

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Prácticas de educación inclusiva: revisando supuestos acerca de los modos de acompañar.

Casal, Vanesa y Zotta, María Elisa.

Cita:

Casal, Vanesa y Zotta, María Elisa (2023). *Prácticas de educación inclusiva: revisando supuestos acerca de los modos de acompañar*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/744>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/dkS>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: REVISANDO SUPUESTOS ACERCA DE LOS MODOS DE ACOMPAÑAR

Casal, Vanesa; Zotta, María Elisa

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

A partir del enfoque normativo de los Derechos Humanos, especialmente tomando como hito la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad, y el paradigma de la inclusión; la educación de las personas con discapacidad dejó de pensarse como un área exclusiva de Educación Especial y comenzó a reconocerse el Derecho de “Aprender juntos”. La “salida” de la Educación Especial a las Escuelas de Nivel propició la construcción de nuevos escenarios en el ámbito escolar con la presencia de figuras de acompañamiento. Nuestra investigación e interés radica en indagar, si estas propuestas son nuevas formas que adopta la exclusión y segregación de las personas con discapacidad o pueden funcionar de puentes para generar aprendizajes significativos; que sean posible mediante trabajo en equipo abarcando los agentes de la institución educativa, las figuras que se suman y los profesionales externos.

Palabras clave

Educación especial - Procesos de derivación - Educación inclusiva - Figuras de acompañamiento

ABSTRACT

INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES: REVIEWING OUR ASSUMPTIONS ABOUT THE WAYS OF ACCOMPANYING

From the normative approach of Human Rights, especially taking as a milestone the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and the paradigm of inclusion, the education of persons with disabilities ceased to be thought as an exclusive area of Special Education and the Right to “Learn together” began to be recognized. The “exit” of Special Education to the Level Schools propitiated the construction of new scenarios in the school environment with the presence of accompanying figures. Our research and interest lies in investigating whether these proposals are new forms of exclusion and segregation of people with disabilities or whether they can act as bridges to generate significant learning, made possible through teamwork involving the agents of the educational institution, the figures that join and external professionals.

Keywords

Special education - Referral processes - Inclusive education - Accompanying figures

Desencuentro entre políticas y prácticas

Hace tiempo, a partir del mandato de las diversas normativas vinculadas con los Derechos humanos, la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad, y el paradigma de la inclusión; la educación de las personas con discapacidad dejó de pensarse exclusivamente en las instituciones de educación especial, y comenzó a reconocerse el derecho de todas las personas a “aprender juntos”. Este enfoque que se plasma en los plexos normativos, se alcanzó a lo largo de un camino que fue “del exterminio a la inclusión”. (Aguilar Montoya, 2004).

El hecho que las normas y los discursos, así como ciertas recomendaciones de los organismos públicos, y de las organizaciones que agrupan a las personas y familias con discapacidad lo planteen de este modo, resulta un avance muy importante sin embargo no es tan visible en las prácticas cotidianas.

En otros estudios, se han analizado la relación entre políticas y prácticas (Casal, 2018) advirtiendo que la misma es un relación pendiente y a veces antagónica: las políticas se sujetan sobre todo de las normas, las cuales plantean garantías e ideales, algunos difíciles de materializarse en las prácticas. Éstas, las prácticas, tienen un alto componente de hacer artesanal muy ligado a los sujetos y actores y con escasas posibilidades de sostenerse y expandirse. En el mencionado estudio, se habla de prácticas posibles, no de “buenas prácticas” como se suele decir en estos casos.

En otro trabajo también se abordó la temática de la inclusión en relación a la formación docente; aspecto que se halla en gran relación con las prácticas (Casal y Néspolo, 2022). Allí se analizan los supuestos por los cuales los y las docentes consideran que resulta difícil llevar adelante prácticas inclusivas y en ese trabajo se enuncian dos cuestiones:

- Señalan que ellos y ellas no tienen capacitación (“no están preparados/as para...”)
- Señalan que las instituciones “no cuentan con recursos” (es decir que no cuentan con otras figuras de apoyo para “atender” a los estudiantes con discapacidad)

