



## TENSIONES ENTRE SALUD Y EDUCACIÓN EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD

Tensions between health and education in the processes of inclusion of children with disabilities

**Betina Bendersky**

**Vanessa Casal**

**Silvia Dubrovsky**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ARGENTINA

### RESUMEN

El presente trabajo aborda las tensiones existentes entre el área de salud y educación cuando se trata del acompañamiento de las trayectorias escolares de niños y niñas con discapacidad. Se analiza el desarrollo de un dispositivo de trabajo colaborativo en un distrito escolar del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo fue diseñado con el propósito de mejorar las prácticas en escuelas primarias en función de las políticas públicas de inclusión educativa. Se aborda, en particular la situación del "Acompañante personal no docente" (APND). Esta figura que proviene del área de salud, se inserta en el escenario escolar para acompañar a aquellos estudiantes quienes, a partir de la obtención del certificado de discapacidad (CUD), adquieren el derecho a contar con esta asistencia. Esta práctica se lleva adelante en el marco de un Proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE) que articula investigación con prácticas colaborativas y participativas entre la Universidad de Buenos Aires y los territorios educativos. El objetivo es producir nuevas propuestas favorecedoras de la inclusión a partir de la reflexión junto con los actores educativos.

Palabras clave: *Inclusión educativa, Trayectorias escolares, Acompañamientos, Salud, Discapacidad*

### ABSTRACT

This paper addresses the existing tensions between the health and education areas when it comes to accompanying the school trajectories of children with disabilities. The development of a collaborative work device in a school district of the primary level of the City of Buenos Aires is analyzed. It was designed with the purpose of improving practices in primary schools based on public policies for educational inclusion. It addresses, in particular, the situation of the "non-teaching personal companion" (APND). This figure that comes from the health area is inserted in the school setting, to accompany those students who, after obtaining the disability certificate (CUD) acquire the right to have this assistance. This practice is carried out within the framework of a Strategic Development Project (PDE) that articulates research with collaborative and participatory practices between the University of Buenos Aires and the educational territories. The objective is to develop new proposals that favor inclusion based on joint work with educational actors.

Key words: *Educational inclusion, School trajectories, Companion, Health, Disability*

Recibido: 01-05-2022

Aceptado: 14-12-2022

## 1. Introducción

En los últimos años, en el marco de la Ley Nacional de Educación (2006), las políticas públicas recogieron el principio de inclusión para reafirmar el compromiso de garantizar el derecho a la educación de todos y todas, promoviendo el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Así, se han implementado diversos programas con el objetivo de acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes (en tanto recorridos construidos dentro de las dinámicas escolares particulares). Se diseñaron y pusieron en marcha proyectos con el propósito de flexibilizar las condiciones de acceso y de apropiación de contenidos, al tiempo que se implementaron diversos programas en pos de sostener la permanencia, la continuidad y el egreso en los niveles siguientes del sistema educativo.

Por otro lado, se ha producido una significativa transformación en la consideración social de las personas con discapacidad. La historia sobre el tratamiento de las diferencias hasta el siglo pasado estuvo signada por el asistencialismo, la segregación, la medicalización (Aguilar Montoya, 2004). Los efectos de las guerras mundiales, los avances en la investigación, en los conocimientos científicos y, fundamentalmente, la lucha incansable de los colectivos de familiares y de las mismas personas con discapacidad, han marcado el comienzo de una transformación significativa tanto en lo educativo como en los diversos ámbitos sociales. Ese camino iniciado hace varias décadas tiene un hito relevante con la sanción de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el año 2006 y reconocida con rango constitucional por nuestro país en el año 2011. A partir de entonces, las políticas públicas deben pensarse en clave de derechos superando los modelos tradicionales asistencialistas. "Nada sobre nosotros sin nosotros"<sup>1</sup> es el principio fundamental actual que debe orientar cada uno de los pasos a seguir en esta nueva etapa.

---

<sup>1</sup> Esta expresión comienza a circular en 1998, cuando el activista James Charlton la utiliza como título de un libro sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Charlton, 2000)

En el campo educativo, esta transformación tuvo, por un lado, impacto en la dinámica tradicional de las instituciones de educación especial. Por otro lado, y a partir de la Ley Nacional de Educación (26.206/06), la educación especial es considerada una modalidad del sistema educativo, esta concepción se consolida en la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación (CFE). En consecuencia, sus instituciones debieron comenzar a revisar sus prácticas tradicionales, que, como consecuencia del modelo médico imperante, funcionaban de una manera segregada, en paralelo al denominado sistema de educación común. Reconocer -tal como lo señala la normativa- a la educación especial como modalidad implica entender que todo niño o niña es estudiante del sistema educativo y que es responsabilidad de la escuela garantizar trayectorias estudiantiles que potencien los aprendizajes y la participación (Dubrovsky, 2005).

El aislamiento y la segregación, bases sobre las que se sostiene el modelo médico, provienen fundamentalmente de la consideración de las causas de la discapacidad. Puntualiza Palacios (2008) que el objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporar a la sociedad. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, lo que implica el ocultamiento de las diferencias o la consideración y tratamiento de las mismas como deficiencia. De este modo, el problema es de la persona, con sus diversidades y dificultades. Es a la persona a quien hay que rehabilitar, ya sea en lo sensorial, lo mental, lo psíquico, lo motor, etc.

En este modelo, entonces, se busca la "recuperación" de la persona –en la medida de lo posible– y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. El énfasis se sitúa en la persona y su "deficiencia", caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran "normales", es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales (Palacios, 2008).

Resalta Stiker (citado en Palacios, 2008); que en el universo denominado rehabilitación, el médico es el principal actor en brindar asesoramiento a la persona con discapacidad. Él se pronuncia sobre la terapia pero también opina sobre el destino de la persona con discapacidad y –en consecuencia– determina sus derechos.

Esta impronta de la perspectiva de rehabilitación y el lugar preponderante ocupado por el denominado saber médico implica que sean solo los parámetros médicos los que intervengan en la vida de la persona con discapacidad y que sean solo sus condiciones individuales de “rehabilitación” las que definan su posibilidad o no de participación social. Asimismo se coloca al diagnóstico clínico en un lugar tan central que genera una mirada parcializada de la persona con discapacidad.

