

UFLO
UNIVERSIDAD

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
CICLO DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
MODALIDAD A DISTANCIA

Trabajo Final Integrador

**El rol de Acompañante Personal No Docente
en Escuelas de nivel secundario de gestión
privada de la Ciudad Autónoma de Buenos
Aires desde una mirada psicopedagógica**

Estudiante: Franchino, María.

Legajo: 33257.

Director/es: Mangini, Karina.

**Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en
Psicopedagogía.**

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Febrero de 2025

Firma y aclaración del autor:

Cuef.
maria
Franchini

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Delimitación del objeto de estudio	6
Planteo del problema - justificación	7
Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Supuestos básicos de investigación	10
Fundamentación	10
Estado del Arte	14
Marco teórico	22
Método	43
Diseño	43
Instrumentos	43
Participantes	43
Muestra	43
Criterios de inclusión y exclusión	44
Procedimiento	44
Constancia del consentimiento informado	44
Resultados	45
Discusión	53
Conclusión	58
Aportes y contribuciones de la investigación	60

Limitaciones de la investigación	60
Líneas de investigación futuras	61
Propuesta de intervención	62
Referencias	65
ANEXOS:	78
ANEXO I: Formulario de consentimiento informado	78
ANEXO II: Modelo de entrevista	79

El rol de las y los Acompañantes Personales No Docentes en escuelas de nivel secundario de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una mirada psicopedagógica.

Resumen

El objetivo de la presente investigación ha sido analizar los dispositivos de inclusión y el rol del Acompañante Personal No Docente (APND) desde una mirada psicopedagógica, en el nivel secundario, en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires.

El tipo de estudio propuesto es empírico, cualitativo, y se ha utilizado un diseño no experimental, fenomenológico, de corte transversal y con características etnográficas. La selección de la muestra fue no probabilística y homogénea, estando conformada por 16 personas de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 24 y los 80 años, dos supervisoras de gestión retiradas con amplia experiencia en inclusión, 11 APND y tres coordinadores, que forman parte de dispositivos de acompañamiento de alumnos con Certificado Único de Discapacidad (CUD) en escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada de 10 preguntas y la misma, pero incluyendo también algunos interrogantes de mayor profundidad, en el caso de las supervisoras de gestión retiradas.

Los resultados obtenidos arrojan que el rol de APND se puede ejercer y vivenciar en una gama muy variada de posibilidades. No hay un criterio único, ya que depende del alumno y sus necesidades pedagógicas y sociales, de la institución, de la familia y del centro de inclusión. Cada dispositivo es diferente, basado en vínculo entre el APND y los alumnos. Queda en evidencia la necesidad de capacitación, de pertenencia a la institución y de reconocimiento a los APND. Las intervenciones deben fortalecer la autonomía e independencia de los alumnos. Finalmente se destaca la relevancia del psicopedagogo institucional escolar a cargo de la comunicación entre los actores y de la coordinación y seguimiento del dispositivo de inclusión.

Palabras clave: APND - Escuela secundaria - Inclusión escolar - Psicopedagogía

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (2006), el Estado Argentino garantiza la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades adaptando el sistema educativo a las posibilidades de cada persona. Se ofrece a niños, niñas y adolescentes con CUD, la posibilidad de asistir a la escuela formal convencional, en todos los niveles (inicial, primario, secundario y terciario), con los apoyos necesarios, entre ellos, el acompañamiento de una persona, denominada en CABA como Acompañante Personal No Docente (APND). Dicho rol puede ser ejercido por estudiantes y profesionales recibidos de las carreras de: Docencia, educación especial, psicología, psicopedagogía, terapia ocupacional, musicoterapia, acompañamiento terapéutico, y otras profesiones relacionadas con el campo de la educación, de la salud y de la discapacidad, de acuerdo con los requerimientos de la escuela, de la obra social y de la familia, y con las necesidades del alumno/a. El objetivo es construir un dispositivo para acompañar al niño, niña y adolescente en su trayectoria educativa dentro de la escuela, y así garantizar el derecho a la educación inclusiva, la socialización y el acceso al aprendizaje significativo y de calidad, brindándoles las herramientas necesarias para su desarrollo integral y su autonomía e igualdad de oportunidades a todos los alumnos.

El objeto de estudio de la presente investigación son los dispositivos de inclusión en el nivel secundario. El propósito es analizar los dispositivos de inclusión y el rol de APND en las escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA, desde una mirada psicopedagógica. A su vez, se busca explorar acerca de sus intervenciones psicoeducativas, recursos personales y herramientas, conocimientos, aptitudes y actitudes necesarios para promover aprendizajes significativos. Se analiza también el rol del psicopedagogo institucional como coordinador de los dispositivos de inclusión dentro de la institución. Finalmente, se aborda el aporte que realiza la psicopedagogía al

rol del APND. Para ello se realiza una investigación cualitativa descriptiva, de diseño fenomenológico.

Planteo del Problema - justificación

En la Argentina, y particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, el rol de APND ha sufrido cambios a través de las diferentes leyes y resoluciones que regulan la actividad con el fin de garantizar la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas comunes. La primera ley que menciona la “integración” escolar de niños y jóvenes con discapacidad en escuelas comunes, con los apoyos necesarios, es la Ley Nacional de Discapacidad N° 24.901 publicada en 1997 en Argentina. Las bases sobre las cuales se asienta la perspectiva de “inclusión” son: La Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 (2006), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Ley Nacional de Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad N°26.378 (2008) y, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las resoluciones 3034/13, 1014/14, 311/16 y sus actualizaciones, que enmarcan los aspectos laborales del rol de APND.

El acompañamiento en la trayectoria escolar es una de las primeras experiencias en el campo laboral de la psicopedagogía, ya que permite a estudiantes avanzados y profesionales recién recibidos tomar contacto con la institución escolar y sus formas organizacionales, fortalecer sus herramientas relacionadas con el aprendizaje, didáctica y adaptaciones curriculares, conocer más sobre los diferentes diagnósticos en lo concreto y consolidar su bagaje de saberes teóricos y prácticos, que a su vez es enriquecido por el trabajo con profesionales y terapeutas de los alumnos con acompañamiento.

El dispositivo de acompañamiento a alumnos con discapacidad es solicitado por la escuela, la familia o los terapeutas del alumno con discapacidad. Se efectúa a través de centros de salud, que poseen diferentes características de acuerdo a la categorización. Algunos son categorizados y figuran

en el Registro Nacional de Prestadores de la Argentina y son llamados Servicios de Apoyo a la Inclusión Escolar (SAIE). Poseen una estructura que brinda supervisión del acompañamiento escolar y terapias externas a las familias de niños, adolescentes y adultos con CUD, aprobadas por las obras sociales o prepagas. Cada centro establece sus condiciones de trabajo y de pago, siendo que, el mínimo que deben pagar las obras sociales está regulado por la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), que depende del Ministerio de Salud de la Nación, quien actualiza los valores del nomenclador de prestaciones de discapacidad. Los APND facturan como profesionales independientes, y cobran por su trabajo entre los siguientes 10 y 90 días. La legislación actual garantiza que los alumnos como “sujetos de derecho” asistan a una escuela secundaria con un dispositivo de acompañamiento. Pero la ley sola no basta, ya que no garantiza que la escuela cumpla con su función de promover en el alumno aprendizajes significativos, de calidad y que lo ayuden a egresar del nivel secundario con herramientas necesarias para su vida adulta lo más autónoma y plena posible: “La mera presencia de un estudiante con discapacidad en una escuela común no implica necesariamente la inclusión en términos de aprendizaje y participación. De manera similar, la mera presencia de más docentes y profesionales no es suficiente para construir escuelas y aulas inclusivas, y puede incluso constituirse en una barrera para la inclusión (Cobeñas, 2021, p. 354-355)

El nivel secundario dentro de la ciudad de Buenos Aires, está organizado en cinco o seis años posee una estructura en asignaturas o materias, y cada año los alumnos cursan entre diez y quince materias de complejidad creciente. Los alumnos de escuelas de nivel secundario son adolescentes, con todas las características que conlleva la adolescencia.

En el nivel secundario, la incorporación de alumnos con CUD y dispositivo de acompañamiento es reciente, y responde a la obligatoriedad de la ley y a la demanda por parte de las familias y alumnos. La presente investigación se propone analizar los dispositivos de inclusión y el rol del Acompañante Personal No Docentes (APND) en las escuelas de nivel secundario de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires, desde una mirada psicopedagógica. Recabar información acerca de cómo son esos dispositivos, en el día a día, qué intervenciones psicoeducativas realizan los

APND, cómo trabajan en la práctica, con qué herramientas cuentan, y cuáles necesitan, qué requiere el acompañamiento para ser efectivo.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar el rol de APND en las escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA, desde una mirada psicopedagógica.

Objetivos específicos

- Recabar información acerca del ejercicio del rol de APND en escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA.
- Recabar información sobre la relación entre el APND y la comunidad de la escuela en la cual ejercen su rol.
- Establecer cómo es el rol de APND desde una mirada psicopedagógica, y cómo son las intervenciones psicoeducativas de los APND en el nivel secundario.
- Describir las herramientas y habilidades que debe poseer un APND para que el dispositivo de acompañamiento sea eficiente, en el nivel secundario.
- Verificar si las diferencias en la formación de los APND inciden en el ejercicio del rol.
- Establecer la relevancia de la función del psicopedagogo escolar en el dispositivo de acompañamiento, y en su relación con el APND, los profesionales externos, la familia y el alumno/a.
- Recabar información sobre las representaciones de los participantes acerca de los SAIE o centros de inclusión.

Supuestos básicos de investigación

En las escuelas de CABA de gestión privada del nivel secundario, los alumnos con CUD necesitan intervenciones psicoeducativas específicas, que promuevan aprendizajes significativos y de calidad, de modo que lo ayuden a egresar con herramientas necesarias para desempeñarse luego en su vida adulta de manera lo más autónoma y plena posible.

Por otro lado, este TFI supone que el rol del APND, para que sea sólido y responda a los objetivos requeridos para acompañar las trayectorias escolares de alumnos del nivel secundario de escuelas privadas con CUD, requiere de una formación previa, ya sea desde la docencia y/o la psicopedagogía.

Finalmente, en la implementación de las funciones del APND, resulta imperante la supervisión de un psicopedagogo, como parte del equipo interdisciplinario, y que el mismo sea parte del Equipo Escolar.

Se intentará fundamentar la posible relevancia de la formación docente y psicopedagógica en los APND, la importancia de ser parte de la escuela en la que ejercen su rol y trabajar en equipo coordinado por el psicopedagogo institucional. Se analiza también el rol del psicopedagogo institucional como coordinador de los dispositivos de inclusión en la escuela secundaria.

Fundamentación

Cada adolescente es único, y requiere un enfoque individualizado, una mirada integral inclusiva para su desarrollo pleno como persona adulta e independiente. El objetivo de la tarea escolar es brindar a los alumnos y alumnas herramientas para su pleno desarrollo personal y social.

Los adolescentes con discapacidad y dispositivo de acompañamiento son alumnos de una escuela secundaria que los recibe, los aloja, los contiene, los conoce, y los acompaña en su crecimiento. Una escuela que es la responsable de acreditar sus saberes cada año y otorgarles un título secundario al terminar los cinco o seis años del nivel. Donde cursan entre diez y quince materias, y pasan entre cuatro y nueve horas diarias bajo la mirada de otros adolescentes y adultos:

Compañeros, docentes, directivos, preceptores, APND y el equipo de orientación. Esto exige que el dispositivo de acompañamiento esté centrado en el alumno y tenga una coordinación rigurosa pero flexible, con una mirada en sus fortalezas, para configurar los apoyos necesarios, que le permitan apropiarse de los saberes de acuerdo a sus necesidades y a su futuro como adulto joven autónomo, parte de una sociedad.

La presente investigación intentará analizar el rol de los APND en el nivel secundario, desde una mirada psicopedagógica, haciendo foco en las intervenciones psicoeducativas que realizan. Buscar argumentos en favor de que los APND tengan formación docente y psicopedagógica y formen parte de la comunidad escolar, trabajando en equipo con los docentes, coordinados por el psicopedagogo institucional.

La escuela inclusiva no es una realidad aún, pero tampoco es una utopía. Se construye permanentemente. Santos Guerra (2006) expresa que para ir hacia una escuela inclusiva, se debe hacer la pregunta “¿a quién excluye la escuela?”, para poder poner el foco en el motivo de la exclusión y trabajarlo. El autor pone de manifiesto el valor que hay en la diversidad, en la diferencia que enriquece. Pero considera que la atención a la diversidad exige cambios en las escuelas, en distintos niveles: en las actitudes de las personas, en la organización institucional y en el aumento de recursos. Afirma de manera contundente que no se puede incluir y responder a la demanda de la diversidad con los mismos recursos y organización de la escuela tradicional. Requiere más docentes, más espacios, más herramientas, para apuntar al objetivo de la educación inclusiva, que es la inclusión social: convivencia en paz y justicia, entre ciudadanos respetuosos de sí mismos y de los demás. (pp. 23-24). Para este autor hay un camino en proceso en la transición de una escuela tradicional, hegemónica hacia la escuela inclusiva, donde todos pueden aprender, para lo cual se necesita aumentar los recursos materiales y humanos. La escuela ha cambiado desde sus inicios hasta la actualidad, adaptándose a las necesidades de la sociedad. Y sigue cambiando.

Booth y Ainscow (2015) sostienen que los valores que sustentan las acciones propias y de los otros son: La inclusión, el respeto, la atención a la diversidad y el enriquecimiento de las diferencias.

Reflexionar sobre estos valores de una forma sistemática institucional, genera argumentos morales que a su vez sustentan nuevas acciones positivas. De esa forma se genera lo que ellos llaman “alfabetización ética”. Ellos expresan que para lograr dicha alfabetización, estos argumentos morales que sustentan y mejoran las prácticas es necesario comprender profundamente estos valores (la inclusión, el respeto, la atención a la diversidad y el enriquecimiento de las diferencias) y comprometerse con su significado y sus consecuencias (Booth y Ainscow, 2015, p 31).

Valdez menciona la falta de investigaciones, escritos y reflexiones sobre la práctica profesional y el rol del APND, los alcances y las limitaciones de la construcción de su función en las diferentes jurisdicciones y propone la necesidad de investigaciones teóricas y empíricas para conocer la situación actual en cada jurisdicción (Valdez, 2009, p. 176).

El acompañamiento en la trayectoria escolar en la Argentina, y particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es una de las primeras experiencias en el campo laboral de la psicopedagogía, para estudiantes avanzados y profesionales recién recibidos. El rol de APND ha sufrido cambios a través de las diferentes leyes y resoluciones que regulan la actividad. En el nivel secundario, la incorporación de alumnos con CUD y dispositivo de acompañamiento es reciente, y responde a la obligatoriedad de la ley y a la demanda por parte de las familias y alumnos.

Por todo lo expuesto la presente investigación considera relevante para la psicopedagogía analizar los dispositivos de inclusión y el rol del APND en las escuelas de nivel secundario de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires, desde una mirada psicopedagógica. Recabar información acerca de cómo son esos dispositivos actualmente, en el día a día, qué intervenciones psicoeducativas realizan los APND, cómo trabajan en la práctica, con qué herramientas cuentan, y cuáles necesitan, qué requiere el acompañamiento para ser efectivo y cuáles son los obstáculos o dificultades que afrontan. Y a partir de conocer cómo trabajan en las diferentes escuelas, generar espacios de reflexión, de diálogo, de capacitación para APND y docentes de nivel secundario. Construir dispositivos mejores cada día, que redunden en una mirada inclusiva, que generen en los

adolescentes con acompañamiento y en sus pares, aprendizajes sanos, significativos y lo más autónomos posibles.