En este sentido dos obstáculos aparecen identificados: no fueron formados, y entonces necesitan de “otro actor” que se haga cargo de esa tarea. Indagando un poco más sobre cómo debería ser la preparación, o sobre el propio recorrido en relación a la formación tampoco es muy claro cuál debería ser ese saber. En general parecería ser un saber de tipo técnico sobre las caracte-

rísticas de los sujetos “a incluir” invisibilizando el saber pedagógico que es necesario para hacer frente a toda enseñanza o acto educativo. Atrapar todo el saber acerca de los sujetos “a incluir” también resulta sumamente inabarcable, por lo cual pareciera que ese saber se vuelve imposible de conseguir. La presencia de “recursos” (pareciera que humanos) constituye otro elemento que suele reconocerse como necesario. Si bien el trabajo en pareja pedagógica es sumamente productivo, alcanzar esa modalidad no siempre es a lo que aluden estos discursos. En rigor de verdad, el pedido de la presencia de “otro” docente, actor o especialista viene a ubicarse sobre la necesidad de continuar diferenciando la educación dirigida a ciertos sujetos como condición per se a su escolarización, basándose en su diagnóstico o trayectoria previa.

En este trabajo, intentaremos reflexionar sobre las formas que adoptan las prácticas cuando los marcos regulatorios no resultan de la discusión, ni se proponen en continuidad con políticas que acompañan desde el área de salud y educación.

Educación inclusiva, no es la nueva forma de la educación especial

Una forma habitual y bastante común que se adoptó desde los sistemas educativos fue la “salida” de la educación especial hacia los niveles -especialmente los obligatorios- para acompañar los procesos de inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad, lo advierte el art.42 de la Ley de Educación 26.206 “la educación especial estará allí donde la educación común no puede”. Esto entonces genera toda una serie de representaciones en torno al lugar y funciones de la educación especial. Algunas ideas en relación a esto pueden ser:

- La negación de la Educación Especial en el escenario de la inclusión escolar, al entender que la escuela implica un tratamiento común para todos los niños, donde la Educación Especial “no tendría lugar”.
- La inclusión como la “nueva forma” de la Educación Especial, al suponer que las escuelas de esta modalidad deberían “salirse” de su entorno y encuadre para “entrar” a las escuelas de nivel, con los mismos saberes y prácticas, pero ahora trasladados a un nuevo escenario.
- La Educación Especial transformada en la educación inclusiva, al pensar que se trata de una transformación producto de los nuevos paradigmas.

Es necesario que profundicemos sobre este último aspecto. Aldo Ocampo (2018) nos aporta algunas reflexiones en relación con el campo epistemológico de la educación inclusiva, pensado como “otro” respecto del campo de la Educación Especial:

La comprensión de la estructura teórica, epistemológica y metodológica de la educación Inclusiva inscribe un terreno complejo y contingente, caracterizada por una nebulosa que afecta a los modos de aproximación de su objeto. Tradicionalmente, sus fuerzas analíticas y formas condicionales han sufrido un efec-

to de sujeción a través de los modos epistémicos tradicionales proporcionados por la Educación Especial. [...] Producto de ello, se ha transferido una carga semiológica que enfatiza en lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, a las mismas estructuras gobernadas por las diversas expresiones del poder, asumiendo de esta forma, el proceso de inclusión como un problema técnico... (pp. 4-5)

Del mismo modo y teniendo en cuenta las particularidades de la legislación que en Argentina garantiza las prestaciones de salud a las personas con discapacidad mediante la Ley 24901 (1997), entre los servicios que se habilitan se encuentra la figura del *módulo de integración escolar*, es decir se asegura a través de las obras sociales el sostenimiento de una figura proveniente del área de salud que acompaña la trayectoria educativa de las personas con discapacidad. Este encuentro salud- educación materializa la presencia de los *recursos* faltantes requeridos como demanda de los y las docentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidades.

Entonces, por un lado, desde el sistema de prestaciones básicas y de la mano del área de salud y por el otro, a partir de la presencia de diversas figuras de la educación especial que se suman desde sus especificidades en las escuelas de nivel; se configura un escenario de interacciones que aparece como telón de fondo de la “educación inclusiva” para dar cumplimiento a las normas que subrayan el dicho principio. Estas presencias (o ausencias) constituyen los modos esperables para que estos procesos sucedan, lo cual no ocurre sin efectos. En los próximos apartados abriremos algunos interrogantes en relación a ello.

Matriculados en la escuela “común”.

La educación obligatoria en la República Argentina, a partir de la Ley 26206 (2006) abarca desde los 4 años hasta los 17. es decir catorce años de educación obligatoria que transcurren desde el nivel inicial, pasando por el nivel primario y el nivel secundario. Dentro de los niveles, aparecen transversalmente las modalidades: adultos, artística, técnica, rural, intercultural bilingüe, hospitalaria-domiciliaria, en contextos de encierro/privación de la libertad y especial. La educación especial, transversaliza también a los niveles y modalidades.

