

# Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento.

Vanesa del Carmen Casal.

Cita:

Vanesa del Carmen Casal (2024). *Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/292>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/B5X>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

## **Intervenciones para posibilitar prácticas de educación inclusiva: Hacia la construcción de sistemas de acompañamiento**

Vanesa del Carmen Casal

[vcasal@bue.edu.ar](mailto:vcasal@bue.edu.ar)

UBA/ E.N.S 6 Vicente López y Planes CABA/Supervisión DE 20 CABA

**Resumen:** La tensión entre las políticas, discursos y pronunciamientos y las prácticas de educación inclusiva en las aulas e instituciones; es un aspecto central a la hora de producir las transformaciones necesarias que hagan posible que se “encarne” en las trayectorias de nuestros estudiantes. En este trabajo se busca conceptualizar qué procesos se involucran en dichas prácticas, qué agentes y qué intervenciones lo posibilitan. Se describen dos procesos que se consideran centrales en la producción de condiciones para la educación inclusiva: dar la bienvenida y acompañar trayectorias que requieren cierta particularidad. En el segundo proceso se ponen en escena figuras que acompañan, “otros” y “otras” que han adoptado y adoptan modos y modalidades de intervenir diversos. Sobre este asunto se profundizará en el artículo, introduciendo el concepto de “sistemas de acompañamiento” para dar marco a estas acciones.

**Palabras clave:** políticas de educación inclusiva, prácticas de educación inclusiva, sistemas de acompañamiento, figuras de apoyo, intervenciones educativas

### **Para introducirnos en el tema- problema**

A lo largo del tiempo, los discursos sobre educación inclusiva han incorporado conceptualizaciones de los estudios acerca del “otro” y sobre los otros. Pareciera que esto es fundamental para comprender las resistencias y persistencias ante modelos educativos que todavía no fomentan prácticas inclusivas, respaldadas por la expansión de ciertos derechos. En este contexto, las políticas se viven en tensión con las prácticas, percibidas como “mandatos”. Sin profundizar en la relación entre educación inclusiva y educación especial, nos centraremos en la idea de “otros” para abordar la creación de figuras como docentes, profesionales y acompañantes que participan en la educación inclusiva.

Nos enfocamos en las prácticas como un “hacer” de la educación inclusiva, sustentado en un pensamiento crítico, y ligado a un derecho urgente. Estas prácticas necesitan “desmenuzarse”: requeridas, posibles y urgentes. Es posible construir conocimiento a partir de las prácticas urgentes que surgen del desconocimiento en el campo de la educación inclusiva, inaugurando así novedades.

## **Metodología**

Este trabajo aborda la construcción de categorías a partir del análisis cualitativo de relatos de docentes que acompañan estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario e inicial. Los mismos fueron recogidos en el marco del análisis de producciones en la formación de docentes en el grado y posgrado.

Se partirá del análisis de una idea, tal vez supuesto, que se ha construido como producto de la indagación, presente en los discursos de agentes educativos, familias, profesionales de la salud o de la promoción de derechos. El mismo está ligado a las prácticas “requeridas” de educación inclusiva. Resulta necesario interrogarlo para iniciar un vínculo articulador “marcos normativos”- “prácticas requeridas”:

*“Los sujetos que en **otro** momento estaban matriculados y formaban parte de las aulas de Educación Especial, en muchos casos y a partir del enfoque y el derecho actual, son estudiantes de los diversos niveles de la escuela común. Por tal motivo, una idea que organiza su participación en las escuelas es **la existencia de “otros” docentes que los acompañan en su recorrido escolar.**”*

Con el objetivo de problematizar este supuesto, entendiendo que encubre allí la confusión y solapamiento del campo de la inclusión y de la educación especial, avanzaremos abordando algunos conceptos presentes en las normativas, retomaremos algunos dispositivos construidos a través de ciertas políticas por las escuelas y, desde el encuadre teórico que nos brinda la teoría socio -histórica, avanzaremos hacia la idea de “sistemas de acompañamiento”.