En el siglo actual, con la impronta de los *disabilities studies*, los estudios críticos en discapacidad y en el marco de la Convención Internacional mencionada, se introduce lo que se ha denominado Modelo Social de la Discapacidad. Podemos afirmar que transitamos un período donde la discapacidad ya no es analizada ni conceptualizada como un problema de la persona sino que las causas son sociales y que, por lo tanto las soluciones, las respuestas, deben provenir de la sociedad y no de la “normalización” de la persona. Por lo mismo, la clave estará en el modo en que las sociedades construyan estrategias que superen la tradición segregativa y medicalizada del modelo anterior y se diseñen propuestas que favorezcan la inclusión y la participación. En relación a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades la sociedad debe construir espacios educativos inclusivos, es decir, favorecedores de la participación plena. En consecuencia, las escuelas especiales ya no se organizarían en función de las condiciones de los sujetos, sino que tienen que transformarse en verdaderos espacios educativos que construyan propuestas favorecedoras de la inclusión en las escuelas de nivel. Lejos de las propuestas que buscan la extinción de las escuelas especiales, sostenemos fuertemente su valor para la construcción de un sistema educativo inclusivo. En este sentido las propias instituciones de educación especial deben repensarse tanto como sus docentes redimensionan su trabajo al nombrarse como docentes de “apoyo a la inclusión”.

En este artículo, sin embargo, presentaremos el recorrido realizado en el marco de nuestro proyecto: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares<sup>2</sup>. En él nos abocamos a investigar e intervenir alrededor de la figura de Acompañante personal no docente (APND) que resulta sumamente controversial por la multiplicidad de discusiones que se instalan: entre lo personal y lo colectivo, entre la salud y la educación, entre lo privado y lo público.

## **2. Las figuras de apoyo y/o acompañamiento a estudiantes con discapacidad en el sistema educativo**

A partir de la Declaración de Salamanca (1994), los países firmantes fueron reconfigurando las modalidades de intervención de las instituciones de Educación Especial con el propósito de promover la inclusión de algunos estudiantes en las aulas de las escuelas regulares. Este modelo, denominado de "integración" se planteó como la oportunidad para que estudiantes de las escuelas especiales pudieran matricularse en las escuelas de nivel. (Dubrovsky, 2005). En la Ciudad de Buenos Aires (y otras jurisdicciones) los y las docentes de "grupo escolar" de escuela especial o de "grado de recuperación" se incluyeron en las escuelas de nivel bajo las denominaciones de "docentes integradores", o "de apoyo pedagógico". En el primer caso con el fin de acompañar en un tiempo acotado a un niño o niña con discapacidad o restricciones para el acceso a los aprendizajes escolares; en el segundo para promover el aprendizaje de los grupos de estudiantes cuyas modalidades de aprendizaje requieren la elaboración de otras estrategias de enseñanza. Esta tipo de propuestas, en el contexto del modelo de integración, se denominaron "ajustes curriculares", centradas más en una reducción o acomodación de los contenidos para cada estudiante en particular pero con bajo impacto en el trabajo del grupo-aula.

---

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación y Desarrollo Estratégico perteneciente a la Universidad de Buenos Aires. Un proyecto que articula un trabajo colaborativo entre la Universidad y los distintos territorios educativos. Ver más en <https://www.acomptrayectorias.org/>

---

La presencia de estos apoyos y acompañamientos dirigidos a grupos de estudiantes o desplegados en tiempos muy acotados, unido a un sistema educativo que no generaba modificaciones en su estructura tradicional, abrió camino para que las familias demandaran la presencia de agentes o especialistas que acompañaran a tiempo completo las trayectorias educativas.

De esta manera, en pos de garantizar el sostenimiento de la trayectoria escolar de cada estudiante y en respuesta a las demandas de las familias (en ocasiones judicializadas) el sistema educativo hizo lugar a esa demanda a través del diseño e implementación de normas y regulaciones que habilitaron el ingreso de profesionales del campo de la salud, bajo la denominación de Acompañante Personal No Docente (APND).

En este artículo nos detendremos específicamente en esta figura, creada mediante resolución 3773/2011 (MEGCBA) y ampliada por la 3034/2013 (MEGCBA)<sup>3</sup>. Como ya señalamos, surgió como respuesta frente a la demanda de familias de niños y niñas (la mayoría con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista- TEA-) quienes, amparadas por el artículo 24 de la CDPD, reclamaban por su derecho a elegir la escuela para sus hijas e hijos así como contar con un acompañamiento durante todos los días de la semana y todo el horario escolar. Sin embargo, resulta relevante comentar que, si bien estas normas fueron producidas desde el Ministerio de Educación, es el Ministerio de Salud, a través de la aplicación del Sistema Nacional de Prestaciones Básicas para las personas con discapacidad (Ley 24901), quien define los requisitos para cubrir esta función, y establece su dependencia administrativa bajo la nominación de "módulo de apoyo a la inclusión" en el nomenclador nacional. Se trata, entonces, de profesionales (formados en el área de la psicología, psicopedagógica o profesores de educación especial) convocados desde el Ministerio de Salud, para ofrecer, en las escuelas, prestaciones individuales a aquellos estudiantes con discapacidad que cuentan con "proyecto de inclusión" en la escuela de nivel.

---

<sup>3</sup> En el año 2011 y 2013 se promulgaron estas resoluciones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que dieron marco al ingreso de estos actores del campo de la salud. La primera ha sido derogada por la segunda

Se ha señalado en otras oportunidades, la paradoja que constituye la necesidad de "construcción" de la niñez con discapacidad para que el sistema de prestaciones habilite la asignación del profesional acompañante (Dubrovsky, 2017). De este modo, diagnosticar, etiquetar, clasificar se constituyeron en prácticas habituales en el proceso de inclusión educativa en tanto es requisito indispensable el diagnóstico del área de Salud para el otorgamiento del Certificado Único de Discapacidad (CUD) y, en consecuencia, el derecho a la prestación. Para ilustrar lo anterior transcribimos el relato de un familiar de un niño que ingresa a primer grado del nivel primario:

Cansados de buscar vacante en escuelas privadas para S -con diagnóstico de TEA- nos recomendaron una escuela pública pequeña cerca de nuestra casa. Sus profesionales nos indicaban y suscribían un acompañamiento diario y permanente para él. Sabíamos que de recibir apoyo lo más probable es que se tuviera acompañamiento de Educación especial una vez por semana. Fue así que decidimos sacar el CUD para poder tener acceso a un APND a través de un centro categorizado desde nuestra obra social. Esto hizo posible la integración de S (fragmento de una entrevista a un referente parental en el marco del proyecto de investigación).