Estado del Arte

Se efectuó una selección de investigaciones o trabajos realizados en la Argentina, España y otros países de Latinoamérica, relacionados con la inclusión o integración escolar de personas con discapacidad, desde la perspectiva de inclusión, de acuerdo a la relevancia para el presente Trabajo Final Integrador, ordenados en forma cronológica. Algunos estudios que, al inicio de la elaboración de la presente investigación, se encontraban dentro del plazo estipulado (los últimos cinco años). Sin embargo, se han sostenido, dado que poseen relevancia conceptual y pertinencia a este TFI.

Cobresle (2017) ha publicado un trabajo cualitativo, exploratorio, que tiene como objetivo conocer el modo en que se está implementando la Integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad (NEDD) en una escuela secundaria de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Las herramientas empleadas para la evaluación han sido entrevistas en profundidad y observación no participante de clases. Se utiliza una muestra probabilística de "Azar simple", integrada por 20 participantes: Dos directivos, cuatro docentes, dos APND, dos padres de alumnos con dispositivo de acompañamiento, una terapeuta externa, y nueve alumnos con dispositivo de inclusión. Los resultados confirman que, si bien los principios de la inclusión tienen unánime aceptación, y el marco normativo es extenso, las experiencias de inclusión no responden a un criterio, ni a formas de implementación unívocas, se construyen en la práctica diaria. La inclusión en el nivel secundario constituye una modalidad poco frecuente y relativamente nueva en la localidad. La investigación llega a la conclusión de que es necesario aumentar las intervenciones de los APND, la coordinación y contención de los psicopedagogos y equipos técnicos en las escuelas.

Casal (2019) publica la investigación de su Tesis de Maestría en Psicología Educacional: "Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo fue encontrar la relación entre las políticas públicas y la práctica diaria, en el ámbito de la inclusión educativa. Es una investigación cualitativa, con algunos datos cuantitativos. Describe el rol del APND siguiente manera: "Esta presencia se relaciona con otro dato que surge

tanto del relevamiento como de las entrevistas a funcionarios, supervisores y directivos y que algunos enuncian como sufrimiento psíquico infantil o “niños con conductas disruptiva” (Casal, 2019 p. 48). Aparece con fuerza el conflicto que implica la presencia de los APND, como ausencia del Estado” (Casal, 2019, p. 51). Los resultados plantean una mirada crítica sobre los APND como “mal necesario”, resaltan la falta de formación de los acompañantes y la mirada sobre los niños enfocada en la discapacidad, que corresponde al paradigma médico o del déficit. La autora, desde el paradigma de la inclusión, ubica la figura del APND como un obstáculo que responde a una demanda de la escuela, no ubicada en el aula inclusiva, para poder llevar a la práctica las políticas públicas inclusivas porque la ley la obliga, no por decisión institucional. Sería el fusible del sistema, el “emparejador”. Concluye que el saber inclusivo se construye en la práctica.

La investigación “Prácticas inclusivas en el nivel secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad”, llevada a cabo por Dubrovsky y Lanza (2019), es un estudio cualitativo, que desde un enfoque etnográfico investiga el modo en que las prácticas inclusivas influyen en el desarrollo de los alumnos “integrados”. Tiene como objetivo comprender el significado de una experiencia. Propone como método el uso de la categoría perezhivanie para analizar la complejidad de las prácticas educativas. Se trabajó con una muestra intencional a partir del registro de observaciones de un estudio de caso (Martina) en diferentes horas de clase en su escolaridad secundaria, así como de las conversaciones con ella y con sus docentes, para analizar cómo se construye la experiencia. Los resultados resaltan la potencia de los procesos metacognitivos en relación a la posibilidad de participar y demandar a los docentes propuestas de enseñanza que incluyan a la niña en el aula. Remarcaron la necesidad de los niños de trabajar con la integradora para refractar y construir posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Pero también, la necesidad de trabajar solos, para poder desplegar sus posibilidades, y transformar la zona de desarrollo próximo (potencial) en zona actual. Concluyen que no se es alumno o docente si no se está atravesado por la experiencia escolar y que la misma está constituida por condiciones institucionales, procesos cognitivos y afectivos absolutamente singulares en una determinada situación social de desarrollo.

La investigación de Artigué (2020), en Argentina, titulada: "Concepciones de los profesores acerca del profesional de la salud, en la función de APND, en proyectos de inclusión escolar en escuelas secundarias de CABA", es un estudio cualitativo, que tiene como objetivo explorar en las concepciones de los docentes de nivel secundario (profesores), acerca de la función del APND. El método utilizado fue una entrevista de ocho preguntas. La muestra estuvo compuesta por cuatro profesores de nivel secundario. Los resultados arrojados por las entrevistas indican que los profesores de nivel secundario desconocen el rol y las implicancias de la tarea del APND en la integración de alumnos con discapacidad en escuelas de nivel secundario de CABA. La presencia de los APND es considerada positiva por algunos docentes, que valoran la ayuda en el trabajo con alumnos con barreras. También es considerada negativa por algunos docentes que consideraron que aumenta las diferencias entre el alumno acompañado y los demás. Los docentes consideran que carecen de recursos y estrategias para trabajar con alumnos con dificultades, y lo relacionan con la ausencia de formación en discapacidad de los profesorado y con la falta de capacitaciones sobre inclusión en las escuelas en las que trabajan.

La investigación cuyo título y objetivo implican estudiar el "Síndrome de desgaste profesional en psicopedagogos que desempeñan el rol de APND y acompañantes externos (AE) en escuelas primarias del área metropolitana de Buenos Aires en el período 2020", fue escrita por Córdoba et al. (2021). El estudio es cuantitativo, descriptivo. Se efectuaron encuestas a 121 psicopedagogos/as que se desempeñan únicamente como APND y AE en escuelas primarias del territorio del AMBA durante el período 2020. Utiliza un cuestionario específico sobre *Burnout*. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis del desgaste profesional y lo relacionan directamente con las condiciones laborales precarias de los APND.

La investigación cualitativa de Polo (2021), realizada en Formosa, Argentina, denominada: "Inclusión de adolescentes con trastorno del espectro autista de Formosa Capital y grado de formación de los profesores en estrategias y configuraciones de apoyo para el acceso curricular" explora la inclusión de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la formación de los

docentes, sus estrategias, herramientas y configuraciones de apoyo. Para ello se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a profesores de la Escuela Pública de Educación Secundaria (EPES 73) de la ciudad de Formosa, que respondieron no haber recibido en su formación de grado, en los institutos de formación docente y superior, capacitación en estrategias y configuraciones de apoyo. Los resultados muestran que en las escuelas secundarias hay alumnos con diagnóstico de TEA y los profesores de nivel secundario perciben falta de formación y sostienen que necesitan más herramientas para desarrollar su tarea. Recibieron capacitación en la práctica, a través de los APND, equipos interdisciplinarios, o cursos y congresos. Valora la figura del APND como muy importante para los profesores, porque los acompaña en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y son también formadores en las estrategias que utilizan para el trabajo áulico. Con respecto al rol del psicopedagogo institucional, como parte del Equipo de Orientación, la investigación pone de manifiesto que es quien puede capacitar a los docentes de nivel secundario en servicio, brindando estrategias, recursos y herramientas para que los docentes puedan llevar a cabo las configuraciones de apoyo necesarias para los alumnos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

La investigación de las autoras Flores Copa y Fernández (2022) denominada: “El rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad” tuvo como objetivo analizar el ejercicio profesional de docentes en dos núcleos educativos secundarios en la ciudad de Salta, Argentina, donde asisten alumnos con discapacidad. Es un estudio cualitativo, con un diseño descriptivo de tipo no experimental, y utilizando como método entrevistas semiestructuradas a diez docentes. La pesquisa concluyó que la capacitación recibida en la formación docente no es suficiente para poder desarrollar su práctica profesional en la modalidad de alumnos jóvenes y adultos, particularmente con discapacidad. El resultado que arrojaron las entrevistas indica que los docentes perciben una carencia en sus herramientas pedagógicas para trabajar en el aula, y esta carencia aumenta cuando en el aula hay alumnos adolescentes y adultos con discapacidad.

La pesquisa efectuada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, titulada: “Las representaciones de los/as docentes sobre el rol del profesional de apoyo a la inclusión educativa en

nivel secundario” (2022) realizada por Morinigo, investiga las representaciones de los docentes de nivel secundario sobre los APND y su repercusión en las prácticas docentes diarias y en el vínculo docente - alumno - APND - conocimiento. Profundiza en la relación entre docentes y APND, expresa la necesidad de trabajar en equipo en la planificación y adaptación de los contenidos para facilitar el aprendizaje y la comprensión por parte de alumnos con discapacidad. La autora entrevista a tres docentes de nivel secundario que, desde los últimos dos años, poseen en sus clases alumnos adolescentes con certificado de discapacidad y dispositivo de acompañamiento. Las docentes entrevistadas sostienen que trabajan en equipo con la APND para efectuar las adaptaciones curriculares de manera artesanal sobre cada tema o unidad, y en especial en la evaluación de los temas. Destacan la importancia de conocer cada alumno, sus posibilidades, sus intereses, sus fortalezas y debilidades y sus modos de aprender. Finalmente mencionan el respeto como valor imprescindible para trabajar en equipo.

La Tesis de Maestría de Pesaresi (2022): "Las representaciones sociales de la inclusión educativa de docentes de educación secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", Argentina, investiga las representaciones sociales de los docentes de escuelas públicas secundarias de CABA sobre la inclusión educativa y sus posicionamientos diferenciales según su pertenencia a diferentes grupos sociales. Para ello administró cuestionarios a 248 docentes. Las conclusiones indican que la inclusión educativa se vincula con el derecho a la educación de todas las personas, principios morales y el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere colaboración y trabajo en equipo. Se trata de una representación social hegemónica, que se impone como la visión de la realidad dominante dado su alto grado de adhesión, y es transversal a distintos grupos sociales.

La pesquisa: “Un estudio sobre la enseñanza de las Matemáticas a alumnos con discapacidad en escuelas de educación especial y común” de Broitman et al. (2023) analiza la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en escuelas de educación especial, en escuelas de educación común urbanas y en escuelas de educación común rurales, de la Provincia de Buenos Aires, a las que asisten alumnos con y sin discapacidad. Es un estudio cualitativo exploratorio. Se

efectuaron observaciones de clases y se administraron entrevistas a los docentes de las clases observadas. Los resultados obtenidos arrojaron que los docentes utilizan diferentes recursos para enseñar matemáticas. A los alumnos con discapacidad se les proponen situaciones útiles para la vida cotidiana (perspectiva clásica). Mientras que a los demás niños se les proponen situaciones para que se adentren en los modos de pensar y producir matemática grupalmente (producción curricular actual). Esto empobrece los aprendizajes matemáticos de los alumnos con discapacidad. El estudio muestra un aspecto negativo del acompañamiento, ya que los APND intervienen limitando las consignas de trabajo en función de lo que creen que pueden los alumnos a raíz de su condición, y así los sostienen en un lugar de poca autonomía respecto del conocimiento. De esta forma, tiene el efecto contrario al que les da origen, y en lugar de constituirse en apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, son una barrera que los obstaculiza (Broitman et al, 2023, p 22).

La investigación cualitativa de enfoque fenomenológico publicada como: “La inclusión escolar de niños con TEA: Las integraciones fallidas” realizada por Bustos (2024) explora los procesos de inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas de educación común de Vicente López, Buenos Aires, entre los años 2021 y 2023. La propuesta sostiene que la educación inclusiva es relevante en la reducción de desigualdades y en la inclusión social, al brindar a los estudiantes con TEA oportunidades de aprendizaje equitativas. Se enfoca en las causas de los procesos fallidos partiendo del supuesto que las relaciona con la falta de recursos y el uso inadecuado de los apoyos (acompañantes, docentes de inclusión y adaptaciones curriculares). Durante el trabajo se profundiza en las condiciones laborales poco satisfactorias de los acompañantes, la insuficiente formación de los docentes de escuelas comunes, las carencias en la infraestructura y la falta de coordinación entre los actores educativos involucrados como causas del fracaso de la inclusión de niños con TEA, o al menos barreras que limitan el éxito. En el trabajo de investigación se menciona la necesidad de organización tanto de espacio como de tiempo y recursos a los alumnos con TEA, y se incluye una cita de Sirera (2016) que justifica la necesidad de un tutor que ayude al alumno con TEA a organizarse pero brindándole progresiva autonomía bajo el

argumento de que la gran cantidad de libros y material escolar supera sus posibilidades. Los resultados indican que la inclusión de alumnos con TEA en escuelas comunes promueve su desarrollo social y emocional y beneficia a todos los alumnos. Exige a los docentes desarrollar estrategias innovadoras y adaptativas, enriqueciendo su repertorio pedagógico. Pero también pone en evidencia las carencias de recursos, apoyos y capacitación de los docentes, las barreras institucionales y familiares y los prejuicios sociales. En síntesis, los resultados relacionan directamente las fallas de los procesos de inclusión con: Las condiciones laborales de los APND, la falta de recursos adecuados, la formación insuficiente de los docentes, barreras institucionales, actitudes familiares limitantes y prejuicios sociales que dificultan la inclusión efectiva. La investigación llega a la conclusión de que el trabajo en equipo entre escuelas, familias y la comunidad es crucial para abordar estos desafíos y promover una educación más inclusiva y equitativa.

La investigación de García Ramos et al. (2025) de la Universidad César Vallejo, Lima, Perú: "Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: un análisis de la red bibliométrica" publicada por la revista Invecom, analizó las consultas sobre la educación inclusiva que hicieron docentes de nivel secundaria entre el año 2000 y el 2024. Esta revisión seleccionó 516 publicaciones científicas sobre inclusión educativa, que arrojaron los siguientes resultados: Las búsquedas de información aumentaron a partir del año 2020; el país que más realizó consultas bibliográficas sobre inclusión educativa es España, el autor más seleccionado fue Sharma, y el artículo o fuente más con más accesos registrados fue el *International Journal of Inclusive Education*. La investigación considera que en materia de educación inclusiva, hay una falencia en la formación de los docentes de nivel secundario, y que en este nivel la educación inclusiva tiene desafíos particulares. Destacan la importancia y la necesidad de la formación de los docentes del nivel secundario para el éxito de la inclusión educativa. Los autores sostienen que estos resultados son relevantes porque evidencian un aumento en los últimos años del interés por la educación inclusiva en docentes de nivel secundario y un aumento en la capacitación de los mismos sobre herramientas, estrategias y prácticas inclusivas.

La investigación española de Soldevila-Pérez, Farré-Riera y Simó-Gil (2025) titulada: “Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso” analiza la contribución de las voces del alumnado al desarrollo de escuelas más democráticas e inclusivas. Presentan como métodos estudios de caso, uno de educación primaria y el otro de educación secundaria, con enfoque colaborativo y reflexivo. Efectuó observaciones, entrevistas semiestructuradas y focus groups. Se realizó un análisis cualitativo inductivo con ATLAS.ti. Los resultados muestran que la participación genuina del alumnado exige el replanteamiento de las relaciones desiguales de poder entre alumnado y profesorado. Asimismo, las metodologías participativas como el aprendizaje cooperativo son necesarias para avanzar hacia una educación más democrática e inclusiva, aunque no suficiente sin el reconocimiento de la pluralidad de voces del alumnado.