A lo largo del tiempo, la “salida” de niños y niñas a las escuelas de educación especial se produjo en general durante el nivel inicial y primario o bien mediante matriculación conforme a las orientaciones de los equipos de salud o psicoeducativos de educación. A partir del 2008, cuando Argentina adhirió a la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad mediante la ley 26378 (2008), la matriculación de los estudiantes se fue produciendo de modo directo en las escuelas de nivel acorde a la edad cronológica, en tanto las normativas que surgieron a partir de la misma, tales como la Resolución 174 CFE 2014 establecieron la importancia de tener en cuenta como indicador

principal para la matriculación los 6 años de edad para ingresar al nivel primario como único requisito. Sin embargo, las familias de los estudiantes con Certificado de Discapacidad (CUD) y en el contexto de la existencia de normativas que reglamentan la autorización para el ingreso de las figuras de salud, fueron incluyendo -a la par que a sus hijos en los niveles de la educación común- a dichos acompañantes con frecuencia diaria y a tiempo completo. La educación especial planteó otros modos de acompañamiento; por un lado, propiciando la inclusión de sus propios estudiantes antes matriculados en las escuelas de la modalidad, en el marco de los nuevos paradigmas, para los cuales dispone de una figura que salga junto a los estudiantes a las escuelas de nivel en forma individual o grupal, con frecuencia más espaciadas (dos o tres días en promedio pero con seguimiento indirecto, es decir institucional, apoyo en la elaboración de adecuaciones curriculares, o en la elaboración de proyectos pedagógicos individuales). Por el otro, la educación especial propone el acompañamiento a estudiantes que, matriculados en la escuela requieren, por demanda de las mismas instituciones y en circuitos propios de cada jurisdicción, de figuras de apoyo o acompañamiento, por lo que se suele brindar un acompañamiento con frecuencia de una o dos veces por semana en promedio con la modalidad de apoyo indirecto también.

En este sentido, las escuelas fueron organizando entramados, estrategias y modelos que surgieron de la experiencia puesta en marcha, pero que en general no tienden a modificar los formatos habituales de la experiencia escolar, por lo que las adaptaciones, ajustes y transformaciones se aplican sobre los sujetos *integrados* o *incluidos* reforzando ciertas prácticas de etiquetamiento. La presencia de las figuras de acompañamiento se asocia a la matriculación de ciertos sujetos portadores de diagnósticos, difícilmente se encuentran antes que estos lleguen, es decir no se los espera. En este sentido, hablamos del refuerzo de la etiqueta, en los términos que lo plantean Miguel Benasayag y Gerard Smith (2010), como aquella que recubre la identidad del sujeto: se trata, ya no del niño X, ni del estudiante con discapacidad, sino del “integrado”. Podríamos pensar así en una nueva categoría que define la situación de ciertos estudiantes en las escuelas en relación con sus modos de estar, aprender y participar.

Unas notas sobre el aprendizaje escolar y los niños “en problemas”

Desde una perspectiva psicoeducativa nos compete mencionar qué implica el aprendizaje y, en el marco de este trabajo, el aprendizaje en relación a las dificultades escolares. La psicoanalista Beatriz Janin (2017a) define que el aprendizaje y propiamente *Aprender* es “efecto de múltiples factores, funcionamientos y actores. Es un acto complejo, que supone atención, comprensión y apropiación del conocimiento. Se da en un vínculo y el que transmite ocupa un lugar importante en ese entramado. También produce efectos el valor que se le otorga al conociemien-

to en esa sociedad y en esa familia (Janin, 2017a).

Es decir, que el aprendizaje escolar, según esta autora, viene precedido de una larga historia de aprendizajes previos que comienzan con la vida misma. Por ejemplo, aprender a caminar, a hablar, controlar esfínteres. Usualmente se considera necesario o se espera (pero no es una condición) que se construyan ciertos procesos psicológicos para que un niño pueda dar comienzo a su escolaridad. Asimismo, la escuela podríamos pensarla como funcionamiento de la terceridad y legalidad: “La escuela es representante de terceridad, esto significa que es portadora de una legalidad a la que la institución y todos sus integrantes, profesores, alumnos y padres, deben someterse” (Untoiglich, 2017; p 28). Es por esto, que asumimos que la escuela permite también la construcción y el desarrollo de hábitos, normas, costumbres, estimulando el desarrollo madurativo, cognitivo y psicológico del niño y la construcción del “oficio de alumno” (Perrenoud, 2001).