A partir de esta particular situación que entrama salud y educación en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, surge un conjunto de preguntas que ponen en tensión el propio concepto de inclusión educativa y las políticas que sustentan estas prácticas. La definición misma del rol de APND resulta compleja, ya que, a pesar de su condición de no docente, la normativa le otorga, como función central, la de "apoyar al alumno/a en la organización de su aprendizaje y participación, contribuyendo a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía" (Cap. II, artículo 1 de la Resolución N° MEGC 3034/2013).

Se observa en la actualidad un importante crecimiento numérico de los acompañamientos de APND en la Ciudad de Buenos Aires. En un estudio cualitativo realizado durante el año 2016 (Casal, 2018) se identifica que la mayoría de los apoyos de tipo directo (54,25%) es llevado adelante en las escuelas de gestión estatal por estos agentes. Estos despliegan sus acciones con desigual

distribución en las Ciudad de Buenos Aires debido al acceso a obras sociales de las familias de los niños y niñas en situación de discapacidad convalidando inicialmente un acceso desigual.

### **3. Acompañantes personales no docentes (APND): la implementación de las políticas públicas y su impacto en las prácticas**

La inclusión de este profesional en las escuelas genera una serie de controversias. Por un lado, como ya señalamos, su designación y dependencia administrativa corresponde al Ministerio de Salud. (Ley 24901). Por otro, se produce la tensión entre lo público y lo privado, en tanto el o la APND deben pertenecer a un equipo interdisciplinario (privado) que debe estar "categorizado" (es decir, que debe poseer el reconocimiento del Ministerio de Salud) , que es quien convoca a los profesionales que se incorporan en las escuelas.

La figura de APND forma parte de un conjunto más amplio de apoyos personalizados que derivan de la CDPD. La incumbencia del Acompañante Personal No Docente está dirigida a la asistencia, atención y/o apoyo personal, la integración social, vincular, y a la contención física y emocional del estudiante.

La posibilidad de contar con esta figura, como hemos mencionado, se enmarca en lo que hemos denominado un proceso tecnificado. El mismo puede iniciarse a partir de la detección, por parte de la escuela, de ciertas características del estudiante que se evidencian en su proceso de aprendizaje; o bien como un cuadro que tuvo su origen en el desarrollo temprano previo al ingreso escolar.

Allí es cuando -tal como se señala en el testimonio- ante la presencia en el aula o la demanda de profesionales, se inicia el proceso que permitirá a la familia tramitar el CUD para luego solicitar, a través de la obra social o prepaga, los apoyos pertinentes.

De esta manera, una de las tensiones en relación a esta figura se produce cuando las instituciones educativas reciben al APND. El modo en el que los diferentes



---

actores escolares interpreten el carácter denominado como "personal" del acompañante tendrá efectos, muchas veces no deseados, en los procesos de enseñanza y participación del o la estudiante en la escena escolar.

La conjunción de la impronta histórica del modelo médico se une a las secuelas del modelo de integración, donde continúa produciendo lo que en términos de Parrilla Latas (1998, citado por Porrás Vallejo) se denomina "intervención sectorial". Es decir, el o la APND funciona en las aulas bajo una lógica de intervención individual que genera, muchas veces, prácticas "segregativas" contrarias a las esperadas o al discurso que lleva a la inclusión de esta figura de apoyo. Así un alumno "con discapacidad", "con diagnóstico", "con CUD" (tal como se suele identificar), puede contar con la asistencia de "su" APND y corre el riesgo de transformarse en "su" estudiante porque la docente del grado se ocupa del "resto".

3.1 La figura de acompañante personal no docente en la escena escolar. Lo escrito, lo dicho, lo supuesto y lo no dicho

El carácter estratégico de nuestro proyecto de investigación permitió el trabajo colaborativo entre miembros del equipo de desarrollo estratégico (UBA) y el personal directivo de las escuelas de un distrito escolar<sup>4</sup> del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Como mencionamos, en esta jurisdicción existe la figura de APND desde 2011 avalada por la normativa. A partir de esta regulación se abrieron tensiones que generaron conflicto y malestar desde su surgimiento. Se manifiesta una paradoja en tanto es un "agente externo" al sistema educativo al tiempo que es el garante de la inclusión de un estudiante a la escena escolar.

En el marco del proyecto de investigación, durante las primeras conversaciones con distintos actores (directivos y profesionales) quedaron planteadas al menos dos tensiones. Para describirlas tomaremos sus propias palabras.

En primer lugar, la pertenencia de estos agentes al *área de salud*. Esto produce

---

<sup>4</sup> Se trata de una región de la Ciudad de Buenos Aires, esta se halla dividida en 21 regiones o distritos escolares, nos ubicamos en un distrito de la zona Sudoeste de la mencionada ciudad.

la idea de que los y las APND son "externos" a la escuela. Aquí surge entonces, la *tensión educación- salud*. Una vice directora nos comenta al respecto: "Yo le digo al APND, vos decime lo que tiene este chico, enseñame". Este discurso señala la ilusión de que él o la APND posee un saber que ella no tiene y que, en consecuencia, es la única persona habilitada a intervenir con el o la estudiante. Así el diagnóstico se transforma en barrera que desautoriza a maestros y directivos a intervenir por cuanto consideran que "no fueron formados para esto". Al mismo tiempo, la figura de APND, por su formación, muchas veces no conoce de pedagogía, de didáctica y de prácticas de enseñanza escolar por lo que su intervención, en ocasiones, queda reducida a la de un mero "cuidador". Una directora señaló que APND es "alguien que se ocupa del "niño con diagnóstico".

En segundo lugar, nos referimos a otra tensión: *entre lo público y lo privado*. El vínculo estrecho entre APND y la familia del alumno o alumna produce en la institución la idea de que se pierde la "intimidad escolar/institucional". En tanto es la familia la que debe gestionar ante la obra social el acompañamiento e interviene en su selección se suele construir un vínculo muy estrecho entre ambas. Esto genera, en ocasiones, que se pierda cierto contacto entre la familia y la escuela, o que el mismo quede centralizado en la figura del APND quien, paradójicamente es externa a la escuela. Es entonces que, a partir de nuestras conversaciones, se pudo comenzar a tomar conciencia de estas tensiones y admitir la dificultad para armar tramas de saberes, tareas, funciones y objetivos. Era necesario intervenir en la riqueza de estas tensiones, hacer foco, visibilizarlas para construir modos fecundos y habilitantes.