Marco Teórico

Teniendo en cuenta las variables del presente trabajo, se identifican algunos conceptos a definir, tales como: Inclusión, integración, discapacidad, barreras, configuraciones de apoyo. Como también, enunciar las leyes que regulan o describen cada uno de ellos (leyes nacionales de la República Argentina y resoluciones y circulares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Para definir los conceptos se tendrán en cuenta autores posicionados en el paradigma de la complejidad, en un modelo social y de derechos, basándose en la heterogeneidad y el respeto a las diferencias, buscando una escuela que aloje a todos.

Inclusión: Definición y marco legal

El concepto de “inclusión” es amplio y aplica tanto a la educación como a la sociedad en general. Booth y Ainscow comentan en el prólogo de su guía para la inclusión, la necesidad de que la educación inclusiva sea precursora “de la sociedad inclusiva en la que nos gustaría vivir.” (Booth y Ainscow, 2015, p. 5). Enumeran lo que significa la inclusión educativa de la siguiente forma:

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.

- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

(Booth y Ainscow, 2015, p. 15)

Algunos autores usan los conceptos de “inclusión educativa” y “educación inclusiva” indistintamente. Otros diferencian sutilmente ambos conceptos. Sinisi (2010) expresa que “Inclusión educativa” comprende la mirada que abarque a todos los estudiantes dentro del sistema educativo mientras que el concepto de “educación inclusiva” alude a la mirada aplicada en el día a día, a los diferentes modos de incluir en la práctica: modificar estructuras, alterar procesos educativos y personalizar contenidos.

Booth y Ainscow distinguen entre el “modelo médico” y el “modelo social”, ambos presentes en el sistema escolar actual. De acuerdo con lo que expresan, el modelo médico está centrado en el déficit o en el diagnóstico individual del alumno, pone la dificultad, a la que llaman “barrera” como una consecuencia de la discapacidad, directamente relacionada con su déficit. El concepto de “maestra integradora” pertenece a este paradigma médico para estos autores, ya que es un apoyo individual, una ayuda personal, proveniente del ámbito de la salud. El modelo social, centrado en los derechos de todas las personas, toma la diferencia como un valor que enriquece el aprendizaje. Considera la discapacidad como una construcción social en el que las barreras surgen a partir de la

relación entre la persona y el entorno físico y social en el que se desenvuelve. También son las actitudes discriminatorias de las personas de alrededor, y las prácticas obstruyentes preexistentes, las que generan la discapacidad cuando no se cuestionan o no se modifican. Los autores manifiestan que es necesario afinar la mirada para detectar cualquier actitud, situación, práctica, mirada o hecho que obstaculice el acceso y la participación de todas las personas, generando “discapacidad”. Para esto es necesario reflexionar permanentemente en conjunto, cuestionar las prácticas y las miradas, poner en evidencia cualquier hecho, a la luz de los valores inclusivos, y buscar formas de eliminar las barreras (Booth y Ainscow, 2015, p. 46).

Inclusión educativa y figura del APND: Marco legal y normativo

A partir de las resoluciones y leyes fue cambiando la posición legal y normativa con respecto a la discapacidad, tanto en el mundo como en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires. El paradigma tradicional se fue modificando, primero hacia el paradigma médico o del déficit y luego al paradigma social y de derechos. Aunque en el sistema educativo actual conviven todos los modelos en el día a día del aula.

De acuerdo con el objeto de la presente investigación, las leyes y resoluciones definen los conceptos y regulan el acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas de nivel secundario de CABA.

Antecedentes internacionales

Los antecedentes internacionales referidos a la discapacidad y a la inclusión educativa son los siguientes: Declaración de los Derechos del Niño, UNICEF, 1924; Declaración de los Derechos del Niño, ONU, 1959; Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, ONU, 1971; Ley de Educación para Individuos con Discapacidad EE. UU., 1975 (reformulada y ampliada en 2006); Declaración de

los Derechos de los Impedidos, ONU 1975; Ley sobre Educación Especial, Inglaterra, 1981; Ley de Integración Social de los Minusválidos, España, 1982; Declaración de Jomtien, Tailandia, UNESCO, 1990; Declaración de Salamanca, España, 1994; Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, resolución 48/96, ONU, 1996; Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras, UNESCO, 1997; Declaración de Dakar, Senegal, UNESCO, 2000; Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006.

Leyes nacionales

En la Argentina, el 5 de diciembre de 1997 se publica la Ley de Discapacidad N° 24.901, que nombra por primera vez la “integración escolar” de personas con discapacidad en escuelas comunes. Dentro de ella se define como persona con discapacidad:

a toda aquella que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables (para) su integración familiar, social, educacional o laboral (artículo 9).

Esta ley unifica y organiza el sistema integral de prestaciones básicas para personas con discapacidad, que deben ser cubiertas por las Obras Sociales, a través de servicios propios o contratados. Establece el Certificado Único de Discapacidad (CUD), como forma de acceder a estas prestaciones. El CUD es emitido por el Estado, como forma de llevar un registro, un control, de las personas con discapacidad. En el artículo 22 la ley menciona la integración escolar en escuelas comunes, aclarando “en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita.” No se trata de una integración para todas las personas, sino para las que pueden adaptarse al sistema educativo, a la escuela común.

En septiembre del año 2000 se publica la Resolución 705 del Ministerio de Salud de la Nación. Esta resolución describe las prestaciones básicas para personas con discapacidad y menciona el “Módulo de Integración en la escuela común”, para aquellos alumnos con discapacidad que sean evaluados en diferentes aspectos y estén en condiciones de transitar su escolaridad en la escuela común, lo que, de acuerdo con esta resolución, solamente es posible en personas con un grado de discapacidad leve o moderado. Esta resolución es derogada y reemplazada por la Resolución 1328 en el año 2006.

El 19 de diciembre de 2001, a través de la Resolución 56/168, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) participa en la creación de un comité para generar y promover propuestas que protejan los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, con una mirada social y perspectiva de derechos humanos, a través de la Comisión de Derechos Humanos y la Comisión de Desarrollo Social.

El 11 de septiembre de 2006 se publica en la Argentina la resolución 1328/06 del Ministerio de Salud de la República Argentina, que reorganiza las prestaciones que reciben las personas con discapacidad y unifica el valor de cada prestación en el Nomenclador Nacional. Dentro de las prestaciones educativas, se define el “servicio de integración en escuela común” y se introducen dos conceptos básicos: los centros de integración y el módulo de atención con una duración de 8 horas semanales como mínimo, sin máximo. La resolución describe los centros de integración o servicios de apoyo como equipos (instituciones privadas) que se forman desde el área de salud con el fin de prestar asistencia en el ámbito educativo, en todos los niveles de la escuela común. Desliga a la Educación Especial de la tarea, con lo que la matriculación en una escuela común no implica la matriculación en la escuela especial, como había sido hasta ese momento (Los usos y costumbres mencionan la “doble matriculación” que con esta resolución deja de ser requisito para la integración escolar). El segundo concepto, el de acompañamiento por módulos lo describe de la siguiente manera:

“El servicio podrá brindarse por módulos de un mínimo de 8 horas semanales o bien por hora de apoyo en caso de requerir menos de 8 horas semanales. En todos los casos, la cantidad de horas dependerá del proyecto individual e incluirá la atención individual, familiar y coordinación del equipo técnico profesional” (Res 1328/06 apartado 4.4 párrafos 1 y 2).

El 14 de diciembre de 2006 se publica la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) que menciona la “inclusión educativa” y las “ajustes curriculares” por primera vez. La ley determina la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta el nivel secundario completo. Organiza la estructura en cuatro niveles y ocho modalidades que se rigen por el principio de inclusión educativa. En el Artículo 11 establece los fines y objetivos de la política educativa, entre los cuales menciona el acceso a educación de calidad en igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, brindar una propuesta pedagógica integral a personas con discapacidades (artículo 11). Con respecto al nivel secundario, destinado a adolescentes y jóvenes con el nivel primario aprobado, de acuerdo a la presente ley, tiene como fin brindar las herramientas para la vida adulta civil, social y laboral y para la educación superior. En cuanto a la Educación Especial, la ley la define como “modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”. Su fin es la atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. La ley establece y unifica contenidos curriculares mínimos, y núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) comunes a todo el territorio de la República Argentina para cada área y nivel. Estos contenidos deben ser definidos y eventualmente modificados por el Ministerio de Educación junto con el Consejo Federal de Educación, quienes también deben garantizar la integración de alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades “según las posibilidades de cada persona”. Todavía no es universal. Se utiliza en esta época un criterio de promoción basado en los NAP, que no figura en las leyes pero se aplica en la práctica: para que un

alumno con discapacidad y acompañamiento promocione al siguiente año escolar, debe acreditar los contenidos de los NAP de dos años anteriores. Por ejemplo: para pasar a sexto grado debe ser evaluado y aprobar, los NAP de cuarto grado. Los alumnos que no podían adecuarse a la escuela común, debían cambiar a la escuela especial o de nivelación.

El 13 de diciembre de 2006 la UNESCO lleva a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se definen por primera vez términos como “barreras al aprendizaje y la participación” como un factor contextual. Los Estados que forman parte (entre ellos la Argentina) definen como “personas con discapacidad” a quienes tengan “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Reconocen que el concepto de “discapacidad” es dinámico y relativo, poniendo el foco en la relación entre la persona y el contexto. Reconocen el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en todos los niveles, durante toda la vida. Y define las medidas a adoptar, entre ellas, emplear profesionales y formar personal calificado.

En el año 2008 se sanciona en Argentina la Ley N° 26.378 adhiriendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006) y garantizando la educación inclusiva para todas las personas.

Tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006) como las leyes nacionales 26.206 de Educación Nacional (LEN) y 26.378 sientan las bases para la escuela inclusiva y el paradigma social y de derechos sobre discapacidad.

La Resolución N° 155/11 del Consejo Federal de Educación postula que la inclusión es un principio que colabora y participa en mejorar el entorno para aumentar la participación de todas las personas a nivel social. Y a nivel escolar, la resolución define la “integración escolar” como una estrategia educativa que aplica los principios de la inclusión en la escuela, para todos los alumnos con discapacidad en la escuela común, y con las configuraciones de apoyo necesarias. (Consejo Federal de Educación, Resolución 155/11 Modalidad de Educación Especial, pág 6). Pero la

resolución hace la aclaración, “siempre que sea posible”: Todavía no es para todos, sino para todos los alumnos que se adapten al sistema educativo.

En el año 2012 se promueve una trayectoria flexible y abierta entre la escuela común y la especial, priorizando la común, según la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación. En ella se define el acompañamiento de alumnos con discapacidad y la figura de APND para alumnos con TGD y luego extendido a todos los alumnos con discapacidad (Según las Resoluciones N° 3773/11 y 867/13 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Se describen los apoyos para la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en educación común de todos los niveles y modalidades, organizados en las Disposiciones N° 32/09 y 39/09 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal.

La resolución CFE N° 311/16 del Consejo Federal de Educación de “promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” rige a nivel nacional desde 2016 y se actualizó en 2022, en algunos ejes. Define las condiciones del acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. Ubica los diferentes roles en un proceso de inclusión. Deja asentada la dinámica del trabajo interdisciplinario entre los diversos actores, internos y externos a la institución educativa. Se reemplaza el término “debilidad” por “barreras” y así se corre el foco de la falencia de una persona a las barreras que existen en el contexto y en la interacción de las personas con sus entornos. Destierra los conceptos presentes en regulaciones anteriores, como desfasajes, adaptaciones curriculares o contenidos mínimos. Remarca la importancia de respetar la trayectoria individual de cada niño o adolescente, siguiendo sus propios tiempos. Detalla exhaustivamente la forma de confeccionar un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) y los datos a incluir. Introduce el concepto de “configuraciones de apoyo” como ajustes razonables de características únicas, flexibles, que se adecuan a cada situación en particular, involucran diferentes instancias, personas y recursos, implican cambios de funciones, tiempos y espacios institucionales. Establece que para promover la autonomía, se deben seleccionar los apoyos necesarios, únicamente. Define los criterios de promoción (avance de año de cursada o de ciclo)

basados en los saberes adquiridos, los apoyos recibidos, la interacción con los pares y en acuerdos entre los actores. El PPI habilita a los alumnos que lo poseen a recibir la certificación de nivel (título y certificado analítico, que dé cuenta de la trayectoria recorrida) en las mismas condiciones que los demás.

Resoluciones locales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre el año 2008 y el año 2013, en diferentes resoluciones, se registran menciones a la inclusión educativa y el acompañamiento de alumnos con discapacidad en escuelas comunes. Se destaca la posibilidad de que alumnos con discapacidad sean admitidos, avancen y egresen de escuelas comunes, a través de una evaluación pedagógica y un análisis de las barreras al aprendizaje y la participación.

Si bien ya existía en vigencia un procedimiento para el ingreso de los APND, la redefinición del rol, la descripción de sus funciones y obligaciones fue sistematizado y organizado en el año 2013 a través de las resoluciones 782/13 de la Provincia de Buenos Aires y 3034/13 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La resolución 3034/13 aprueba el “Reglamento para el desempeño de Acompañantes Personales No Docentes (APND) de alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas de modalidad común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,” que menciona aspectos administrativos: comunicación fluida por los canales institucionales, entre acompañantes, escuela y familia, tipo de vínculo entre el APND y los equipos de conducción, orientación y docente de la escuela. En la descripción de la función del APND se menciona acompañamiento, contención física y emocional, asistencia personal, higiene, deportes y vinculación social, el apoyo en la organización del aprendizaje, y la autonomía progresiva

La resolución 3816/2022 describe los alcances y modos del PPI (proyecto pedagógico individual), propone un formulario modelo y reglamenta la implementación para las escuelas la

Ciudad Autónoma de Buenos Aires de nivel inicial, primario y secundario de Gestión Estatal y las supervisadas por la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP).

El acompañamiento a alumnos con CUD como uno de los apoyos necesarios para su escolaridad en el sistema escolar común.

El dispositivo de inclusión para un alumno con discapacidad en una escuela de enseñanza común es solicitado por la escuela, indicado por el profesional de cabecera, tramitado por la familia, y una vez aprobado por la obra social o sistema de medicina prepaga, gestionado a través de un “centro de prestaciones de salud” o servicio de apoyo a la inclusión escolar (SAIE). Corvaia et al (2016) describen el largo camino que recorren las familias a partir de dificultades escolares en sus hijos, generalmente detectadas por docentes o personas del equipo de orientación escolar de la escuela común; cómo esas familias deben batallar contra el sistema, las obras sociales, las escuelas, la angustia que les genera no conocer las dimensiones, y sus propios prejuicios. Deben solicitar un diagnóstico médico para poder obtener un certificado de discapacidad, que les permita acceder a derechos y beneficios descritos en las leyes N° 22.431 y N° 24.901 Los autores definen la discapacidad como “una alteración funcional prolongada o permanente; que en relación con su entorno social implique desventajas para su adecuada integración laboral, educativa o social”. (Corvaia et al., 2016 p. 20). Describen que las familias sortean obstáculos y dificultades, que generan demoras en la escolaridad de sus hijos. Cobeñas (2021, p 381) describe algunas inconsistencias entre la norma y la realidad, al momento de concretar el acompañamiento para los alumnos con discapacidad. Expresa, en primer lugar, que las familias que no tienen obra social no pueden acceder a este apoyo exigido por la escuela común. Y las familias que sí tienen obra social, tienen la dificultad de encontrar una persona que pueda afrontar lo que éstas demoran en el pago de honorarios, que es hasta ocho meses. Por otro lado, la autora describe que los APND, según las resoluciones vigentes, deben ser supervisados por instituciones privadas del ámbito de la salud: los centros de

inclusión o SAIE. Éstos poseen diferentes grados de capacitación, compromiso, responsabilidad y organización de los servicios que brindan. Algunos son centros profesionales, que brindan supervisión, capacitación, contención emocional y herramientas a los APND. Además pueden ofrecer diferentes terapias a los niños, adolescentes y adultos con discapacidad, hacen orientaciones para las familias, realizan los trámites administrativos con las obras sociales y coordinan la comunicación entre la familia, la obra social, la escuela, los terapeutas y el APND. Otros centros funcionan como gestorías que cobran una comisión por vincular al acompañado con el acompañante. Como no hay en la práctica un control sobre los centros, la variedad en las prestaciones y condiciones es amplia.