Siguiendo a Janin (2017), la autora postula que el aprendizaje escolar conlleva novedades pero también crea “una representación de imagen del niño” que se va constituyendo en su pasaje por la escolaridad. Esta imagen y representación que se constituye - menciona la autora-, es importante ya que marca la trayectoria escolar, su relación con el conocimiento; impactando en la mirada de la familia así como también en las fantasías que se despliegan en relación al futuro de ese niño. Con lo cual, se abre un abanico de múltiples posibilidades acerca de la educabilidad entendida ésta como la capacidad de un niño de ser educado y las condiciones, alcances y límites de los contextos que posibilitan que ello ocurra (Baquero, 2000). En torno a esto, en las escuelas se escuchan comentarios que expresan acerca de “niños con dificultades en el aprendizaje”, “niños con dificultades para acatar las normas”, entre otros. Es decir, niños que no se adaptan al sistema educativo, por lo que se ubican diagnósticos inciertos frente a lo que escapa y es imposible de atrapar para dar cuenta de modos de funcionamiento resistentes a la lógica escolar. De esta manera, surge la necesidad de nominalizar, mediante diagnósticos sin demasiada especificidad pero que dan nombre a una incógnita, un interrogante y una verdad que no se hace callar. Si bien, es innegable la existencia de las patologías a nivel clínico- no favorece en el acompañamiento de los procesos de la inclusión lo que llamamos “psicologización de los síntomas o de las situaciones que escapan a nuestra propia comprensión”. Por el contrario, reduce e ilusiona el saber necesario para intervenir educativamente en el conocimiento o la identificación de ciertas patologías. Resulta necesario preguntarse ¿Cuál es la función de los diagnósticos en los procesos de inclusión? Entonces... para todo niño o niña que se sale de la norma, podríamos pensar que será conveniente que exista un diagnóstico ya que con ello llegará un/a figura de apoyo. Condición que la normativa subraya, como lo desarrollaremos más adelante.

El diagnóstico, además conlleva un efecto tranquilizador frente a las familias y a la escuela, podemos decir que a partir de allí,

funciona una profecía y el estudiante pasa a “ser leído y mirado” desde dicho diagnóstico, sus conductas y comportamientos pasan a ser interpretadas a través del mismo. Se podría pensar de esta forma, que funciona -como lo mencionamos anteriormente- como etiquetamiento, sentencia, aplanando toda subjetividad.

Por lo general, estas posiciones urgentes y esta necesidad de diagnósticos resultan obturadores de la pregunta acerca de: ¿Qué condiciones de posibilidad brinda la escuela para estos niños? ¿Puede la escuela transformarse para alojar a los niños? ¿Qué sucede con los tiempos pedagógicos para enseñar y aprender? ¿Les damos tiempo a nuestros niños/as? ¿Nos damos tiempo para construir un problema y una intervención?

Salud- educación: los acompañantes personales no docentes

Nos encontramos dentro de una sociedad regida por la inmediatez, en un mundo que cambia continuamente y donde los tiempos parecieran acortarse. Proliferan las “pastillas mágicas para todo”: la depresión, el cansancio, el TGD, el ADDH, TEA, autismos, entre otros; aplacando de esta manera los síntomas que enuncian una verdad subjetiva. Aparece, de esta manera “la urgencia” de la familia y de la escuela porque en ese niño o niña se oculten sus síntomas, esté “controlado”, “disciplinado” y la urgencia de un “otro” para acompañar ese malestar, que no es el docente. Allí entran en escena muchas veces los llamados “acompañantes personales no docentes” (APND) quienes se vuelven necesarios para “contener” a ciertos niños o niñas. Se trata de un/a estudiante que se desborda y con él o ella a toda el grupo-clase, o es un niño- niña que no aprende y deja al descubierto la imposibilidad de una propuesta diversificada desde la propia escuela o es un niño, niña que necesita ciertos “ajustes razonables” como lo señala la normativa. Para ello, se activa una maquinaria donde se entrelazan el sistema de salud y de Educación, en el caso particular de los APND para llevar a cabo lo que las normas definen como inclusión educativa y las prestaciones de salud (ley 24901) establecen como “integración escolar”. Para obtener dicha prestación es necesario, como condición primera que el niño/a posea el CUD (certificado único de discapacidad), a partir de un diagnóstico realizado por un profesional médico: neurólogo o psiquiatra, especialista en la discapacidad motora, sensorial u otra. Muchas veces los niños se matriculan en las escuelas con ese diagnóstico y CUD ya existente, otras veces, eso sucede a partir de la identificación que la escuela realiza como producto del proceso de escolarización, de modo que se va construyendo un sujeto a partir de la etiqueta que se configura en el entrelazado de prácticas, instituciones y agentes.