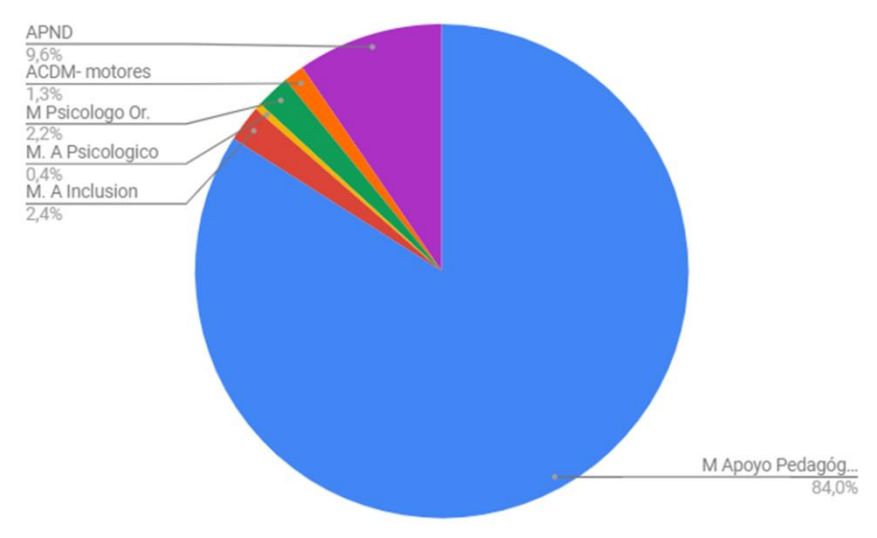
#### **4. El trabajo colaborativo y participativo entre Universidad y territorio escolar ¿Cómo empezamos?**

Durante el año 2019, tiempo antes del inicio del trabajo con el personal directivo se realizó un relevamiento de tipo cuantitativo de figuras de apoyo y acompañamiento en las escuelas del distrito estudiado. El mismo reveló la relevancia porcentual de APND por sobre otras figuras de acompañamiento en el distrito.

En el gráfico 1 se observa la proporción de figuras de apoyo y acompañamiento a las trayectorias escolares en el nivel primario en el distrito escolar estudiado (relevamiento realizado por la supervisión escolar). En el mismo se observa que la mayoría de los apoyos o acompañamientos que se brindan son proporcionados por la figura del o la docente de apoyo pedagógico, personal del área de educación especial, cuyas intervenciones son dirigidas a grupos de estudiantes. Es por ello que el alcance numérico de los destinatarios (estudiantes) es mayor (84 por ciento). Sin embargo, al observar los apoyos restantes -que se dirigían a un estudiante en particular- la figura que prevalece es la de APND, las demás (ACDM -asistente celador para discapacitados motores-; maestro psicólogo orientador; maestro de apoyo psicológico y maestro de apoyo a la inclusión) provenientes del área de educación especial se distribuyen en menor medida.

## Gráfico 1

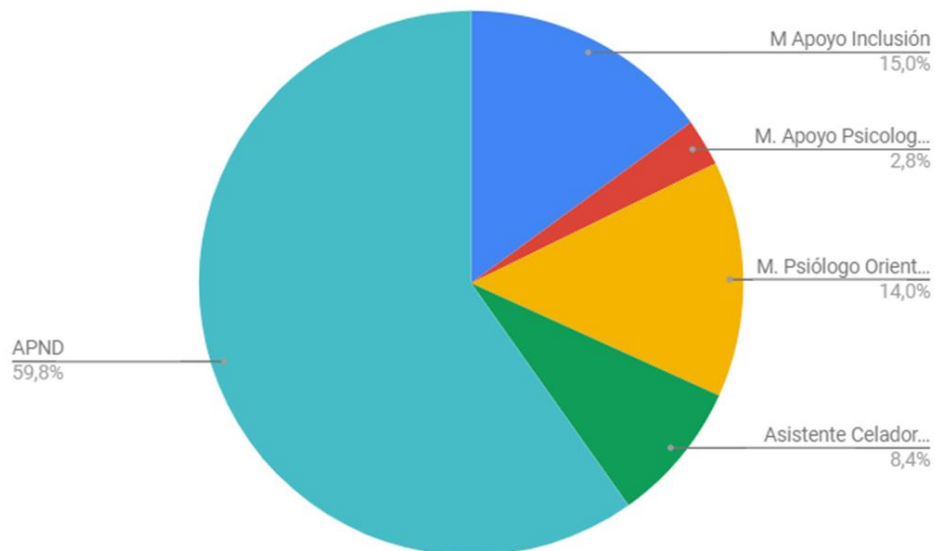
*Figuras de apoyo y acompañamiento. Distrito Escolar 20 (CABA)*



Fuente: Supervisión Escolar Primaria Distrito Escolar 20 CABA

En el caso de los apoyos de tipo individuales y directos así como los dirigidos a únicamente estudiantes con discapacidad, observamos que los y las APND constituyen el 60 por ciento de los apoyos (véase gráfico 2).

## Gráfico 2

*Apoyos directos e individuales Distrito Escolar 20 (CABA)*

Fuente: Supervisión escolar Nivel Primario Distrito Escolar 20

A partir del reconocimiento, en principio de la relevancia numérica de los y las APND, nos propusimos entonces, poner en agenda la necesidad de un trabajo que permita potenciar el rol de los equipos directivos en relación a la incorporación de esta figura que constituye el mayor apoyo presente en las instituciones del distrito en la dinámica escolar. Para ello, en primer lugar, decidimos, en acuerdo con la Supervisión, convocar a los y las APND. La misma convocatoria generó cierto desconcierto no solo al interior de las escuelas sino también en los equipos de apoyo a la inclusión privados a los que pertenecían los y las APND, en tanto estos eran considerados "externos".

Resultó muy interesante la posibilidad de escuchar los relatos de los y las APND. Durante la reunión pudieron expresar sus vivencias en la escuela, los vínculos con los docentes y los estudiantes desde el lugar de "externos" pero a su vez cierto

---

reconocimiento de su discurso y saber "técnico" puesto a disposición de las intervenciones con el o la estudiante acompañado, aunque casi de modo exclusivo, sin posibilidad de aportar a la dinámica del colectivo escolar.