Diferentes concepciones sobre el dispositivo de inclusión: El APND en los paradigmas de Integración e inclusión.

Muchos son los autores que ubican el rol del APND y el acompañamiento individual, desde el sistema de salud perteneciente al paradigma de integración, correspondiente al modelo médico o del déficit. (“el consultorio entró en el aula” sintetizan). Agregan que éste tipo de apoyos es una barrera para la inclusión, la obstaculiza aunque intenta favorecerla.

Sinisi (2010), en la misma línea mencionada por los autores Booth y Ainscow (2015), menciona la distinción entre el “paradigma de la integración” y el de la “inclusión”. Sostiene que el “paradigma de la integración” apunta al déficit, y al modelo médico. Mientras que el “paradigma de la inclusión” se posiciona en el modelo social, en los derechos que tienen todos de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias (Sinisi, 2010. p 12). Sin embargo, la autora reconoce la tensión existente que supera la dicotomía de los niños y niñas integrados o incluidos, ya que bajo el pretendido paradigma de inclusión, se oculta la exclusión de niños que no se adaptan al modelo. Sinisi concluye que “la escuela debería ser inclusiva para todos los chicos y chicas eliminando previamente las marcas que los segregan” y dentro de esas “marcas que segregan” se

encuentran los acompañamientos, profesionales dentro del aula que se corresponden con el modelo de “integración” y no con el de “inclusión”.

Booth y Ainscow (2015), coinciden con Sinisi con respecto al acompañamiento individual y al rol del APND, consideran que constituye una respuesta estereotipada y no inclusiva, que obstaculiza el vínculo con otros estudiantes y adultos. Los autores consideran que el rol de “coordinador de necesidades educativas especiales” que en la Argentina se llama Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y es ejercido por docentes de educación especial o psicopedagogas/os, funciona como una barrera institucional para la inclusión, y corresponde a un paradigma de integración (del modelo médico) y no de inclusión (del modelo social, de derechos). Expresan que subyace aún en las escuelas una visión de las dificultades educativas basado en el déficit individual, consideran que los apoyos individuales a estudiantes deben proporcionarse sólo con el objetivo de promover la autonomía, el aprendizaje y la participación. (Booth y Ainscow, 2015, p. 48)

Santos Guerra postula que la inclusión, exige cambios esenciales en distintos niveles: en las actitudes y prácticas de las personas que conforman el sistema educativo (una mirada de respeto a uno mismo y a los demás), en la organización de las escuelas, y del currículum, en la asignación de recursos materiales y humanos. La inclusión requiere más docentes, más espacios, más recursos didácticos, más capacitación. Reconocer la diversidad y valorarla exige un cambio de mirada, donde la escuela se adapte al alumno y no al revés. Donde las normas sean flexibles, dialogadas y centradas en los alumnos y sus procesos de aprendizaje diversos y únicos (Santos Guerra, 2006, pp. 23-24). Estos conceptos están en la misma línea de lo expresado por Anijovich, al ser entrevistada por Zunini (2024), quien sostiene que las aulas deben ser heterogéneas y las planificaciones, flexibles, centradas en los alumnos, sus posibilidades y sus intereses.

La investigadora y docente Melina Furman define la enseñanza para la diversidad en el enfoque de la educación inclusiva, que considera a todos los sujetos con posibilidades y características propias, capaces de aprender. Así, la diversidad es entendida como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje. Furman (2022, p. 48)

Cobeñas (2021) se ubica desde un modelo social y de derechos, e invita a todos los actores de la educación a ubicarse y formarse en este paradigma, y dejar atrás el modelo médico, que persiste en el aula y al que considera una barrera. Con respecto a la figura del APND, se muestra muy crítica, coincidiendo con los autores anteriores. Considera que la escuela debe ser un espacio inclusivo, donde, en líneas generales, no haya acompañamientos individuales para algunos alumnos sino que toda la escuela se configure como un apoyo a todos los alumnos. Por otro lado, la autora recalca la diferencia entre los roles de acompañante, (externo, que factura a la obra social y proviene del área de salud) y MAI, cargo que forma parte del equipo de orientación, en el organigrama escolar, y coordina los dispositivos en la escuela. (Cobeñas, 2021, p. 387)

La UNESCO define la inclusión como “un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias” (2009, p 9). Y define la educación inclusiva como parte de un proceso que fortalece el sistema educativo. Considera esencial tanto el acceso a la educación como la participación en sentido amplio, en la vida escolar.

Borsani sostiene que la relación entre las dos variables, escuela común y discapacidad es conflictiva y cargada de tensiones (Borsani, 2007, p. 163).

Valdez (2009) considera que la inclusión no depende del esfuerzo individual aislado de personas, docentes o escuelas y que para lograrla se necesitan políticas educativas y medidas gubernamentales nacionales claras que generen dispositivos y destinen recursos para la formación y capacitación de toda la comunidad. El autor expresa que el camino por recorrer para aceptar las diferencias aún es largo, y exige compromiso de toda la comunidad educativa y la sociedad. En cuanto a los dispositivos de inclusión individuales, sostiene que debe tratarse de un dispositivo de ayuda intermitente o de disminución gradual, que intervenga en la relación del alumno con el docente del aula, los pares y los contenidos. Valdez concluye que el objetivo principal del proceso de inclusión debe ser recorrer los niveles de la escuela común disminuyendo progresivamente las

barreras y los apoyos, para generar autonomía, participación e inclusión de todos los alumnos.

(Valdez, 2009, p. 184)

Donato (2019) compila los resultados del tercer seminario de investigación organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), CABA en 2018. El tema del seminario fue “La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común” y participaron voces autorizadas. Se puso en el centro la figura del APND y el dispositivo de acompañamiento individual, con respuestas dispares y cargadas de tensión. Se lo ubicó como el “mal necesario” que obstruye la inclusión que intenta promover y que empareja borrando las diferencias. Dubrovsky menciona que la educación inclusiva no debe anclarse en una disciplina sino abarcar nuevos modos de lectura para abordar los problemas de la educación actual, articulando lo colectivo y lo individual en un proyecto colaborativo (p. 14). Casal presenta su investigación, incluida en el apartado “Estado del Arte” por su valor conceptual. Cataloga la presencia de APND en la escuela, como necesaria pero desarticulada del sistema educativo, el resultado de la ausencia del estado. La describe como un obstáculo para la inclusión, junto con algunas de las prácticas docentes. Relaciona la presencia del APND con sufrimiento psíquico infantil o conductas disruptivas. Resalta la importancia del trabajo en equipo de todos los actores de la escuela y la necesidad de generar nuevas miradas y prácticas, dejar de lado prácticas docentes tradicionales, para posibilitar una organización escolar diferente, con lugar para todos. Considera que la capacitación docente en cuanto a inclusión no es tanto un saber teórico, sino una disponibilidad, un estar disponible para los alumnos. Para ella, los docentes deben poseer un “saber sensible”, una disposición que se construye permanente y colaborativamente. Padín y Rusler exponen los resultados de su investigación, abocada a identificar qué habían hecho y qué condiciones tenían las escuelas a las que la experiencia de inclusión les había resultado positiva. Concluyen que el vínculo entre niveles y las maneras de promover la inclusión es dinámico. Se construye día a día y en cada escuela. Con respecto a la figura del APND, sostienen que puede ser obstáculo o facilitador de las prácticas inclusivas. Depende de si es visto por la comunidad educativa

como acompañante de un alumno o como referente de todo el grupo áulico. Con respecto al equipo de conducción, relacionan las prácticas inclusivas con la estabilidad, argumentando que la adhesión a un proyecto que promueva prácticas inclusivas será mayor si el equipo de conducción y el equipo docente son estables y permanentes a lo largo del tiempo, ya que la educación inclusiva se va desarrollando con procesos que requieren tiempo, relaciones de confianza, construcción de equipo. Finalmente relacionan los siguientes factores: las condiciones favorables de enseñanza, el logro de más y mejores aprendizajes en todos los alumnos, el trabajo en equipo y el compromiso de toda la comunidad. Egler Pitton, Demarco y Larripa, analizan la trayectoria de dos estudiantes con discapacidad visual, y las configuraciones de apoyo específicas que requirieron, donde fue fundamental la figura del APND entre su finalización de séptimo grado y el inicio de la secundaria. Posicionan el rol del APND como parte de los apoyos, dentro de una educación tradicional, proveniente del paradigma de integración, contrapuesto a la inclusión. Mencionan que la presencia diaria del APND dentro del grado produjo dos efectos no buscados: el desplazamiento de los maestros de grado (como generadores de condiciones pedagógicas adecuadas para todos los alumnos) y el borramiento de las diferencias (como generadoras de situaciones de aprendizajes). Concluyen que los acompañamientos individuales bloquean la construcción colectiva que requiere la inclusión. Expresan que la inclusión requiere la creación de un nuevo orden ético y político que legitime el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Para ello se necesita disponer de condiciones institucionales estables que encuadren la tarea en común. Tiempos y espacios definidos y sostenidos. Enright abre la reflexión al expresar que el APND se puede posicionar con el alumno que acompaña, con el resto del grupo, con los docentes, con los otros APND de un modo que favorezca o que obstaculice la inclusión. Que habilite (o inhabilite) a su acompañado en el lugar de alumno dentro de la escuela. Concluye que la mayoría de las veces el acompañamiento individual y la figura del APND se ocupan de disimular o achicar las diferencias entre el alumno acompañado y el resto, tratando de invisibilizar lo que llama “los des-tiempos, los des-fasajes, las des-igualdades.” Así, se pierde la riqueza de las diferencias como potencial de aprendizaje, como motor de

conocimientos, para allanar el camino diario en el aula. Kiel mostró preocupación por las políticas públicas de inclusión que generan efectos adversos en la inclusión (valga la redundancia): En los niños y adolescentes con proyecto de inclusión, en los APND, y en el sistema escolar. Relaciona el crecimiento desmedido de las integraciones escolares con el aumento de diagnósticos que no responden a criterios de discapacidad tradicionales. Filidoro (2019) expresa que la inclusión no es un instrumento sino una posición, una renuncia a la arrogancia, al lugar de saber, para ubicarse en el lugar de escucha, de aprender, de recorrer caminos nuevos, inéditos cada vez. Ella considera que cada dispositivo es una construcción diaria y única en cada alumno. En su concepción, los APND no son un mal necesario (como se venía discutiendo en el seminario) sino la consecuencia de una decisión política: no modificar el sistema educativo, incluir sin cambiar nada. Se trata de un rol que llega a disminuir la tensión que genera el sistema (Donato, 2019, p.83). Considera que los APND aumentan cada año y funcionan llenando una demanda, un vacío, emparejando, disimulando las diferencias, lo que es opuesto a la inclusión. Describe dicho rol, como un trabajo precarizado y en tensión (ya que por ser del ámbito de salud, prestan servicios como profesionales externos a la escuela y se financian con recursos privados) ejercido por jóvenes estudiantes o profesionales, mayoritariamente mujeres, durante un tiempo breve, coordinados por profesionales de centros categorizados que tienen sobre el niño o joven alumno, una mirada desde el campo de la salud, centrándose en su diagnóstico, no en su proceso de aprendizaje como construcción social situada. Muestra la contradicción entre la mirada de cada centro, que opera desde un marco epistemológico, conceptual y procedimental propio, con la perspectiva de enseñanza y de aprendizaje y, las prácticas del sistema educativo y de la escuela pública. Y llega a la conclusión de que la inclusión requiere que el sistema educativo se reconfigure esencialmente, para atender a la singularidad en la pluralidad. La autora resalta que la investigación de Casal deja en evidencia la precarización y la tensión entre la escuela y los APND, ya que que la regulación del trabajo de los APND sale del ámbito de la Educación Especial y pasa a ser coordinada por equipos de salud privados, pertenecientes al área de salud, que se relacionan con obras sociales y prepagas, sin un criterio pedagógico o administrativo unificado.

Filidoro postula que esta situación parece sostenerse, ya que no se visualiza, al menos en el corto plazo, una posibilidad de cambio. Expresa que, dado que la absorción por parte del sistema educativo de los APND no es viable en la actualidad, es necesario reconfigurar el rol del APND en cada escuela, pensándolo en términos de enseñanza, de sujeto que aprende y no desde su diagnóstico (Donato, 2019, p. 89). Expresa que la inclusión precisa un trabajo colectivo colaborativo, donde el APND deje de ser “personal” y “no docente” para ser un auxiliar, un acompañante del docente, como pareja pedagógica que ayuda a generar condiciones pedagógicas para todos los alumnos. (Donato, 2019 p. 90)

Corvaia et al (2016) consideran que para la institución escolar el diagnóstico de un alumno con discapacidad y el aporte de los profesionales externos, es necesario para establecer un punto de partida del alumno como alumno y fijar metas educativas sin etiquetarlo. Adhieren a la Resolución 155/11 que diferencia entre los conceptos “inclusión” (como principio, proceso, acción social y colectiva) e “integración” (como estrategia educativa que pone en práctica la inclusión dentro del aula). Reconocen la integración como positiva, como un valor que exige que las escuelas se reorganicen para permitir el acompañamiento de trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo. Entienden cada dispositivo de acompañamiento como único, como construcción con más dudas e interrogantes que certezas, pero como un ejercicio del derecho a la educación. Proponen que, a partir de un diagnóstico y una evaluación en contexto y con mirada educativa, los profesionales pueden orientar a padres a elegir la escuela indicada para acompañar el proyecto de integración escolar que favorezca los aprendizajes significativos con los apoyos necesarios y el equipo especializado. La mejor institución para un alumno, en opinión de los autores, es aquella que tiende a coincidir en sus valores y sus objetivos con los del entorno familiar. Los autores expresan que muchas veces los alumnos no se apropian del dispositivo de inclusión; ellos no eligen tener APND en el aula: no quieren sentirse distintos del resto de sus compañeros. Admiten que los apoyos son necesarios, que solos no están pudiendo, y que algo hay que hacer para que la integración funcione. Los autores proponen crear un

contrato entre alumno y APND que le permita al alumno apropiarse del dispositivo y participar activamente de su proceso de aprendizaje. Sostienen que el acompañamiento, que se concreta en el PPI, se debe llevar a cabo en el día a día dentro del aula, bajo la mirada del docente y con un formato similar, para no segregar al alumno. Desde su punto de vista es fundamental la participación de la familia, de los profesionales externos, del equipo de orientación de la escuela y de los docentes, destacando el vínculo del docente y el APND como pareja pedagógica. Destacan cuatro aspectos fundamentales para que sea posible en una escuela común un dispositivo de integración de un niño o adolescente con discapacidad: las condiciones psíquicas para aprender, las posibilidades de establecer lazos con el docente y sus compañeros, la modalidad de incorporar los conocimientos y la valoración de su propio aprendizaje. Hacen particular énfasis en la necesidad del trabajo en equipo, de la revisión permanente, y de la flexibilidad del proceso, como requisito para que una escuela sea inclusiva. Definen al dispositivo de integración como un proyecto institucional, proyectado en cada estudiante.

