exactamente un acompañamiento a la familia de manera global, de hecho la familia tampoco es un sujeto ni un objetivo de trabajo prioritario para el servicio. En este sentido, no podríamos ser el profesional de referencia que se habla en el estudio del DINCAT. Es, más bien, un acompañamiento al niño, al adolescente y al joven discapacitado al lado de su familia, con su implicación. No hemos hablado de un acompañamiento a la familia como sistema, por lo que supone que haya una persona con discapacidad entre sus miembros. Cuando describíamos el ideal en el acompañamiento nos referimos a los hermanos y sus necesidades, al resto de miembros, a como la familia se siente afectada en sus relaciones en general. Estos aspectos se podrán hablar en las entrevistas que se puedan mantener, pero más allá de la comprensión y del apoyo de las palabras (que también curan), los EAP no disponen de las herramientas ni de la posición para poder ser una ayuda eficiente. Destacar, eso sí, lo que apuntábamos para la escuela especial, donde se pueden promover los grupos de padres que se ha demostrado que tienen una fuerza importante como apoyo. Estas acciones en la escuela ordinaria son más difíciles de llevar a cabo, pero no deberían descartarse dado que, evidentemente, las necesidades también se dan.

Porque sí que los EAP pueden ser los profesionales que acompañen a las familias en todas las etapas de la escolarización, como aquel servicio de orientación que reclamaban las familias en el estudio del DINCAT. Y, en este sentido, podrían ser un gran apoyo, aun con las dificultades para mantener un referente constante, circunstancia que ayudaría especialmente en los procesos de vinculación.

Se ha procurado destacar todos los momentos de contacto imprescindible con las familias y hemos querido subrayar que todo lo que hemos propuesto requiere un tiempo considerable, no siempre fácil de disponer y que el servicio debe de decidir, explícitamente, que quiere dedicarle. Y es una decisión que afecta, y en cierta forma determina, un modelo de intervención, ya que hemos de recordar una vez más que los EAP son más bien un servicio de apoyo a los centros y al profesorado, antes que un

servicio para hacer intervenciones prolongadas en el tiempo con el alumnado y sus familias, aunque este alumnado y estas familias siempre están incluidas en las funciones atribuidas al servicio. Y es bien real también que el alumnado con necesidades educativas especiales son una prioridad en la intervención en los centros educativos. De nuevo aparece la contraposición entre la magnitud de aquello que se demanda a los equipos y las posibilidades reales de responder con garantías por parte de estos.

En definitiva, y como conclusión central de las pretensiones del texto, es imprescindible mirar, atender, a la familia y hacerla presente en todas las intervenciones, en la medida de las posibilidades que el contexto permita, como un principio-guía ante cualquier actuación. Insisten mucho las mismas familias, desde una razón que los profesionales también encuentran irrefutable: ¿quién puede saber más que nosotras sobre nuestro hijo o hija y sus necesidades?

Para acabar, se ha puesto de manifiesto que la calidad del servicio que ofrece el EAP tiene margen de mejora y que este margen de mejora está relacionado con las dimensiones de las demandas que se formulan al servicio y sus posibilidades reales de responder con eficacia. Esta eficacia podría interpretarse en términos de calidad de los profesionales, y no se debería rehuir de esta posibilidad, pero valdría la pena fijar la mirada en su cantidad. Si no es posible incrementar los profesionales del servicio, habrá que modificar y redimensionar necesariamente los espacios de intervención.

Los EAP son un servicio de la Administración Educativa Catalana sobre el que no se ha pensado de manera colectiva, con la participación real de los profesionales, desde hace más de treinta años. Quizás sería el momento de volver a hacerlo, para repensar las funciones, acotar las dimensiones, saber bien donde poner los focos, para mejorar la calidad del servicio, en definitiva. Los equipos actúan con un Decreto de definición de funciones de 1994, el mismo Síndic de Greuges aboga por la necesidad de disponer de uno nuevo. Después de tantos años de hablarlo y de no concretarse, valdría la pena plantearse cuáles son los motivos de este abandono: ¿dejadez?, ¿incapacidad?, ¿miopía? Y, por encima de todo, valdría mucho la pena ponerse manos a la obra. ¿Quién duda de la necesidad de la actualización?

#### Notas:

[1] <http://ambitsaaf.cat/article/view/4513/4834>

[2] [https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20educacion%20inclusiva\\_cast.pdf](https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20educacion%20inclusiva_cast.pdf)

[3] <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/5/2/0/m/n/8/7/c/1608.pdf>

[4] <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

[5] [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_25.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_25.pdf)

**Correspondencia con el autor:** *Lluís Espunya Danés*. E-mail: [lluisespunya@gmail.com](mailto:lluisespunya@gmail.com)