Uno de los aspectos más sorprendentes fue la mención sobre la baja o nula implicación de los equipos de conducción escolar en las actividades de estos agentes. Es entonces que, ante la elevada proporción numérica de APND en las instituciones, unida al bajo nivel de contacto de las conducciones con ellos, decidimos convocar a los y las directoras de las escuelas (en adelante GD)<sup>5</sup> para intercambiar sentidos alrededor de las tensiones descritas y construir conocimiento compartido en pos de favorecer los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidades en el ámbito de la escuela primaria.

#### 4.1 Construir un saber desde la experiencia

En las reuniones, el GD consideraba al APND como quien posee "un saber específico sobre la patología de N". Se trata de agentes "que se presentan a trabajar con los niños con diagnósticos". Asimismo, sostenían que, al provenir de otro ámbito (clínico, asistencial, salud mental, etc.) presentaban "cierta dificultad para que se adapten a la vida escolar".

En otro momento de los encuentros resultó muy interesante el intercambio y la puesta en común sobre los modos de trabajo de cada una de las escuelas. El GD reconoció que esa era la primera vez que se reunían para conversar sobre estos "haceres", valorizaron el espacio y consideraron necesario y oportuno generar un material común que refleje las modalidades y estrategias de intervención del GD en relación a la figura de APND. Se planteó así la necesidad de construir consensos que conduzcan a ubicar al equipo de conducción como sus referente dentro de la escuela.

Simultáneamente a las reuniones con el GD, realizamos un trabajo de campo en las dos escuelas del distrito con mayor presencia de APND. Se realizaron

---

<sup>5</sup> GD: el Grupo de trabajo estuvo constituido por cuatro (4) directoras y un (1) director.

---

observaciones en aulas, en recreos y también se entrevistaron a directivos y a

APNDs. A través de las mismas detectamos una diversidad de percepciones discrepantes respecto de los modos de articulación entre los actores institucionales, los y las APND y sus equipos de referencia, así como la asignación y desempeño de roles y funciones: “por su capacidad y su conocimiento queremos que hagan algo más que ser la niñera”.

Una vez más, las expresiones del GD y APND en las entrevistas pusieron sobre la mesa las tensiones expuestas más arriba en las relaciones escuela- equipos externos (de salud) y familia-escuela.

#### 4.2 Reconfigurar la tarea a partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO).

En el año 2020, la pandemia por COVID 19 y el cierre de los edificios escolares, implicó una necesaria transformación de las prácticas tendientes a garantizar la continuidad de la enseñanza y el vínculo con lo escolar. Del mismo modo, nuestro trabajo, como equipo universitario, debió reformularse con el propósito de sostener y dar seguimiento a la intervención. Lo imprevisto de la situación generó inicialmente incertidumbre respecto a la continuidad de los servicios de apoyo (provenientes de salud). Si bien se demoró la tramitación, el acceso y las definiciones en torno a la modalidad de las prestaciones, se fueron reconfigurando los apoyos conforme a las propuestas de continuidad pedagógica de los y las estudiantes.

También nuestros encuentros como equipo tuvieron que acomodarse a esta nueva realidad; las reuniones se desarrollaron en la modalidad remota (vía zoom o meet, las más utilizadas en nuestro medio) con el fin de discutir y revisar lo ya trabajado.

En un encuentro, vía web, con el equipo de directoras preguntamos: - *¿Qué pasó con la intervención de los y las APND en este nuevo contexto?*. Hallamos que, así

como se produjeron diversidad de vínculos y de modos de hacer efectiva la continuidad pedagógica incluso al interior de un mismo grado, algo similar ocurrió con los y las APND.

El GD señaló:

- intervinieron en las video-llamadas grupales;
- apoyaron la tarea de los docentes de grado con acompañamiento a los estudiantes en forma individual a través de video-llamadas acordadas con las familias y, en ocasiones también con la escuela y su docente;
- se organizaron grupos de Whatsapp entre equipo directivo, maestras, APND y equipos profesionales con el fin de articular acciones;
- se preguntaron acerca de la pertinencia o no del ingreso de estos agentes a los encuentros remotos (clases grupales vía Zoom);
- colaboraron en la construcción de documentos y carpetas relacionadas con la planificación de la tarea del docente (donde el o la APND incluía sus propuestas de adaptaciones de las tareas);
- sostuvieron un trabajo en paralelo APND-estudiante con proyecto de inclusión, prácticamente sin participación del docente del grado.

Como es posible observar, más allá de la mencionada barrera prescriptiva de la normativa que sostiene que *"no se ocupan de lo pedagógico"* la experiencia en pandemia mostró que se hizo lugar a nuevas articulaciones e intervenciones en pos de garantizar la continuidad pedagógica.

#### 4.3 Dejando huella a través de la escritura

A lo largo de este proceso de trabajo colaborativo entre nuestro equipo y la supervisión y conducciones de las escuelas del distrito quedó explicitada la controversia acerca del rol vinculado a lo terapéutico/individual que sostiene la normativa y las diversas modalidades de intervención vinculadas a lo pedagógico que, en lo cotidiano, realizan algunos de los y las APND, situación que quedó en



evidencia durante el ASPO. De este modo, la puesta en común mostró la diversidad de modos de intervención, pero, fundamentalmente, la falta de consenso acerca del lugar de las conducciones cuando se trata del trabajo en la escuela de un personal que no pertenece a su planta funcional, ni siquiera al sistema educativo. La pregunta que orienta nuestro trabajo a partir de esta situación es: ¿cómo lograr un trabajo más articulado?

A estos efectos conformamos una mesa de trabajo con un grupo pequeño de directoras a fin de elaborar un documento que ofrezca orientaciones y reflexiones para potenciar el trabajo (especialmente focalizado en el trabajo de las y los APND) de las conducciones de todo el distrito escolar. Destacamos que existen experiencias previas de producción de documentos acerca de otras temáticas en el distrito.

Asociamos esta modalidad de trabajo al concepto de comunidad de práctica (Wenger, 2002), en tanto se trata de un *"grupo de personas que comparten un interés, profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones"*. Fieles al objetivo de una comunidad de prácticas para producir conocimiento centrado en la dimensión profesional, en la mesa de trabajo se elaboró y editó un documento de trabajo (Perez et al., 2021).