Bianchi relata su experiencia en su libro *La integración de niños con capacidades diferentes* (2016), donde distingue la escuela integradora de la inclusiva. Define como integradora a la institución que inscribe alumnos con discapacidad, busca la capacitación individual y supone transformaciones dentro del sistema. Refiere como inclusiva a la escuela que inscribe a todos los alumnos, busca la equidad social y supone rupturas dentro del sistema. Considera que los elementos indispensables para la inclusión son los mismos que necesita cualquier escuela para lograr buenos resultados: “Una buena integración sólo se da en una buena institución escolar” (Bianchi, 2016 p. 15). Destaca el trabajo en equipo, la estabilidad de los docentes, la capacitación permanente, la reflexión sobre la propia práctica, el valor de las diferencias y la necesidad de adecuar la normativa a las necesidades del sistema educativo. Cuando no sucede, la autora habla de “colocar el caballo delante del carro.” Coincide con otros autores mencionados, en la distinción entre el modelo médico, que pone el acento en el déficit del niño y el modelo social, que se centra en modificar el entorno y trasciende lo pedagógico. Considera que educar significa necesariamente transmitir

valores. Expresa que integración e inclusión se implican mutuamente. Rechaza la dualidad entre la educación común y la educación especial, ya que las ve como opciones del sistema educativo que se complementan y se nutren. Con respecto al acompañamiento y al rol del APND, considera que la presencia dentro del aula desintegra al grupo clase y crea subgrupos, generando problemas para los directivos y habilitando a los docentes a desentenderse de un alumno. Asimismo, resalta que la escuela inclusiva requiere mayores recursos. Enfatiza la necesidad del trabajo en equipo, mirada inclusiva, formación ética y técnica, fundamentación, marco, legal general y específico y claros encuadres de las tareas de cada uno de los actores (internos y externos) en la institución, lo cual representa un desafío significativo en la práctica diaria.

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina publicó en 2019 cuadernillos sobre la práctica y el fundamento de la educación inclusiva, en la línea de Booth y Ainscow (2015). Definen como el fin de la educación inclusiva: “Garantizar el acceso a la educación de calidad para todos los alumnos, eliminar las barreras, aumentar la participación y lograr mejores aprendizajes” (p. 7). Establecen explícitamente que la discapacidad no es motivo de exclusión del sistema educativo común o general. Subrayan la importancia del trabajo colaborativo y en equipo, con un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) como guía. Acerca del rol y la tarea del APND, siguen a Valdez (2009) y consideran que debe trabajar como pareja pedagógica con el docente del aula y favorecer los procesos de inclusión educativa, apoyando al alumno en sus aprendizajes y en sus vínculos con pares y docente; y definen el dispositivo de acompañamiento como un andamiaje a retirar gradualmente de acuerdo con la creciente autonomía del alumno.

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires expresa algunos conceptos clave en el apartado digital “Orientaciones para apoyar la educación inclusiva.” También posee un portal digital de formación continua para docentes llamado “Escuela de maestros.” En el, Cobeñas y Orlando (2021) reafirman los conceptos de barreras y apoyos.

Marcet (2022) relata su experiencia como directora de una escuela que tomó la decisión de ser inclusiva y de capacitarse y transformarse para ello. La autora expresa, con respecto a los dispositivos de inclusión:

Los acuerdos de trabajo entre las/os maestras/os de grado y las/os Acompañantes Personales No Docentes (APND) se fueron construyendo hasta lograr que estos/as últimos/as fueran más que colaboradoras/es tanto en el aula junto con docentes y alumnas/os como en otros ámbitos de la escuela (Marcet 2022).

Aquino (2023), entrevistada por Zabala, presenta las dificultades para la igualdad de oportunidad en la práctica cotidiana en Santa Fe. Muestra la coexistencia entre el paradigma médico del déficit y el social, y destaca el lugar de la escuela especial de asistir y acompañar los procesos de inclusión, como una transición. Con respecto al rol de APND, lo describe como un socio estratégico del docente en el aula. Expone la tensión que se genera por ser profesionales externos, provenientes del área de salud. Pone de manifiesto la exclusión que implica que los alumnos con discapacidad que no tienen obra social, no pueden acceder a este recurso o apoyo necesario. Y llega a la conclusión de que todo se termina configurando según la intención y voluntad del docente, algo que no debería ser así ya que el sistema debe garantizar a todos la igualdad de oportunidades.

Zunini (2024) entrevista a Anijovich, Cancio y Ferrarelli con motivo de la presentación de su libro "Abrazar la diversidad en el aula. De la reflexión a la acción". Las autoras reflexionan sobre prácticas inclusivas y estrategias docentes. Anijovich expone la paradoja entre lo homogéneo y lo diverso, lo que debe ser común, compartido (como cultura, lenguaje, historia) y lo que es diferente o diverso en cada uno. Cancio subraya la necesidad de aggiornar la formación docente, para que haya una correlación entre lo que se le brinda y lo que se le pide al docente. Y aplica el término "diversidad" a los equipos docentes. Anijovich pone sobre la mesa las condiciones laborales deficientes históricamente y la necesidad de trabajar en ese contexto. Expresa un cambio en la lógica de la planificación del aula, poniendo en el centro al alumno y en función de eso el desarrollo de las estrategias didácticas, para lo cual es necesaria la flexibilidad en la planificación. Ferrarelli

admite que para los docentes correrse del centro no es tarea fácil. Anijovich define a los docentes como profesionales que toman decisiones reflexivas, modificando simultáneamente teoría y práctica docente. Expresa que todos los cambios en educación (individual y grupal) deben ser evaluados en la práctica. Cancio dice que debe haber coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, dar cuenta de los saberes. Que un grupo de alumnos, más allá de que tengan diferentes tiempos, recorridos y agrupamientos, tengan un propósito común de aprendizaje. Anijovich resalta que la evaluación es la evidencia del aprendizaje, donde cada alumno muestra lo que aprendió, comunica sus ideas, a su forma y a su ritmo.

Método

El presente Trabajo Final Integrador tuvo como objetivo analizar el rol de APND en las escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA, desde una mirada psicopedagógica

Diseño: Para llevar adelante la investigación, se trabajó con un diseño no experimental y cualitativo, basado en un análisis fenomenológico y, con algunas características etnográficas, ya que se circunscribe a las escuelas de nivel secundario de CABA, de gestión privada que poseen dispositivos de acompañamiento de alumnos con CUD.

Instrumentos: Como instrumento de recolección de los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas de 10 preguntas a 14 personas, 11 APND y tres supervisores de dispositivos de inclusión. También entrevistas semiestructuradas y en profundidad a las supervisoras de gestión retiradas.

Participantes: Se seleccionó una muestra no probabilística, conformada por una población de 16 participantes, mujeres y varones con una edad comprendida entre 24 y 80 años, de la ciudad de Buenos Aires. La muestra es de tipo homogénea que describe un subgrupo en profundidad (en este caso personas relacionadas con dispositivos de apoyo a la inclusión en escuelas secundarias de CABA de gestión privada). Las personas seleccionadas pertenecen a alguno de los siguientes grupos:

- Once APND que trabajen en escuelas secundarias de CABA, de gestión privada.
- Tres psicopedagogos/as o psicólogos que ejerzan el rol de coordinación y supervisión de APND en centros, en escuelas secundarias de CABA de gestión privada.
- Un integrante del equipo de orientación de escuelas secundarias de CABA de gestión privada, donde haya alumnos con dispositivo de acompañamiento.
- Dos Supervisoras de gestión de educación común o especial retiradas.

La muestra estuvo integrada por: Dos supervisoras de gestión retiradas, tres coordinadores y 11 APND, siendo éstos últimos, uno de sexo masculino y 10 de sexo femenino, con edades entre 24 y 58 años, y entre uno y cinco años de antigüedad en el rol: Cinco psicólogos, tres técnicas en

acompañamiento terapéutico y tres psicopedagogas. Y siendo tres coordinadores, dos de SAIE (externos) y uno de EOE (interno), dos mujeres y un varón, entre 32 y 55 años, y entre 3 y 20 años de antigüedad en el rol de coordinación. Una licenciada en psicopedagogía, un licenciado en psicología y la última, docente y psicopedagoga.

Criterios de inclusión y de exclusión: El criterio de inclusión, de acuerdo a los límites de la presente investigación estuvo determinado por la relación con una escuela de nivel secundario de CABA de gestión privada que posee alumnos con discapacidad y con dispositivo de acompañamiento en la escuela. No quedaron incluidos los padres de alumnos con discapacidad, los docentes o directivos de nivel secundario.

Procedimiento: Se contactó a las personas participantes por conocimiento o referencia de la autora del trabajo y se acordó un encuentro presencial para proceder a administrar las entrevistas. Se ofreció un espacio abierto y cómodo, donde los entrevistados se sintieron a gusto para responder una entrevista semiestructurada de diez preguntas, en un tiempo aproximado de 20 minutos, pero primeramente se entregó el Consentimiento Informado (ver anexo I) a las personas participantes entrevistadas, para que, de esta manera, lo firmen y autoricen a realizar la investigación. Finalmente se administraron las entrevistas de forma individual a cada persona para que la experiencia resulte más enriquecedora, en una única sesión. Las respuestas se analizaron en base a los objetivos planteados en el inicio de la presente pesquisa. El análisis de datos se realizó mediante las categorías de análisis correspondientes a los criterios cualitativos. Debido al acotado número de la muestra no se utilizaron análisis asistidos por computadora, como el Atlas.ti, o el Aquad.

Constancia de consentimiento informado: Las personas seleccionadas para la realización de este estudio, estuvieron de acuerdo y aceptaron participar del mismo. Recibieron información acerca de los objetivos de la investigación; tipo de participación, demandada o esperada; origen de la financiación del proyecto o el respaldo institucional del mismo y el uso que se hará desde los resultados obtenidos.

Resultados

Se detallan a continuación los resultados encontrados en relación con los objetivos específicos y el objetivo general para analizar la información de manera organizada.

En cuanto al primer objetivo específico: Recabar información acerca del ejercicio del rol del APND en escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA, los resultados arrojan una variedad de posibilidades en el ejercicio del rol. Se registró que influyen en él: El vínculo con el alumno, sus necesidades pedagógicas y sociales, la relación con cada docente, la mirada institucional acerca de la inclusión, la capacitación del APND y el reconocimiento. Se detallan cada uno de los factores.

Con respecto al ejercicio del rol del APND y al vínculo con el alumno, las siguientes expresiones dan cuenta de ello: “Siempre va a depender de la persona con la que estemos trabajando” (Protocolo 11). “Lo más importante es el vínculo, el trabajo en equipo con los profesores que son muchos y la comunicación con los docentes y con la familia (...) Las intervenciones dependen de cada profesor y materia” (Protocolo 16).

Cosniderando al contexto particular del trabajo, que impactaría en el ejercicio del rol del APND: Las respuestas resaltan las características del nivel secundario, ya sea desde lo institucional, así como desde los cambios y requerimientos académicos, y de la etapa evolutiva en particular, es decir, la adolescencia: “Depende de cada chico el peso va a estar más en los contenidos o en lo social. La adolescencia es una etapa de muchos cambios y necesidades sociales (...) Un poco la diferencia con la primaria es que al haber tantos profesores...” (Protocolo 4). “En secundaria tienen todas las cuestiones de la adolescencia, los grupos, los amigos, las inseguridades, es una etapa compleja en sí. Y en la escuela y con integración, más” (Protocolo 9). “En secundaria los contenidos son más complejos” (Protocolo 3).

Atendiendo a la interacción con los docentes, al ser la inclusión relativamente reciente en el nivel secundario, los APND perciben en los profesores la incomodidad por su presencia en el aula, y

carencia de herramientas necesarias con el alumno. La combinación de estos factores genera situaciones variadas, que pueden favorecer o dificultar el ejercicio del rol de APND: "Algunos profesores no saben cómo funciona el aprendizaje de algunos chicos o se sienten paralizados. Y algunos tienen otra visión de lo que es la inclusión, ayudan. Algunos me lo dejan 'es tu alumno'. Otros apoyan más" (Protocolo 1. Los protocolos 2, 4, 3, 11, 8, 9, 10, 11, 12, 15 y 16 expresaron el mismo concepto). Parte del trabajo con el docente es adecuar las evaluaciones (Protocolo 10, 8, 6, 16, 4, 3, 2 y 9). Las respuestas arrojan que este aspecto tiene fluctuaciones en cada escuela, con cada docente y con cada contenido: "Algunos te reciben, te buscan, te piden opinión, aceptan las adaptaciones de los temas y de las evaluaciones, y otros no están tan abiertos" (Protocolo 4. Los protocolos 1, 2, 3 y 8 manifestaron las mismas expresiones).

Con respecto a la mirada de la institución en relación con la inclusión, se halló que ésta puede favorecer u obstaculizar el ejercicio del rol del APND. Si la escuela posee una mirada inclusiva y tiene un proyecto educativo institucional inclusivo, el APND puede ejercer su rol con mayor contención, de acuerdo con las respuestas. Si la institución no es inclusiva, esa mirada trasciende y genera en los APND una sensación de incomodidad al ejercer su rol: "Hay colegios que lo hacen convencidos y otros que lo hacen obligados por la ley pero no son inclusivos" (Protocolo 13). "La sensación que me da es que no le quedó otra que aceptar la inclusión porque empezaron a aparecer niños que necesitaban de eso. Siento como que, un poco incomoda" (Protocolo 11).

Considerando la capacitación y el reconocimiento del ejercicio del rol de los APND, todas las respuestas coinciden en que se dan ambos aspectos de manera insuficiente. La capacitación para el rol en la formación de grado no es adecuada: "Es un rol para el cual uno no se forma de manera específica (Protocolo 5). La formación se logra con la experiencia y con herramientas que brinda el trabajo en equipo: "Es como un arte más que una profesión o un oficio. Se va perfeccionando en la práctica y con la experiencia (Protocolo 9); "Se aprende sobre la marcha. No hay formación y depende del chico, del colegio, de la familia. Tenés que estar dispuesto a aprender haciendo" (Protocolo 2). También, valoran los centros que brindan capacitación "Puede haber una buena

supervisión que capacite” (Protocolos 1 y 3). Por lo que se refiere al reconocimiento, todas las respuestas estuvieron de acuerdo en que los APND no están reconocidos económicamente, lo que afecta negativamente el ejercicio del rol, en una baja de la calidad y esto a su vez, repercute negativamente en el reconocimiento profesional: “Para mí es un gran punto en contra que es por lo que ya muchos bajan la calidad” (Protocolo 11); “Hoy en día hay tanta necesidad, tanta falta de acompañantes, no es un requisito la capacitación. Se perdió un poco el estándar” (Protocolo 4);”El trabajo de un APND suele ser bajo la modalidad de monotributo, existiendo relación laboral encubierta en la mayoría de los casos. Por esta razón no hay quien afronte el deber de capacitar, o si se emprende la tarea es bajo el disfraz de ‘charla’ o ‘conversatorio’” (Protocolo 10). Este objetivo se encuentra en sintonía con el supuesto básico que indicaba que los alumnos con CUD necesitan intervenciones psicoeducativas específicas, que promuevan aprendizajes significativos y de calidad, de modo que lo ayuden a egresar con herramientas necesarias para desempeñarse luego en su vida adulta de manera lo más autónoma y plena posible. Ello supone un adecuado ejercicio del rol del APND, en articulación con diversas y enunciadas dimensiones con las que se vincula.