Prácticas que perviven: de derivaciones y “apoyos”

En “Un estudio de caso en la política de la representación”, Hugh Mehan (2001), analiza la situación de un estudiante que pasa de “Educación Regular” a “Educación Especial” y plantea cómo se construye la identidad de los alumnos en dicho pasaje- Un

proceso que todos los sistemas educativos previo a las normativas relacionadas con la inclusión educativa, llevaron a cabo. En general existen equipos que definen ese cambio de modalidad a partir de la negociación de significados” (Mehan, 2001) que surgen del aporte de diferentes actores donde prima y tiene mayor jerarquía el discurso psicológico. Sin embargo ante los nuevos escenarios normativos que establecen la obligatoriedad de la educación inclusiva, los modos observados que adoptan las instituciones son la incorporación de estos agentes - APNDs o Maestros integradores, docentes de apoyo, figuras de acompañamiento en general- a los que se les demanda la función de sostener estos procesos, otorgándole la responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes que acompañan.

De esta manera, el autor explica -para el caso de la derivación a educación especial- que este es un proceso que se lleva a cabo a través de diferentes etapas:

- La primera comienza con el “pedido de ayuda” por parte del docente del grado o curso. Esto es el inicio para que profesionales del equipo psicoeducativo comiencen a intervenir con el estudiante y a plantear diversas acciones y estrategias en el aula. Idéntica situación acontece cuando se trata de pensar la intervención de la figura de apoyo o acompañamiento, el o la docente solo señala que “no puede”.
- Asimismo, y en paralelo, se realizan variadas intervenciones con familias, y equipos externos que en el caso de los estudiantes que desarrollan su escolaridad con acompañamientos externos, especialmente con los APND, estas son mucho más frecuentes que para los otros niños y niñas.
- Finalmente, señala Mehan que de acuerdo a su investigación, se efectúa la derivación. En este punto, cuando hablamos de integración escolar como práctica desde el enfoque de la educación inclusiva, este proceso no se lleva a cabo pero se dan otros micro procesos que perpetúan la estigmatización y siguen sosteniendo esos mismos modos de funcionamiento excluyente, un verdadero habitus como señala Bourdieu (2007) en tanto “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2007, p 92).

Este recorrido en el que encontramos similitudes entre los procesos de derivación- exclusión con los de etiquetamiento- su propuesta integración, nos permite retomar lo que señalamos al comienzo en relación al camino que se produjo históricamente desde el exterminio a la inclusión. Gilda Aguilar Montoya (2004) describe cuatro momentos:

- La exclusión de las personas con discapacidad en la sociedad,
- Luego su segregación en instituciones de caridad o especializadas,
- Pasando por los modelos de integración que permitieron la incorporación de las personas con discapacidad a las estructuras educativas tal como estaban
- Para luego promover la inclusión como proceso de transfor-

mación de los entornos para el logro de la participación de todos y todas.

Podemos pensar en este recorrido histórico de producción de la inclusión tal como lo plantea G Aguilar Montoya (2004). Nos preguntamos ante lo que venimos investigando si la incorporación de las figuras de apoyo en ocasiones promueve un escenario de nuevas exclusiones, o nuevas formas de segregación, bajo el mandato de la inclusión. Algunas preguntas nos pueden orientar para ubicar el sentido de estas intervenciones ¿Integrar quién a qué? ¿"Integrar" a un grupo clase que pareciera ser homogéneo en cuanto a estilos de aprendizaje? ¿Esto implicaría "borrar" las diferencias? ¿Qué efectos se generan a partir de las prácticas de "integración"? y en relación a ello, para quienes acompañan ¿Cuál es el rol a adoptar?.

El trabajo del APND y de todas las figuras que acompañan los procesos de inclusión, podríamos pensarlo como *borde*. Ya que si bien, es tomado como "un agente más de la institución" debido a su presencia muy frecuente no pertenece a la misma. En entrevistas y observaciones identificamos que la tarea termina focalizada en el niño, en el "uno a uno" donde quedan excluidos el docente, los compañeros y la misma comunidad educativa. La mayoría de las veces, es la función asignada, esperada desde la institución "Es la seño/el profe que va a acompañar a X". Nuevamente aquí aparece lo que antes planteamos, los estudiantes se encuentran matriculados en las escuelas de nivel pero las prácticas continúan subrayando las diferencias como obstáculos de los que "otro" agente debe ocuparse.