La escritura del mismo se organizó alrededor de 3 ejes:

- a) La normativa.
- b) El sentido de las intervenciones / las prácticas colaborativas.
- c) El lugar de la dirección en la toma de decisiones: *"sentarse a conversar"*.

a) *La normativa:*

A partir de la lectura compartida de la resolución 3034/2013, que autoriza y reglamenta el ingreso de los y las APND en las escuelas, las cuestiones descriptas en apariencia como meramente administrativas, tal como reunir la documentación

de cada niño o niña, cobraron otra entidad en el proceso de trabajo: 'Es importante valorar este momento, primer vínculo con la escuela y punto de partida de un trabajo en equipo. Implica una política de cuidado de estos niños y niñas a través de la observación de constancias de seguimiento médico, plazos perentorios de vencimiento del C.U.D" (testimonio director, p. 2)

La conversación sobre la documentación nos permitió plantearles la pregunta: - *¿Quién necesita APND?* Las respuestas y reflexiones aportadas permitieron ampliar la mirada hacia una perspectiva que no se centra exclusivamente en poner foco en la patología o etiqueta que le supone el CUD a un determinado niño o niña, sino que amplía la lente abarcando también a docentes de grado, las condiciones y/o modalidades de trabajo escolar o el grupo de pares. Es decir, que se incorporan a la reflexión cuestiones propias del contexto donde tiene lugar la inclusión del o la estudiante.

Esta "ida y vuelta" entre la lectura de la normativa y el contexto concreto donde se desarrolla la enseñanza generó nuevas preguntas y permitió visibilizar las tensiones. Así, la idea de que la función pedagógica de las y los APND quedaba totalmente relegada en el marco de la resolución fue resignificada por completo. De este modo, pudieron avanzar en la necesidad de pensar colaborativamente la tarea y buscaron introducir en el documento respuestas a la pregunta: -*¿Cómo pensar la presencia de un agente del área de salud dentro de una escuela?*

Si bien es un profesional de la salud, no es un acompañamiento por fuera de la escuela. Se trata de una intervención educativa, por lo tanto, es imprescindible definir acciones pedagógicas conjuntas (p. 4).

*b) El sentido de las intervenciones / las prácticas colaborativas*

Una vez interpelada la letra de la normativa y a partir del análisis situado de las funciones de la o el APND, el documento continúa con la presentación de su función en relación a los proyectos del aula. Esta figura puede aportar orientaciones que favorecen la construcción de acuerdos orientados a propiciar los aprendizajes, con el fin de ubicar al niño o a la niña en posición de estudiante en tanto sujeto de la educación. Como señala García Molina: 'para que un sujeto

humano se constituya como sujeto de la educación es necesario que exista una oferta de contenidos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos” (2003, p.116). La introducción de esta mirada desde la complejidad de los procesos educativos, asociada al modelo social de discapacidad, ofreció a los directivos una perspectiva alternativa a la posición médica tradicional centrada en la consideración del alumno como un mero poseedor de un síndrome o trastorno que tiene que ser “tratado” en el aula en función de las características descritas en un manual de psiquiatría. De este modo, a partir del aporte teórico que invita a una mirada sistémica y situada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar se intenta ofrecer modos alternativos de intervención que conduzcan, por un lado, hacia un modo “interno” (institucional/áulico) de trabajo del profesional “externo” y, por otro, hacia la conformación de espacios que hagan lugar a las singularidades sin renunciar a la construcción de un colectivo que promueva la participación y el aprendizaje. La formulación de estos interrogantes por parte de una integrante del GD sintetiza el sentido de este apartado:

¿Cómo construir equipo con los docentes de la escuela para que los y las APND no se transformen en “maestros particulares”? ¿Qué formas de organización podemos plantear para que estos agentes trabajen colaborativamente junto a los docentes de apoyo y de grado? (P. 5)

*c) El lugar de la dirección en las decisiones: "sentarse a conversar"*

A medida que el GD avanzó en la producción del documento fue construyendo su rol en las intervenciones institucionales, en la organización de la tarea y redefinió su lugar en la coordinación de acciones en los procesos de incorporación de los y las APND a la dinámica escolar en general y del aula en particular. De esta manera, el GD logrará ubicarse en el lugar de favorecedor de la construcción de corresponsabilidad de todos los actores involucrados en los procesos de aprendizaje de cada estudiante que transita sus escuelas.

Hacia el final, el documento explicita con claridad cuál es la función de la dirección. Señalan que esta es la responsable última de lo que sucede en la

---

escuela, pero no desde el lugar de quien ocupa la posición más alta en la jerarquía e impone desde allí una autoridad, sino como aquel o aquella que, desde su función, construye, entrama, y favorece el diálogo y la participación.

“Una tarea fundamental del/a director/a es la de “sentarse a hablar”. El trabajo con los/as APND es imposible de ser pensado jerárquicamente, pero la conducción debe garantizar los espacios de reunión, de pensamiento conjunto y de acuerdos...” (p 6)

Resulta interesante pensar a la dirección como “anfitriona” a ese “otro extranjero”, con lo que la escuela tiene para dar, pero también con lo que está dispuesta a recibir, abonando esa idea de diálogo de saberes y discursos. El documento también destaca la coyuntura particular de la pandemia en la cual se produjeron nuevos modos en la construcción de sistemas de acompañamiento, y en la producción de los proyectos pedagógicos individuales. De este modo, el documento se ofrece como una instancia que brinda un marco de acción a futuro respecto al trabajo con los y las APND pero que a su vez recupera los aprendizajes logrados, producto de la reflexión compartida.

Estas intervenciones, que al comienzo parecieran ser individuales y dirigidas a un niño/a, generan un movimiento pedagógico en tanto nos enseña a pensar de manera diferente. Así logramos prácticas que colectivizan y democratizan las acciones más atentas a los ritmos de aprendizaje singulares. También aprendemos, como escuela, a trabajar con equipos que tienen otras lógicas de funcionamiento y otros objetivos (p 7.)

Una vez finalizada la redacción y edición del documento en formato digital fue presentado a todo el equipo de directoras y directores del distrito escolar y subido a la página web del distrito. El objetivo es que el documento sea considerado y adoptado como un valioso insumo a compartir con cada equipo y APND que ingresa a la escuela, así como también a los docentes que compartirán la tarea con ese o esa APND en el aula junto a sus estudiantes.

## **5. Consideraciones finales**

---

De acuerdo al itinerario realizado en la producción de este trabajo presentaremos las reflexiones finales en torno a tres aspectos:

- El rol o función pedagógica de los y las APND como agentes externos provenientes del ámbito de salud pero que se desempeñan en las escuelas y están comprometidos en las prácticas de inclusión.
- La importancia de abordar colectivamente, en el territorio y junto a los diferentes actores, los problemas y tensiones que se presentan en el camino hacia la educación inclusiva.
- Y, por último, el trabajo articulado entre la Universidad y el sistema educativo para abordar los retos y desafíos actuales en torno a la educación inclusiva.