En cuanto al segundo objetivo específico: Recabar información sobre la relación entre el APND y la comunidad de la escuela en la cual ejercen su rol: Los resultados expresan que dicha relación puede resultar tensa. La mayoría de los APND no se sienten parte de la comunidad educativa y tampoco perciben que la comunidad los considere parte de ella: “Formamos parte de la comunidad educativa hasta ahí, porque somos externos” (Protocolo 1); “Lo de formar parte de la comunidad educativa tampoco creo que sea así. Es como que sos una persona independiente que llegás y te vas a tu horario y no se comparte mucho más” (Protocolo 11). Algunas respuestas expresan una relación hostil con la comunidad: “En esta escuela no hay mucho lugar y me dejan muy sola. Se apropiaron de mi material pedagógico, de mis apoyos, mis adaptaciones, y no me valoran” (Protocolo 3); “Si pasa algo con algún chico integrado enseguida buscan al acompañante. A veces para preguntarle qué pasó y a veces para culparlo” (Protocolo 8); “Yo llego, hago mi trabajo. Como que en el colegio estamos pero no estamos. Formamos parte de la comunidad pero somos medio

invisibles” (Protocolo 16). Algunas respuestas expresaron desinterés por parte de la comunidad: “Directivos que no están interesados en lo absoluto en la propuesta y otros que sí” (Protocolo 4); “Deja mucho a los acompañantes a cargo del alumno. Nos deja como que sea ‘nuestro’ alumno” (Protocolo 11). En contraposición a las mencionadas, hubo una minoría de respuestas favorables: “El colegio en el que estoy cuenta con un Equipo de Inclusión, por lo que se tiene una mirada inclusiva. Personalmente pienso que el cole nos da un buen lugar, nos brindan supervisiones mensuales, en caso de tener algún inconveniente hay una buena disposición para resolverlo” (Protocolo 6; el mismo concepto expresaron los Protocolos 7, 1 y 9).

Considerando el tercer objetivo específico, el cual plantea: Establecer cómo es el rol de APND desde una mirada psicopedagógica, y cómo son las intervenciones psicoeducativas de los APND, los hallazgos indican que las intervenciones pueden pendular en un abanico de posibilidades, según las necesidades de cada alumno: “Las intervenciones son muy variadas, se tiene en cuenta las posibilidades y necesidades de cada alumno para las mismas. Van desde masivas a casi nulas” (Protocolo 5). Por otro lado, las respuestas arrojan un dato inesperado: Lo social y lo pedagógico poseen la misma importancia. Depende de las necesidades del alumno, se prioriza el aspecto pedagógico o el social, apuntando ambos a la autonomía del alumno: “Depende de cada chico el peso va a estar más en los contenidos o en lo social” (Protocolo 4); “Nuestro rol es la ‘zona de desarrollo próximo’ de Vigotsky, entre lo que puede solo y lo que puede con ayuda, apuntando a lograr una mayor independencia” (Protocolo 1); “Depende del chico si pasa por ayudarlo a desarrollar la autoestima, la socialización, el rendimiento académico, todos en proporción” (Protocolo 2). Las entrevistas revelan que los APND, coordinadores y supervisores de gestión le dan la misma importancia a las intervenciones psicoeducativas o pedagógicas que a las sociales en el nivel secundario. Este objetivo está en sintonía con lo que se había establecido como supuesto básico y que se articula a los resultados del objetivo primero, acerca de las intervenciones psicoeducativas específicas, que promuevan aprendizajes significativos y de calidad, que promuevan su autonomía.

En cuanto al cuarto objetivo específico: Describir las herramientas y habilidades que debe poseer un APND para que el dispositivo de acompañamiento sea eficiente en el nivel secundario, las respuestas mencionaron habilidades blandas, asociadas una predisposición a aprender, a trabajar en equipo y a construir: La capacidad de comunicación, compromiso, flexibilidad, empatía, paciencia, creatividad, respeto y contención (Protocolos 4, 1, 2, 8, entre otros). Algunas también nombraron recursos pedagógicos y capacitación: “Compromiso con el alumno, profesores y familia. La comunicación entre todas las partes. Recursos propios y ganas de aprender y de apoyar al alumno. No es necesario que tenga los contenidos de secundaria pero sí que pueda brindarle herramientas al chico para que aprenda. Iniciativa y predisposición” (Protocolo 3); “Creatividad, conocimientos relacionados a procesos de aprendizaje, formación pedagógica, adecuaciones curriculares, procesos de aprendizaje, fortalezas y necesidades, conocimientos sobre matrices de aprendizaje y modos de aprender (el conocimiento en sí mismo no tanto). Es fundamental tener conocimiento de la forma de aprender del alumno, de este adolescente” (Protocolo 1).

En cuanto al quinto objetivo específico: Verificar si las diferencias en la formación de los APND inciden en el ejercicio del rol, se observan marcadas diferencias entre las respuestas brindadas por los APND con formación psicopedagógica y los de formación en psicología o acompañamiento terapéutico con respecto al ejercicio del rol, a los objetivos, a las herramientas del dispositivo de inclusión. Confirmando que la base didáctica hace una diferencia. Los APND con formación en psicología y en acompañamiento terapéutico hicieron más énfasis en el vínculo del alumno con el APND, en la socialización y el bienestar: “Que el chico pueda navegar la secundaria de la mejor manera, sin sentir que tiene obstáculos que los demás no tienen. Que pueda formar parte sin sentirse un extraterrestre” (Protocolo 4); “La felicidad del acompañado. Para eso se trabaja la autonomía, la socialización, el aprendizaje, etc.” (Protocolo 2; Las respuestas de los protocolos 6, 8, 9, 10, 15 van en la misma línea). En tanto que los APND con formación en psicopedagogía priorizaron los aspectos pedagógicos, las intervenciones relacionadas con la adquisición de herramientas cognitivas y el vínculo del alumno con el conocimiento: “Es fundamental tener conocimiento de la

forma de aprender del alumno (...) Uno es uno de los actores que contribuye a ser un puente entre el chico y el conocimiento. La adquisición de contenidos. Nuestro rol es la 'zona de desarrollo próximo' de Vigotsky, entre lo que puede solo y lo que puede con ayuda, apuntando a lograr una mayor independencia. Ser siempre un andamiaje, próximo a sacar" (Protocolo 1, los protocolos 3, 11, 12 y 16 expresan conceptos incluidos en esta respuesta). Los hallazgos de este objetivo específico confirman el supuesto básico que postula que el rol del APND requiere de una formación previa, ya sea desde la docencia y/o la psicopedagogía que proporcionan herramientas, brindan recursos y fomentan la creatividad, para que sea sólido y responda a los objetivos requeridos para acompañar las trayectorias escolares de alumnos del nivel secundario de escuelas privadas con CUD.

En cuanto al sexto objetivo específico que propone: Establecer la relevancia de la función del psicopedagogo escolar en el dispositivo de acompañamiento, y en su relación con el APND, los profesionales externos, la familia y el alumno/a, los resultados confirman la importancia del psicopedagogo institucional escolar como coordinador de los dispositivos de inclusión y como canal de comunicación entre los diferentes miembros del equipo, brindando capacitación y herramientas a los docentes y APND. La mirada global que posee el psicopedagogo, capaz de leer la complejidad del proceso de inclusión y de ubicarlo como parte del proyecto educativo institucional, complementa la mirada dentro del aula que poseen docentes y APND: "Creo que, en los escenarios educativos, las funciones de la psicopedagogía tienen la responsabilidad de ser posibilitadoras. Y también proactivas, la disciplina psicopedagógica tiene en sus manos 'hacer que las cosas sucedan'" (Protocolo 14); "La coordinación de la integración debe estar a cargo de la psicopedagoga (Protocolo 13). "Funciona como un nexo entre las partes (familia, centro, escuela), hace un seguimiento de cada alumno y APND, coordina el trabajo en equipo" (Protocolos 3, 1, 5 y 4). En los casos en los que no había una coordinación del dispositivo por parte del psicopedagogo institucional, los APND manifestaron el vacío y la frustración: "No se involucra, o se involucra muy poco" (Protocolo 2); "Se queda corta en el sentido de que está sola y entonces no llega con todo el laburo que hay" (Protocolo 11; y las respuestas de los Protocolos 10,16 y 8 son similares). Por todo esto se considera

que este objetivo está en sintonía con el supuesto básico del trabajo de investigación, acerca de la relevancia del psicopedagogo institucional en los dispositivos de acompañamiento. Por otra parte, con el enunciado que indicaba que resulta imperante la supervisión de un psicopedagogo, como parte del equipo interdisciplinario, y que el mismo sea parte del Equipo Escolar.

En cuanto al séptimo objetivo específico: Recabar información sobre las representaciones de los participantes acerca de los SAIE o centros de inclusión, no hay un consenso ni un control profundo de los centros o SAIE: “Cada centro se maneja de forma diferente entonces tenés que averiguar bien cómo se maneja cada uno” (Protocolo 11). En la respuestas, la valoración de los SAIE está asociada a tres funciones: por un lado, acompañamiento de los APND (supervisión, contención y capacitación), por otro lado, vinculación entre familia, escuela y APND, y en última instancia, la función administrativa de facturación y relación con obras sociales y prepagas: “Los centros de inclusión son fundamentales para proporcionar apoyo especializado y recursos adicionales que faciliten la integración” (Protocolo 7); “Si no existieran como mediación entre la familia y la escuela, la relación sería más difícil” (Protocolo 1); “Si conocen al chico y se preocupan, se puede trabajar muy bien” (Protocolo 2); “Un centro serio, responsable frente a la tarea y sobre la formación de los APND” (Protocolo 12). Las respuestas distinguen a los centros que cumplen estas tres funciones de las que no lo hacen: “Los centros son negociados (...) Lo único que hicieron fue gremializar una necesidad” (Protocolo 13); “No supervisan lo suficiente y no se ven buenos resultados. Algunos hacían firmar la planilla de asistencia a la familia antes de encontrar APND, supongo que para facturar.” (Protocolo 3); “El funcionamiento de los SAIE me resulta misterioso. No podría afirmar que roban parte de los honorarios de los APND, porque desconozco qué gastos afrontan” (Protocolo 10). Hay seis respuestas de las dieciséis totales, que sostienen que es el sistema educativo (la escuela especial o común) quien debería cumplir la función del SAIE: “Si la escuela hiciera el trabajo del centro sería más transparente y habría un eslabón menos en la cadena” (Protocolo 9); “La escuela debería cumplir la función del centro o SAIE” (Protocolo 5); “Si la relación fuera con las escuelas especiales sería de una coordinación dentro del mismo sistema mientras que con los centros

categorizados el entrecruzamiento es intersectorial: salud-educación, con la complejidad que agrega" (Protocolo 14). Estas respuestas están en relación con el supuesto básico que considera que los APND deberían formar parte de la escuela, en relación de dependencia.

En cuanto al objetivo general: Analizar el rol de APND en las escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA, desde una mirada psicopedagógica, se verifica que cada dispositivo es único, y el rol es como un arte, que se construye. No hay un criterio único, ya que depende tanto de la institución (y las personas que la componen) como del centro de inclusión o SAIE (sus características y la supervisora o coordinadora del mismo). No hay dos dispositivos iguales, como no hay dos alumnos ni dos escuelas iguales. Al ser experiencias únicas y recientes, queda en evidencia la necesidad de capacitación a los docentes del nivel, tanto en inclusión como el vínculo entre los docentes y los APND. Las herramientas pedagógicas y las intervenciones psicoeducativas son importantes al igual que las intervenciones sociales y de relación con pares. Ambas, en secundaria, de acuerdo con las respuestas brindadas, deben fortalecer la autonomía y la independencia de criterio del alumno: "No puede haber un chico con acompañamiento durante doce o trece años que no aprenda nada. Tiene que aprender para tener criterio, elegir para su vida" (Protocolo 13); "Creo que todos son importantes. Para mí es importante la autonomía, la socialización... porque mi alumno va a terminar quinto año y va a ser un adulto que se tiene que saber mover en la sociedad. Sino ¿Qué va a hacer el día que no esté la madre?" (Protocolo 8). Esto se relaciona con los supuestos básicos planteados en el inicio del trabajo, ya que en las escuelas de CABA de gestión privada del nivel secundario, los alumnos con CUD necesitan intervenciones psicoeducativas específicas, que promuevan aprendizajes significativos y de calidad, de modo que lo ayuden a egresar con herramientas necesarias para desempeñarse luego en su vida adulta de manera lo más autónoma y plena posible. Y también necesitan intervenciones sociales, que no estaban previstas en los supuestos básicos de la investigación, pero se desprenden de las respuestas. Los dos aspectos se complementan.

Discusión

De acuerdo con los resultados del primer objetivo específico acerca del ejercicio del rol de APND en la presente investigación se encontró que cada dispositivo de acompañamiento es específico y diferente; el rol del APND se ejerce de manera personalizada en cada uno, se actualiza y se construye día a día. Existe una extensa variedad de posibilidades en ejercicio del rol del APND, en el que inciden múltiples factores: El contexto particular, dado por el nivel secundario y la etapa de adolescencia de los alumnos, el vínculo entre el APND y el alumno/a, las necesidades pedagógicas y sociales del alumno/a, la relación del APND con cada docente, la mirada inclusiva de la institución a la que el alumno/a asiste y en la que el APND ejerce su rol, la capacitación del APND y el reconocimiento de la institución hacia el APND. A estos mismos resultados llegó la investigación de Cobresle (2017) en Cruz del Eje, Córdoba, Argentina, quien aporta además que si bien los principios de la inclusión tienen unánime aceptación, y el marco normativo es extenso, las experiencias se construyen en la práctica diaria. Filidoro (2019) se expresa en la misma línea, ya que considera que cada dispositivo es una construcción diaria y única en cada alumno.

En cuanto al segundo objetivo específico, la relación entre el APND y la comunidad puede resultar tensa. La mayoría de los APND no se sienten parte de la comunidad educativa y tampoco perciben que la comunidad los considere parte de ella. Si la escuela posee una mirada inclusiva y tiene un proyecto educativo institucional inclusivo, el APND puede ejercer su rol con mayor contención y tener un vínculo positivo con la comunidad. Si la institución no es inclusiva, genera en los APND una sensación de incomodidad. Esto se contrapone con la investigación de Casal (2019), que ubica la figura del APND en el marco del paradigma médico o del déficit, y como un obstáculo que responde a una demanda de la escuela inclusiva. La presencia del APND se ve como un “parche”, una medida provisoria por parte de una escuela no inclusiva, para poder llevar a la práctica las políticas públicas inclusivas porque la ley la obliga, no por decisión institucional. La investigadora sostiene que en la comunidad educativa, el APND sería el fusible del sistema, el

“emparejador”. En la comunidad tampoco los APND no están reconocidos económicamente, lo que afecta negativamente el ejercicio del rol, en una baja de la calidad y esto a su vez, repercute negativamente en el reconocimiento profesional de los APND. Esto se condice con el trabajo de Córdoba et al. (2021), y con el de Bustos (2024), que ubican las malas condiciones laborales de los APND como uno de los obstáculos.

Como parte de la comunidad, se destaca la relación entre APND y docentes de nivel secundario. Los resultados muestran que los APND perciben en los profesores la incomodidad por su presencia en el aula, y carencia de herramientas necesarias con el alumno. La combinación de estos factores genera situaciones variadas, que pueden favorecer o dificultar el ejercicio del rol de APND. Ello coincide con Artigué (2020), Polo (2021), Bustos (2024) y Flores Copa y Fernández (2022), todas investigaciones argentinas que concuerdan con la presente investigación, al analizar el vínculo entre APND y docentes desde la mirada de los docentes de nivel medio. Los mismos perciben carencia de herramientas, capacitación y recursos para trabajar y se sienten incómodos ante la presencia del APND en sus clases. En discordancia, Morinigo (2022) halló que en su pesquisa, trabajo en equipo, colaboración entre docentes y APND y valoración del rol de APND. A diferencia de lo expuesto, García Ramos et al. (2025) sostienen en los resultados de su investigación un aumento en los últimos años del interés por la educación inclusiva en docentes de nivel secundario y un aumento en la capacitación de los mismos sobre herramientas, estrategias y prácticas inclusivas. Esto se traduce, para la presente investigación, en la confirmación de los resultados acerca de la existencia de situaciones variadas entre los docentes y los APND, que pueden favorecer o dificultar el ejercicio del rol de acompañante. Estas situaciones en el aula pueden ir desde que los docentes no permiten la intervención de los APND hasta que delegan todo el aprendizaje del alumno en el acompañante, pasando por el trabajo colaborativo y valorado.