Es por eso, que entendemos que el trabajo de APND en una propuesta posible tiene que abogar porque el estudiante sea parte de la institución educativa, ya que lo es en el marco de la escuela. Así, se tratará de articular una propuesta donde participen de su aprendizaje y apropiación todos los actores institucionales: directivos, docentes, pares, familia evitando el trabajo en solitario al acompañar al estudiante "con discapacidad" en la escuela. Es por ello, que entendemos que es necesaria una mirada desde una perspectiva contextualista/situacional (Baquero, 2006) que desnaturalice la "normalidad" de prácticas educativas homogéneas, donde se ponga foco en generar y trabajar sobre condiciones de posibilidad diversas para que todos puedan tener un aprendizaje significativo y colectivo.

Para ello, Ricardo Baquero nos ayuda a pensarlo desde el paradigma situacional:

"La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o aletarga un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatare localmente también en los sujetos" (Baquero, 2006).

Entre tensiones y entramados...

En relación a la definición de Baquero (2006) y al tema planteado podríamos pensar en "entramados" (Erausquin, 2014) de experiencias y conceptos, que son capaces de conjugar un sentido, siendo estos heterogéneos, muestran tensiones entre sus propios componentes. Los agentes que participan de la trama educativa se encuentran y se desencuentran en sus interacciones. En las situaciones relevadas se producen además tensiones por las propuestas que promueve cada equipo dentro de su disciplina. De esta manera, nos encontramos con directivos en la escuela que pasan a considerarse "intermediarios" entre el equipo externo del estudiante y el APND, entre la escuela de nivel y el equipo de educación especial. Asimismo advertimos diferencias entre las propuestas de intervención; por ejemplo entre lo que propone el equipo profesional del niño para que se implemente como estrategia en la institución y con las posibilidades que cuenta la misma para su implementación. De esta forma, y en línea con la investigación realizada muchos APND mencionan que su labor es "un poco solitaria" en cuanto a que sólo trabajan con algunos actores institucionales de acuerdo a las necesidades del estudiante y de la institución pero destacando que se requiere del compromiso de toda la escuela. De acuerdo a lo mencionado, no se puede negar que en la institución educativa se producen lugares de encuentros, desencuentros, tensiones y contradicciones y estas forman parte de un entramado donde se pueden visibilizar y poner a trabajar entre todos/as los actores institucionales las prácticas posibles de inclusión; ya que sino las mismas quedan coaguladas en sus efectos. Consideramos necesario pensar en entramados a partir de la construcción de *estructuras de comunicación reflexiva* que permitan revisar conjuntamente los objetivos y las intervenciones en pos de la verdadera inclusión. Esto no se logra sin una implicación y apropiación de sentidos y aprendizajes entre los actores en función de los desafíos que nos puede plantear la trayectoria educativa de un estudiante, pero expandiendo los aprendizajes institucionales logrados a la trama y memoria colectiva. De eso se trata "hacer una escuela inclusiva"

BIBLIOGRAFÍA

- 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*. México: Universidad Interamericana.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Revista Espacios en Blanco*. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). La crisis dentro de la crisis" y "Crisis de autoridad" (p 29-34). En: *Las pasiones tristes*. Sufrimiento psíquico y crisis social. Bs As: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.

- Casal, V. y Néspolo, M. (2022). Formación de educadores para la inclusión educativa. Trabajo presentado en XX Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE). "La Educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo." "Migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible" 8 de junio 2022
- Casal, V. (2018). Políticas públicas y prácticas de educación inclusiva en el nivel primario, Tesis de maestría para optar por el grado Psicología educacional. Disponible en https://www.academia.edu/36332926/Politicas_publicas_y_practicas_de_inclusiva_en_el_nivel_Primario
- Erausquin, C. (2014). "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos", la "vivencia" y el "juego" en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa". La Plata: Ficha publicaciones UBA y UNLP. Segunda Parte
- Janin, B. (2017a). El aprendizaje escolar una aventura con dificultades (pp. 13-37). En B. Janin, *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación*. Ed. Noveduc.
- Janin, B. (2017b). Intersecciones entre la clínica y la escuela (pp. 125-145). En B. Janin, *Niños desatentos e hiperactivos*. Ed. Noveduc.
- Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ocampo González, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. I Congreso Iberoamericano de Docentes. Algeciras: REDIB- Universidad de Cádiz.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>