#### *El rol y las funciones de los/as APND entre Educación - Salud*

Al visibilizarse las tensiones que se mencionaron se acordó que, más allá de ser las y los APND personal del área de salud, sus intervenciones se dan en el marco de la escuela y, por lo tanto, son pedagógicas, aunque no se dirijan específicamente a cuestiones curriculares.

Resultó, entonces, imprescindible definir acciones pedagógicas conjuntas ya que las direcciones son responsables de las intervenciones que tienen lugar en sus escuelas. Al hacerlo se enfatizó la importancia de diseñar estrategias, no a la medida del diagnóstico del niño sino de la situación pedagógica particular por la que atraviesa, ofreciendo condiciones que favorezcan la apropiación de saberes y el vínculo con pares y adultos.

Junto a ello se fortaleció la idea de construir un sistema de acompañamiento que supere el concepto de "recurso" (la mirada tradicional sobre los apoyos de educación especial a la educación común) o de la figura de apoyo como responsable único de la intervención en la trayectoria del niño o niña con discapacidad en la escuela. El concepto de sistema de acompañamiento es entendido como

---

ese tejido particular que se va armando tanto al interior de la escuela como entre la escuela y otros contextos de aprendizaje, aportando saberes y herramientas que abren a otros rumbos. En el encuentro con otros se incluyen nuevos significados que permiten que los alumnos en dificultades no queden aferrados a uno solo: el del fracaso (Aizencang et al, 2015, p. 27)<sup>6</sup>

Desde esta mirada se favorece la creación de una red de interrelaciones que conducen de algún modo a la transformación de la propia escuela a partir de la introducción del trabajo articulado entre quienes intervienen. Se trató de superar el estilo de trabajo fragmentado y construir una verdadera red, en tanto "práctica entre varios"<sup>7</sup> que sostenga y facilite la emancipación de quienes son acompañados (Di Ciaccia, 2003). Plantear una práctica entre varios no se reduce al trabajo en equipo, ni implica solamente una distribución de las responsabilidades, sino que refiere al modo en que se distribuye la apuesta, "entre varios", teniendo en cuenta la complejidad del hecho educativo, la necesidad de los niñas y los niños de ser alojados y los obstáculos que se nos presentan a quienes estamos cumpliendo la función que también estamos atravesados por múltiples circunstancias (Zelmanovich, 2007).

### *Abordar colectivamente y en territorio las tensiones entre salud- educación*

Investigar y promover acciones allí donde se visibilizan tensiones requiere de un trabajo en territorio y junto a los actores. Con ellos y ellas se explicitó la necesidad

---

<sup>6</sup> El tránsito de las conceptualizaciones desde las figuras de apoyo a los sistemas de acompañamiento incluye el concepto de configuraciones de apoyo, más difundido dentro del sistema educativo y la bibliografía relacionada con la educación inclusiva. Se definen como apoyos

a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (Lopez (coord. ).Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p. 39).

<sup>7</sup> Se trata de un concepto que proviene del psicoanálisis. Una experiencia que lleva adelante hace más de veinte años en Bélgica (y, en la actualidad Francia, Brasil, Argentina entre otros países) en tanto herramienta de intervención valiosa. Para ampliar, se sugiere buscar los trabajos del Dr. Antonio Di Ciaccia.

de realizar un trabajo articulado. La tensión que se observaba sobre la función y el modo de participación del y la APND en cierto modo encapsulado con “su” estudiante pudo ser visibilizada por el equipo de directores y pudo ser analizada junto con la reflexión sobre su propio rol. A partir de aquí surgió con claridad que es necesario establecer acuerdos con APND, sus equipos de apoyo, coordinadores de educación especial, docentes de grado, curriculares, familias, y equipo de conducción.

La investigación y el trabajo colaborativo en terreno sobre acompañamientos, posibilitó un encuentro, un diálogo que propició un ejercicio de escritura como producción compartida. Entendemos que esta es una metodología de trabajo que posibilita las transformaciones de la cultura escolar, a la vez aspecto central en la producción de condiciones para la inclusión educativa y reconocimiento a los sujetos que participan de la experiencia. Desde esta perspectiva la documentación de experiencias pedagógicas como metodología de investigación y producción es una herramienta válida que hemos atesorado para llevar adelante la sistematización de lo trabajado y abordado. Este enfoque ha sido descrito por varios autores en general desde la modalidad de documentación narrativa (Suárez, 2003) o como sistematización de experiencias (Torres, 1996; Mejía, 2009).

Es posible construir saberes situados, sensibles y dinámicos si se identifica la urgencia de ciertas situaciones al mismo tiempo que la necesidad de hacer lugar a la reflexión conjunta.

### *El trabajo articulado entre la Universidad y el sistema educativo para abordar los retos y desafíos actuales en torno a la educación inclusiva*

La línea de proyectos de Desarrollo Estratégico de la UBA constituye un dispositivo que articula investigación con propuestas de intervención situada. Acerca los caminos de práctica con los de la indagación. Invita a los actores que intervienen a ser parte de los procesos de construcción de las situaciones problemáticas que requieren para su transformación el diseño de estrategias participativas y

---

colaborativas.

En este sentido la potencia de las prácticas del pensar y del actuar se entraman para comprometerse con situaciones que requieren intervenciones diferentes. Es allí donde la universidad pública sostiene un compromiso con la escuela pública potenciando la formación docente en acción.

António Nóvoa (1999) explica que los discursos educativos se caracterizan por una superabundancia de retórica política, de discursos de especialistas, de análisis científico educacional y de voces aisladas de los docentes. Describe cuatro problemáticas que creemos interesante retomar en la línea de las tensiones que estamos exponiendo:

La primera problemática que analiza es que tanto docentes como directivos se encuentran entre el exceso de retórica política presente en los medios de comunicación y la pobreza de las políticas educativas. Diremos entonces que el *exceso de discursos* esconde la pobreza de las políticas educativas sobre la función que se espera de los enseñantes en el contexto actual, especialmente en el ámbito referido a la inclusión educativa. Se definen principios y se difunden supuestas políticas, pero no se acompañan los procesos que esto conlleva.