Considerando las intervenciones psicoeducativas, como tercer objetivo específico, los hallazgos indican que las intervenciones pueden pendular en un abanico de posibilidades, según las necesidades de cada alumno. Depende de las necesidades del alumno, se prioriza el aspecto

pedagógico o el social, apuntando ambos a la autonomía del alumno. Este resultado fue imprevisto ya que las intervenciones sociales no estaban en consideración de la investigación.

En cuanto al cuarto objetivo específico, relacionado con las herramientas y habilidades que debe poseer un APND para que el dispositivo de acompañamiento sea eficiente en el nivel secundario, las respuestas mencionaron recursos pedagógicos, trabajo en equipo y habilidades blandas, asociadas una predisposición. Los resultados mostraron que la capacitación para el rol en la formación de grado no es adecuada, y el saber se va construyendo, se logra con la experiencia y con herramientas que brinda el trabajo en equipo. Cobresle (2017) y Casal (2019) llegan a los mismos resultados y aportando que también la inclusión implica una disponibilidad, concepto que también comparte Filidoro (2019), aportando como competencias al rol el saber ubicarse en el lugar de escucha, de aprender, de recorrer caminos nuevos. Casal (2019) agrega que algunos APND carecen de formación y tienen una mirada sobre los alumnos enfocada en la discapacidad, que corresponde al paradigma médico o del déficit. Por su parte, Cobresle (2017) explica el desconocimiento sobre inclusión en el nivel secundario por ser una modalidad poco frecuente y relativamente nueva.

En cuanto al quinto objetivo específico, verificar si las diferencias en la formación de los APND inciden en el ejercicio del rol, se observan marcadas diferencias entre las respuestas brindadas por los APND con formación psicopedagógica y los de formación en psicología o acompañamiento terapéutico con respecto al ejercicio del rol, a los objetivos, a las herramientas del dispositivo de inclusión. Confirmando que la base didáctica hace una diferencia. Los APND con formación en psicología y en acompañamiento terapéutico hicieron más énfasis en el vínculo del alumno con el APND, en la socialización y el bienestar. En tanto que los APND con formación en psicopedagogía priorizaron los aspectos pedagógicos, las intervenciones relacionadas con la adquisición de herramientas cognitivas y el vínculo del alumno con el conocimiento. Esto coincide con los resultados de Cobresle (2017), que agrega que es necesario aumentar las intervenciones de los APND, unificando criterios y enmarcando el rol del acompañante a través de la coordinación y contención de los psicopedagogos y equipos técnicos en las escuelas.

En cuanto al sexto objetivo específico que proponía: Establecer la relevancia de la función del psicopedagogo escolar, los resultados confirman la importancia del psicopedagogo institucional escolar como coordinador de los dispositivos de inclusión y como canal de comunicación entre los diferentes miembros del equipo, brindando capacitación y herramientas a los docentes y APND. La mirada global que posee el psicopedagogo, capaz de leer la complejidad del proceso de inclusión y de ubicarlo como parte del proyecto educativo institucional, complementa la mirada dentro del aula que poseen docentes y APND. Esto se ratifica también en los resultados de las investigaciones de Polo (2021), que pone de manifiesto que es el psicopedagogo institucional escolar quien puede capacitar a los docentes, brindando estrategias, recursos y herramientas, de Morinigo (2022) que muestra el trabajo en equipo entre APND, docentes y equipos técnicos, con respeto, y la importancia de conocer a cada alumno, sus posibilidades, sus intereses, sus fortalezas y debilidades y sus modos de aprender.

En cuanto al séptimo objetivo específico: Recabar información sobre las representaciones de los participantes acerca de los SAIE o centros de inclusión, no hay un consenso ni un control profundo de los centros o SAIE. Esto se relaciona con lo expresado por Filidoro (2019), quien opone la mirada de cada centro, que opera desde un marco epistemológico, conceptual y procedimental propio, desde el ámbito de la salud, sin un control distrital y menos aún nacional, en contradicción con el sistema escolar, la perspectiva de enseñanza y de aprendizaje y, las prácticas del sistema educativo y de la escuela pública. Un amplio porcentaje de resultados de la investigación sostienen que el sistema educativo (la escuela especial o común) es quien debería cumplir la función del SAIE. Sin embargo, Filidoro (2019) vislumbra que esto no es posible, ya que se efectuó el movimiento inverso: El trabajo del APND salió del ámbito de la educación especial y pasó a ser regulado por equipos pertenecientes al sistema de salud, que describe como lleno de fisuras.

En cuanto al objetivo general: Analizar el rol de APND en las escuelas de gestión privada de nivel secundario de CABA, desde una mirada psicopedagógica, se verifica que cada dispositivo es diferente y personalizado, y el rol es como un arte, que se construye. No hay un criterio unívoco, ya

que depende tanto de la institución (y las personas que la componen) como del centro de inclusión o SAIE (sus características y la supervisora o coordinadora del mismo). No hay dos dispositivos iguales, como no hay dos alumnos ni dos escuelas iguales. Los resultados mostraron la necesidad de capacitación a los docentes, de trabajo cooperativo entre APND y docentes, coordinados por el psicopedagogo institucional. Las investigaciones de Pesaresi (2022), Soldevila-Pérez (2025) y Bustos (2024) coinciden al mostrar la importancia de la inclusión educativa (una representación social hegemónica con un alto grado de adhesión, transversal a los distintos grupos sociales), relacionada con el derecho a la educación de todas las personas y con la reducción de desigualdades sociales.

Conclusión

La presente investigación se centró en analizar el rol de los APND en el nivel secundario, desde una mirada psicopedagógica, haciendo foco en las intervenciones psicoeducativas que realizan.

De acuerdo con lo planteado, se sostiene que el mejor escenario institucional es que los APND tengan formación docente y psicopedagógica y formen parte de la comunidad escolar, trabajando en equipo con los docentes, coordinados por el psicopedagogo institucional. Pero se verificó empíricamente que esto, hoy en día sucede en muy pocas instituciones.

Los resultados mostraron que no todas las escuelas son inclusivas, que no todas valoran el rol del APND, que no todos los APND tienen las herramientas o la capacitación para acompañar a los alumnos, no todos los docentes valoran a los APND, y no todos los psicopedagogos institucionales coordinan los dispositivos de inclusión de las escuelas. Actualmente en las escuelas, en las prácticas pedagógicas y en el día a día de cada institución escolar, conviven los paradigmas clásico, médico y social. Y en el nivel secundario la inclusión presenta desafíos propios, hay desconocimiento y disenso, no hay un “docente a cargo” de un curso. Finalmente, mientras que el APND emita factura a la obra social del alumno como si fuera un terapeuta externo, y haya un centro privado o SAIE como intermediario, va a seguir siendo un agente de salud ajeno a la institución.

Por otro lado, el análisis de los textos, las leyes y el paradigma actual, social y de derechos, y los autores posicionados en esta línea, proponen una escuela inclusiva, sin acompañamientos individuales, sino que toda la escuela se configure como apoyo para alojar a todos los alumnos. Consideran que el dispositivo de acompañamiento individual a algunos alumnos es una práctica médica, donde la clínica se mete en el aula, generando distorsiones y exclusión, contrariamente a lo que se busca.

Entre la propuesta teórica y la realidad cotidiana hay un camino muy extenso por recorrer hacia la inclusión, pero cada institución lo hace a su ritmo y a su manera. Los cambios sociales suelen ser lentos y necesitan tiempo.

Filidoro (2019) propone, a la vista de que no se vislumbran cambios y se prevé un aumento año a año de los acompañamientos individuales, “hacer que funcionen” modificando algunas cuestiones de los acompañamientos: La autora hace un juego de palabras con el nombre del rol: APND, acompañante personal no docente, y propone que los acompañamientos en el aula sean menos “personales” y menos “no docentes” planteando un trabajo de los APND como auxiliares de curso, y una colaboración entre acompañantes y docentes, en pareja pedagógica para intervenir en el aprendizaje de todos los alumnos. La pregunta que surge es cómo hacer esto. Cómo hacer para que los APND sean reconocidos y formen parte de la institución en la que ejercen su rol, trabajen en pareja pedagógica con los docentes, al servicio de todos los alumnos del curso. El trabajo de investigación no encontró la respuesta. Confirmó la posición teórica actual acerca de la inclusión, mostró el escenario actual en las escuelas y el camino por recorrer, puso luz sobre el tema, y dejó planteado el desafío.

Aportes y contribuciones de la investigación

La inclusión educativa, los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad y el rol del APND son temas amplios, de actualidad y relevancia para la psicopedagogía en la Argentina. A través de la presente investigación se ha analizado el rol del APND en secundaria y se asoció con una disponibilidad, con herramientas personales y con infinitas maneras de ejercer el rol, ya que la combinación de “este acompañamiento para este alumno con esta forma de aprender, estas posibilidades y estas barreras, en esta institución, con esta familia, estos docentes” es única.

Limitaciones de la Investigación.

A continuación se describen algunas dimensiones que han actuado como limitaciones en el presente TFI.

En relación con la muestra y la recolección de los datos, los mismos se han realizado durante el mes de noviembre de 2024 y algunos días de diciembre de 2024. Se ha observado en este sentido, que los participantes han retrasado, modificado o suspendido los encuentros. A su vez, algunos docentes de nivel secundario que aceptaron ser entrevistados inicialmente, luego se excusaron por la falta de tiempo, por encontrarse en el período de evaluación y/o cierres de notas. Lo mismo sucedió con seis APND que se comprometieron a responder la entrevista y fueron postergando el encuentro hasta cancelarlo.

Otras dificultades se relacionaron con lo institucional. Se solicitó observar clases en tres escuelas secundarias de gestión privada de CABA, y las tres se negaron por diferentes motivos. No fue posible encontrar un espacio apto para el *focus group* entre tres APND que aceptaron realizarlo y que hicieron un esfuerzo para coincidir en un horario.

En relación con el análisis de los datos, también hubo algunas dificultades para poner en palabras o sintetizar una respuesta ya que hubo muchas respuestas que comenzaron con “depende” y ubicaron el factor variable en todos los elementos intervinientes: “depende de la escuela, de los

directivos, del equipo de orientación, de la familia, del profesor, del contenido, del alumno, de la materia, del terapeuta externo..." En algunas respuestas fue difícil analizar el significado y determinar diferencias y semejanzas, por lo que el micro análisis de los datos llevó un tiempo considerable y fue necesario el intercambio con compañeros y docentes para determinar el sentido de la respuesta de manera objetiva, sin generalizar o parcializar.

Líneas de investigación futuras.

La presente investigación podría continuar con entrevistas a docentes de nivel secundario, y aumentar la muestra de APND, con entrevistas a directivos y psicopedagogas institucionales escolares, con *focus groups*, con observación de clases para poder tener una visión más completa del objeto de estudio.

Propuesta de intervención:

Taller para APND y docentes: “incluir es dar la bienvenida”

Presentación:

A partir de los resultados obtenidos en la investigación sobre el rol del APND en escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, se detecta una situación de tensión en la vinculación entre los APND y la comunidad educativa. Los APND no pertenecen formalmente a la institución, no se sienten parte de la comunidad, y sienten que la comunidad no los considera parte. Los resultados detectaron desconocimiento por parte de los APND de normas institucionales, del proyecto educativo instituciones, del reglamento interno y de características de la comunidad educativa, debido a la alta rotación por ser profesionales de salud externos a la escuela.

Por otra parte, dentro de la comunidad educativa, los resultados mostraron dificultades la relación entre los docentes de nivel secundario y los APND, causada por desconocimiento de los roles y las implicancias mutuas. Se detecta la necesidad del trabajo en equipo, de un vínculo positivo entre docentes y APND y de los APND con la comunidad, ya que, aunque no pertenecen formalmente a la institución, ejercen su rol en ella.

La denominación de la propuesta “incluir es dar la bienvenida” alude a la relevancia de la inclusión de los APND en la comunidad educativa, de vincularse positivamente para poder trabajar en equipo en los dispositivos de acompañamiento a alumnos con discapacidad.

Se trata de reflexionar sobre esta realidad para poder accionar y modificarla en beneficio de toda la comunidad educativa.

Se efectúa un relevamiento de la situación institucional: Cantidad de APND por curso y en total, título de base, experiencia y formación de los APND, centro o SAIE al que pertenecen, características de los alumnos, diagnósticos, barreras, posibilidades, formas de aprender, necesidades pedagógicas y sociales, terapias a las que asisten, características de las familias,

posibilidades de participar, cantidad de docentes de alumnos discapacidad.

Objetivo General:

- Generar una vinculación positiva entre los APND y la institución, afianzar el sentido de pertenencia de los APND con la comunidad educativa.

Objetivos específicos:

- Difundir las implicancias de los roles de docente y de APND
- Generar espacios de comunicación entre los APND y los docentes
- Comunicar las normas de convivencia institucionales, los acuerdos explícitos y tácitos

Las personas responsables del proyecto serán los miembros del Equipo Directivo y del Equipo de Orientación Escolar: Psicopedagogo/a institucional, rector/a, director/a de estudios, psicólogo/a institucional.

Los destinatarios del proyecto son los APND y los docentes de nivel medio de la institución escolar.

Los recursos materiales son: Un espacio amplio como el comedor, salón de actos o salón de usos múltiples, micrófono y equipo de sonido, proyector, marcadores, cartulinas, mapa o croquis de la escuela, con el formato de *Harry Potter*.

Se propone un taller de cuatro encuentros, de frecuencia semanal durante el primer mes de clases, de una hora de duración, coordinados por la psicopedagoga institucional, el rector, la psicóloga institucional y la directora de estudios, en un espacio amplio como el comedor o salón de actos, destinado a los docentes y los APND.

Primer encuentro:

- A través de un juego, se presentan las personas, contando su experiencia y formación, antigüedad, relación con la institución y aspectos laborales relevantes.
- Se confecciona un buzón de consultas o sugerencias, a disposición.

- Como cierre, se comparte un plano de la escuela con los lugares comunes, la ubicación de los baños, kiosco o comedor, café, biblioteca, sala de maestros o preceptores y gabinete, con el formato del mapa interactivo de Harry Potter.

Segundo encuentro:

- El rector o directora de estudios comparte información sobre el Proyecto Educativo Institucional, la mirada inclusiva, la historia institucional, las fechas importantes para la institución y el organigrama escolar.
- Como cierre, se propone un juego: cada docente tiene que contar un “secreto” sobre la institución que cree que los demás no saben. Si otros lo saben o tienen el mismo secreto, tiene una prenda.

Tercer encuentro:

- La psicopedagoga y la psicóloga institucional brindan información sobre los alumnos con proyecto de inclusión, sus posibilidades, su trayectoria y material trabajado, informes.
- Como cierre se hace un juego con las materias favoritas de los alumnos y anécdotas de los docentes que ya han sido profesores de esos alumnos.

Cuarto encuentro:

- La directora de estudios propone y entre todos construyen un código de convivencia con las normas de la institución, y se regula lo permitido y lo no permitido a APND y docentes, como el uso de delantal o uniforme, uso del celular en el aula, y en los demás espacios, uso del *wifi*, de la sala de docentes o preceptores, uso de la biblioteca.
- Se arma un listado con las fechas de cumpleaños de todos los participantes
- Se abre un espacio para preguntas y sugerencias, con el buzón del primer encuentro.
- Como cierre se comparte una merienda y se hace un regalo simbólico a docentes APND, un pin con el escudo de la escuela y el nombre de cada uno.

Referencias

- Aguilar Montoya, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva, Universidad Interamericana, México.
- https://www.academia.edu/35963064/DEL_EXTERMINIO_A_LA_EDUCACION%3%93N_INCLUSIVA_UNA_VISION%3%93N_DESDE_LA_DISCAPACIDAD
- Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M. y Velázquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-16
- <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Ed. Manantial.
- https://www.google.com.ar/books/edition/Escuela_y_pr%C3%A1cticas_inclusivas/SVOBAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover
- Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B. y Maddonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿Qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?. 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. <https://www.aacademica.org/000-015/416>
- <https://n2t.net/ark:/13683/epma/YNt> Artigué, M. (2020). Concepciones de los profesores acerca del profesional de la salud, en la función de acompañante personal no docente en proyectos de inclusión escolar en escuelas secundarias de CABA 2019." UNSAM.
- <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1644>
- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar. *Polifonías Revista de Educación*, 1 (1), 9-21.

- Barrozo, N. (2018). Educación secundaria y discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. *Revista Ruedes (Red universitaria de educación especial)* 8(1), pp. 32-47.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121839>
- Bianchi, E. (2016). *La integración de los niños con capacidades diferentes*. Ed. Bonum.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Echeita, G, Muñoz, Y. Simón, S. y Sandoval, M. 3° ed. rev. FUHEM, OEI (Trabajo original publicado en 2011)
- Borsani, M. J. (2007). *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela Plural*. Edic. Novedades Educativas. 2007.
- Borsani, M. J. y Gallicchio, M. C. (2009). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Novedades Educativas.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M., Grimaldi, V. y Sancha, I. E. (2023). Un estudio sobre la enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad en escuelas de educación especial y común. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 7–36.
<https://doi.org/10.17227/rce.num86-12080>
- Bustos, M. B. (2024). La inclusión escolar de niños con TEA: las integraciones fallidas [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1987>
- Casal, V. (2019). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. En *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEI CEE /Romina Donato ... [et al.] ; compilado por Vinacur; J. M. Bustos. - 1a ed. pp 37-58.* <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Casanova, M. A (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista Iberoamericana de educación, en línea*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Casanova García, A. (2018). La regulación de la ira desde la educación emocional. Universidad de la Laguna.

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021) Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en

la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión EN: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C.

Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. pp. 354-412. EDULP.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597.pdf>

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4590/pm.4590.pdf>

Cobeñas, P. y Orlando, M. (2021) ¿Qué entendemos por barreras a la inclusión? En: Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2021/11/%C2%BFQue-entendemos-por-barreras-a-la-inclusion.pdf>

Cobeñas, P. y Orlando, M. (2021). La escuela desde la Educación inclusiva. En: Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-escuela-desde-](https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-escuela-desde-la-educacion-inclusiva-2/)

[la-educacion-inclusiva-2/](https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-educacion-inclusiva-2/)

Cobeñas, P. y Orlando, M. (2021). ¿Qué entendemos por educación inclusiva? En: Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-](https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-escuela-desde-la-educacion-inclusiva/)

[escuela-desde-la-educacion-inclusiva/](https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-educacion-inclusiva/)

Corvaia, A., Dropulich, G. y Franze, S. (2016). *Integración escolar: un encuentro de miradas*. Ed.

Bonum.

Cobresle, V. (2017). *Integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad (NEDD) en el CB (Ciclo Básico) de la escuela secundaria*. UESiglo21.

<https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/14246>

Córdoba, A., Dominguez, A. y Marino, A. (2021) Síndrome de desgaste profesional en psicopedagogos que desempeñan el rol de acompañantes personales no docentes y acompañantes externos en escuelas primarias del área metropolitana de Buenos Aires en el período 2020, Universidad Nacional de General San Martín. [Trabajo para acceder al título de grado de Licenciatura en Psicopedagogía]

<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1646/1/TFE%20ESHUM%202020%20CA-DA-MA.pdf>

Corvaia, A., Dropulich, G, Franze, S. (2016) *Integración escolar: un encuentro de miradas*. Ed. Bonum.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013) Resolución 782/13 Accionar del acompañante /asistente externo dentro de las instituciones educativas <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VWWp22HY.pdf>

Donato, R. (2019). La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Donato, R ... [et al.] ; compilado por Vinacur, T ; Bustos, J. M. 1° ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>

Dubrovsky, S. y Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 15-32. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492019000100002&lng=es&tlng=es.

- Fontán, M. A. (1998). *Dificultades de aprendizaje o el arte de ignorar Buenos Aires*. Edición de la autora.
- Fontán, M. A. (2010). La integración escolar: Crónica de un des-encuentro anunciado en Crespo, A (Compilador) *La Educación especial a la inclusión social* (pp 125-140). Ed. Letra viva.
<https://es.scribd.com/document/437612629/Inclusion-Alberto-G-Crespo>
- Fontán, M. A. (2010) La integración escolar: una interpelación a la función docente y a las formas escolares. Trabajo presentado en Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas socio-educativas – FLACSO. Cohorte 2010.
- Fontán, M. A. (2012). La Supervisión Escolar: una práctica inclusiva en *Perspectiva*, Publicación de ASED (Asociación de Supervisores docentes) 4(1), 25-37.
<https://es.scribd.com/document/94553401/Perspectivas-4>
- Fontán, M. A. (2020). Lo imposible en la práctica psicopedagógica: experiencia y escritura. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 9(1), 1–9.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2629>
- Flores Copa, S. y Fernández, A. (2022). El rol docente en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad. Universidad del Gran Rosario <https://hdl.handle.net/20.500.14125/358>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Edición 2008, Editorial Siglo XXI.
https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf
- Furman, M. y Larsen, M. E. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Santillana.
<https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Libro-LPE-Digital.pdf>
- García-Ramos, G., Jaramillo-Ayala, J. S., Santillán Molina de Valdivia, M. B. y Albino Acuña de Cadema, M. S (2025). Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: un análisis de la red bibliométrica. *Revista InveCom* 5(4), 1–11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14661883>
<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3648>

- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill.
- Kiel, L. (2016) La inclusión en tiempos de discursos científicistas. En La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Donato, R ... [et al.] ; compilado por Vinacur, T.; Bustos, J. M. 1° ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019 pp (113-121). <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Lafuente, L. (2022) *¿Hecha la ley, hecha la trampa? La falta de adecuaciones para chicos con dificultades en el aprendizaje en Argentina*. Entrevista a la Dra. Rufina Pearson. Punto Convergente (2022, 12 de septiembre). <https://puntoconvergente.uca.edu.ar/hecha-la-ley-hecha-la-trampa-la-falta-de-adecuaciones-para-chicos-con-dificultades-en-el-aprendizaje-en-argentina>
- Larripa, S. (2015). “La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas”, en Palacios, A. (Comp.) Claves para incluir. Noveduc.
- Ley 26206 de 2006 (2006, 14 de diciembre) Honorable Concejo Deliberante de la República Argentina. Ley de educación nacional. <http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley 26.378 de 2008 (2008, 21 de mayo). Honorable Concejo Deliberante de la República Argentina. Sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317>
- Ley 27306 de 2016 (2016, 19 de octubre). Honorable Concejo Deliberante de la República Argentina. Ley del abordaje integral de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27306-267234/texto>
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B. y Ceberio M. R. (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en*

Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Marcet, A. S (2022). Educación Inclusiva, una realidad posible: la mirada desde adentro. En Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/educacion-inclusiva-una-realidad-posible-la-mirada-desde-adentro-2/>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022) *RESOL-2022-3816-GCBA-MEDGC* <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-03/Orientaciones%20Formulario%20PPI-final.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022) Guía rápida sobre educación inclusiva <https://buenosaires.gob.ar/educacion/educacion-de-gestion-privada/educacion-inclusiva-en-la-escuela>

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/03/29/9fd21f306fc51e3f2de4e6fbaa2ce734abf550c9.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2022). *Orientaciones para la implementación de la normativa vinculada al proyecto pedagógico individual. Resolución N°3816/2022 - GCABA-MEDGC.* <https://buenosaires.gob.ar/orientaciones-para-apoyar-la-educacion-inclusiva/orientaciones-proyecto-pedagogico-individual-ppi>

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-03/Orientaciones%20Formulario%20PPI-final.pdf> <https://buenosaires.gob.ar/orientaciones-para-apoyar-la-educacion-inclusiva/orientaciones-proyecto-pedagogico-individual-ppix/>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2022). Educación inclusiva en la escuela <http://buenosaires.gob.ar/educacion/educacion-de-gestion-privada/educacion-inclusiva-en-la-escuela>

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2016, 15 de diciembre).

Resolución 311-16 Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf> <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-ii-res-311-cfe-58add83aa4885.pdf> <https://www.argentina.gob.ar/noticias/hacia-una-educacion-mas-inclusiva-primer-aniversario-de-la-resolucion-311>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013). Resolución 3034. Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes (APNDs) para alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la CABA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). *Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes. 1° ed. Volumen 3.*

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. ISBN 978-987-47076-5-9*

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y*

Tecnología. Libro digital. Educación inclusiva; 2 ISBN 978-987-47076-6-6

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_dificultades_especificas_del_aprendizaje_dea_0.pdf en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y->

[programas/materiales-educativos](#) Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad intelectual (DI) 1° ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. Educación inclusiva; 3 ISBN 978-987-47076-7-3

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_discapacidad_intelectual_di_0.pdf en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastornos del espectro autista (TEA) 1° ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. Educación inclusiva; 4 ISBN 978-987-47076-8-0

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_trastorno_del_espectro_autista_tea_0.pdf en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). *Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes. 1° ed. Volumen 3.*

<https://www.educ.ar/recursos/150628/inclusion-trayectorias-educativas-y-aprendizajes-de-los-estudiantes>

Ministerio de Salud de la Nación (2006). *Modificación del Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad.* Buenos Aires: Boletín Oficial de la Nación Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación (2001, 19 de Enero). Resolución 47/2001. Anexo: normas de Categorización de establecimientos y servicios de rehabilitación.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-47-2001-65879/texto>

Ministerio de Salud y Acción Social (2000, 24 de abril). Resolución 428/99

[/https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-428-1999-62835/texto](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-428-1999-62835/texto)

Ministerio de Salud (2004). Resolución 44-2004 Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad. Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-44-2004-100218/texto>

Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Edición 2004 Diana.

<https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>

Morinigo, V., N. (2022). *Las representaciones de los/as docentes sobre el rol del profesional de apoyo a la inclusión educativa en nivel secundario*. [Trabajo Final Integrador de la carrera Profesorado Universitario para la Educación Terciaria y Superior, Ciclo Profesorado de la Universidad Abierta Interamericana (UAI)]. Repositorio UAI.

<https://repositorio.uai.edu.ar/items/93cc34ca-0b9b-4df7-a471-527b1f0b05d8>

<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f0910bf9-191b-4e38-9653-762932a7c899/content>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, 13 de diciembre de 2006

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una Forma Diferente de Leer*. Editorial Paidós.
- Pesaresi, D. B. (2022). *Las representaciones sociales de la inclusión educativa de docentes de educación secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* del repositorio de FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/20722>
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/20722/2/TFLACSO-2022DBP.pdf>
- Pitton, E.; Demarco, F. y Larripa, S. (2018). Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal”. UEICEE-GCBA. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd_inclusion_de_ninos_en_situacion_de_discapacidad_en_la_escuela primaria comun.pdf
- Polo, L. H. (2021). Inclusión de adolescentes con trastorno del espectro autista de Formosa capital y grado de formación de los profesores en estrategias y configuraciones de apoyo para el acceso curricular [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1124>
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía en torno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía, 17(2), 1–18. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2956>
- Santos Guerra, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Programa CAM Encuentro. CAM Caja Mediterraneo Obras Sociales. <https://www.colectivocinetica.es/media/santos-guerra-el-pato-en-la-escuela-o-el-valor-de-la-diversidad.pdf>

- Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de antropología y Educación N° 01. Diciembre, 2010.* <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Soldevila-Pérez, J., Farré-Riera, L. y Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación* 36(1), 33-42 <https://dx.doi.org/10.5209/rced.90409>
- Soto-Varela, R., Boumadan, M., Ortega-Rodríguez, P. J. y Poyatos-Dorado, C. (2023). La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base TIC en los centros de Educación Primaria, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 41–53. <https://doi.org/10.6018/reifop.545011>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.locale=es
<https://www.argentina.gob.ar/estudiar/escuela/sistema/modalidades>
- UNESCO (2017). Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con>
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.locale=es
<https://www.argentina.gob.ar/estudiar/escuela/sistema/modalidades>
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas.* Editorial Paidós.
- Vygotsky L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En: Vygotsky, L. (año). *Obras Escogidas*, Tomo II. Visor.
- Zabala, M. (2023). *Educación inclusiva, entre lo ideal y lo posible tenemos un hiato que sortear.* En Aires de Santa Fe, portal digital 2023-09-23.
<https://www.airedesantafe.com.ar/educacion/educacion-inclusiva-entre-lo-ideal-y-lo-posible-tenemos-un-hiato-que-sortear-n505920>

Zunini, P. (2024, 26 de diciembre). De la escuela normal a la enseñanza abierta y flexible: por qué las aulas tienen que “abrazar la diversidad”. *Infobae*.

<https://www.infobae.com/educacion/2024/12/26/de-la-escuela-normal-a-la-ensenanza-abierta-y-flexible-por-que-las-aulas-tienen-que-abrazar-la-diversidad/>

ANEXO I: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad desean conocer sobre educación inclusiva en escuelas secundarias de CABA. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el tema mencionado. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la entrevista que se me hará a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:



Aclaración:

Aclaración: María Franchino

DNI:

DNI: 24.821.203

Fecha:

Protocolo N°:

ANEXO II: ENTREVISTA A PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Entrevista a participantes de la investigación.

1- Datos de la persona entrevistada:

- Nombre:
- Edad:
- Título/s de base (terciario o universitario):
- Rol que desempeña relacionado con inclusión escolar:
- Escuela o ámbito en que desempeña el rol:
- Antigüedad en el rol:
- Relación con el dispositivo de acompañamiento:

2- Preguntas:

1- ¿Qué aspectos o factores son importantes en un dispositivo de inclusión? (aprendizaje - socialización - autonomía - adecuaciones curriculares - configuraciones de apoyo - vínculos - reconocimiento - trabajo en equipo - otros)

2- ¿Cuáles son los objetivos de un proceso de inclusión?

3- ¿Qué herramientas, recursos y habilidades son importantes en un APND?

4- Detalle las tareas y actividades principales que forman parte del rol de APND

5- ¿Considera que la capacitación que poseen los APND es adecuada? ¿por qué?

6-¿Cómo considera que son las intervenciones psicoeducativas de las y los APND en su escuela?

7- ¿Qué mirada tiene su escuela sobre los dispositivos de inclusión?

8- ¿Cuál es el rol del equipo de orientación escolar dentro del dispositivo de inclusión?

9- ¿Cuál es su mirada sobre los SAIE o centros de inclusión?

10- ¿Cuál considera que es su aporte positivo al acompañamiento que hace desde su rol?