Otro problema que nos trae este autor es que no se valoriza la sistematización de los saberes propios ni la capacidad de transformar la experiencia en conocimiento y en formalización de un saber profesional de referencia por parte de maestros, o directores tal como sí ocurre en otros discursos, por ejemplo, en salud. Desde este lugar, la formación se sitúa como una transferencia de saberes que no "hacen en juego" con las prácticas, perdiendo sentido o bien desacoplándose de la práctica. Aquí sostenemos que desde la propuesta que llevamos a adelante se ofreció la posibilidad de generar un saber en comunidad de práctica a partir de la intervención de nuestro equipo resultando superador.

Por otra parte, el discurso científico-técnico sobre inclusión educativa convive con ciertas prácticas pedagógicas que finalmente generan, dentro de la dinámica escolar, intervenciones segregativas bajo un supuesto marco de referencia inclusivo. Este modelo, que instala una suerte de práctica tecnificada de la



inclusión, desvaloriza el saber cotidiano, experiencial de los docentes que, consideramos, es muy relevante cuando se trata de nuevas prácticas, creadas en situación, como es el caso de las de inclusión educativa.

Por último, Nóvoa (1999) recurre a la idea de "colegialidad docente". Propone intensificar la idea de un colectivo portador de memoria, con representaciones comunes, espacios propios, rutinas de acción colaborativas y dinámicas de conformación participativas. Es desde allí que entendemos que la escritura del documento de trabajo junto al pequeño grupo de director y directoras recoge y sistematiza un saber que es necesario pero que no se ha puesto a disposición aún.

Finalmente, desde nuestro lugar como investigadoras y docentes universitarias en el campo educativo, valoramos y reivindicamos la aproximación a las dinámicas y problemáticas de las instituciones educativas del sistema a través del trabajo situado que permita superar la tradicional tensión entre teorías y prácticas educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Montoya, G. (julio, 2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad [ponencia]. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana, México.

Aizencang, N.; Arrue, C.; Bendersky, B. y Maddonni, P. (2015, 25 a 28 de noviembre). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar? [ponencia]. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Casal, V. (2018). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*. [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. [https://www.academia.edu/36332926/Políticas\\_p%C3%BAblicas\\_y\\_pr%C3%A1cticas\\_de\\_inclusi%C3%B3n\\_educativa\\_en\\_el\\_nivel\\_Primario](https://www.academia.edu/36332926/Políticas_p%C3%BAblicas_y_pr%C3%A1cticas_de_inclusi%C3%B3n_educativa_en_el_nivel_Primario)

Charlton, J. (2000) *Nothing about us without us. Disability Oppression and*

---

*Empowerment.* University of California Press.

Di Ciaccia, A (2003). *A propósito de la práctica entre varios.* Jornadas de Estudio sobre el Psicoanálisis. Eudeba.

Dubrovsky, S. (2017). Políticas públicas que atraviesan las prácticas psicopedagógicas. En: N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra, C. Serra (Comps.) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas.* I Jornada de Educación y Psicopedagogía (pp. 215-225). Filo: UBA.  
[http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas\\_interactivo\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf)

Dubrovsky, S. (2005). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser el integrado. En: S. Dubrovsky (Comp.) *La integración escolar como problemática profesional.* Noveduc. (pags. 17-37)

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.* Gedisa.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006,14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina. Boletín oficial N° 31062.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley Nacional 24.901 (1997, 5 de noviembre). Prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral de las personas con discapacidad. Congreso de la Nación Argentina. Boletín oficial N° 28789.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

López, D. (Coord.) (2009) *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina.* Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Mejía, M. (2009). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas.* CINDE.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2011) Aprueba el reglamento para el desempeño de acompañantes personales no docentes para alumnos diagnosticados con trastorno generalizado del desarrollo disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/171924>

Ministerio e Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013) Reglamento para desempeño de acompañantes personales no docentes - APND - alumnos-as con discapacidad incluidos en escuelas de modalidad

- común de la ciudad autónoma de Buenos Aires disponible en <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/229377>
- Novoa, A. (1999). *La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas*. *Educacao e Pesquisa*, 25 (1), 102- 108
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa)
- Perez, S.; Cedrola, V.; Bordon, N.; Payassian, S. y Ursi, M. (2021). Documento de trabajo sobre la participación de los Acompañantes Personales No Docentes en el Distrito 20 (CABA). <https://www.acomptrayectorias.org/wp-content/uploads/2021/10/DOCUMENTO-36-v2.pdf>
- Porrás Vallejo, R. (1998) Una escuela para la integración Educativa. Cuadernos De Cooperacion Educativa 8. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- Suárez, D. (2003). *La Documentación Narrativa de Experiencias Escolares*. OEA y Ministerio de Ciencia y Tecnología <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005399.pdf>
- Torres Carrillo, A. (1996). *La Sistematización de Experiencias Educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente*. UPN.
- Wenger, E; Mcdermott, R & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Zelmanovich, P. (2007). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. *Cine y Formación Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001893.pdf>

### Las autoras

#### **Betina Bendersky**

Magister en Psicología Educacional (Fac. de Psicología UBA) . Lic en Psicopedagogía (Caece). Prof adjunta interina, JTP regular Psicología Educacional, Facultad de Psicología UBA. Docente de seminarios de posgrado Facultad de Psicología UBA y FFYL, UBA. Investigadora formada en proyecto PDE:

"Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad". (IICE-UBA)

#### **Vanesa Casal**

Magister en Psicología Educacional (Facultad de Psicología), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras) por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente Supervisora de Educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires, docente de la facultad de Psicología cátedra psicología Educacional (UBA), coordinadora de la Diplomatura en Inclusión y Convivencia Escolar con Perspectiva de Género en Formación docente CABA, docente en la UNIPE. Autora de materiales y responsable de contenidos en ISEP – Córdoba para la actualización en "Acompañamiento a los procesos de inclusión desde la Educación Especial". Investigadora formada en la Práctica de investigación "Derecho a la educación: acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes".(IICE- UBA)

#### **Silvia Dubrovsky**

Magister en Psicología Educacional (UBA) Licenciada en Ciencias de la Educación. (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) Profesora adjunta a cargo cátedra: Teoría Sociohistórica, Aprendizaje y Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Coordinadora de la actualización académica en Educación Inclusiva del ISEF. General Pico. La Pampa. Directora del proyecto PDE: Acompañamientos a las trayectorias educativas de los y las estudiantes en el escenario del ASPO. Diseño de estrategias para la continuidad pedagógica y el retorno a la presencialidad. (IICE-UBA)