## **Las prácticas de acompañamiento y las trayectorias estudiantiles desde la perspectiva socio- cultural**

En otros trabajos (Casal, 2020) ubicamos las ideas de “bienvenida” y de “acompañamiento” para hacer lugar a la educación inclusiva, como dos caras de una misma moneda, pero que remiten a prácticas diferentes. La bienvenida es una práctica devenida de la cultura inclusiva, es decir, una institución que da la bienvenida es aquella que organiza la enseñanza considerando un diseño para todos, todas, reconociendo la necesidad de construir un “común” que aloje a quienes participen y más que ello a quienes puedan incluirse y que aún no estén. En este sentido se trata de una institución que cuenta con un

espacio vacío para aquel o aquella que está por venir. La práctica de *acompañar* es una operación que implica una presencia y una posición de disponibilidad, puede ubicarse desde visiones más centradas en el sujeto hacia otras más ubicadas en la situación. Esta perspectiva se nutre de diferentes enfoques teóricos; avanzaremos en esa conceptualización.

Definir esta operación, nos remite a pensar en figuras, apoyos, dispositivos, configuraciones, mediaciones, acompañamientos para ciertos sujetos en escenarios educativos implica el reconocimiento de una institución que requiere de un trabajo con otros entendiendo que hay algo que todavía no está y que requiere de acciones mientras tanto, sin abandonar la búsqueda de las transformaciones verdaderamente políticas: aquellas que nos permitirán hacer una escuela diferente a la actual. Estas acciones, a la vez que andamian sujetos, van dejando huellas en las instituciones. También exige responsabilidad compartida, interagencial, corresponsable (como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). Esa posición implica una mirada centrada en la perspectiva sociocultural, se concibe como prácticas intersubjetivamente mediadas y en el contexto de una organización o estructura de cooperación donde se compartan guiones de trabajo (Erausquin,2014). Desde este enfoque teórico es necesario distinguir entre una posición centrada en el sujeto y otra centrada en el contexto

Ricardo Baquero (2006) profundiza sobre los modos que adopta el concepto de **Zona de desarrollo próximo** en la práctica educativa. Este concepto es crucial al momento de definir categorías relacionadas con los sistemas de apoyo o acompañamiento a las trayectorias.

Recordemos que el concepto de Zona de desarrollo próximo (ZDP), introducido por Lev Vigotsky en 1931, es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que podría hacer con la ayuda de un adulto o un compañero que se encuentre en un nivel de mayor adquisición del contenido o saber). El concepto se entiende, en el marco de la propuesta del teórico ruso, desde una concepción dinámica del **desarrollo** con fuerte pregnancia del contexto en la producción de su curso y gobierno.

Este punto de partida teórico permite a Baquero (2006) presentar diferentes usos de la categoría ZDP, que resultan sumamente importantes para comprender el lugar de los

adultos, de los y las educadores/as, de los pares, de los otros en general en el acompañamiento educativo

- Desde un uso reduccionista del concepto, Baquero advierte que es posible deslizar la idea de ZDP a la tracción del adulto o experto como “auxilio”. Este uso entiende la ZDP como un *atributo subjetivo*.
- Otro uso considera la categoría ZDP como un sistema de interacción social. Ya no se trata de las propiedades del desempeño de los sujetos, sino de las propiedades de los *sistemas de interacción* susceptibles de producir desarrollo en los sujetos que se implican en ellos.
- Por último, Baquero avanza y caracteriza a la ZDP como “variaciones en las formas de participación de los sujetos en eventos o actividades culturales” (2006, p. 131). Cuando habla de *participación*, apunta a eliminar una mirada escindida entre el nivel individual y el social. Participar debe entenderse en el sentido de ser parte de una situación, formar y tomar parte.

Esta última visión es la que se considerará para pensar los sentidos de los acompañamientos educativos como oportunidades para el desarrollo subjetivo y el aprendizaje. Baquero y Terigi (2002) expusieron que la escuela como dispositivo de la modernidad constituye un modo de gobierno de desarrollo subjetivo en tanto que delimita cursos normales y anormales de desarrollo, señala lo esperable, dirige sus intervenciones hacia ciertos logros generándose a nivel social y político disciplinas normalizadoras como la psicopedagogía, o la pediatría para sostener ese modelo. Es en ese contexto que también surge la educación especial. La enseñanza, entonces, se presenta como esa práctica intencional de transmisión productora de desarrollo subjetivo acompañada por esas otras disciplinas y mirada social. En este sentido, se invita a reflexionar en qué medida las prácticas en las escuelas y los acompañamientos de las figuras de apoyo se ubican en las posiciones que antes anticipábamos: el auxilio al sujeto, en la construcción de interacciones para aprender o en la promoción de la participación y autonomía. Esto resulta el nudo de la comprensión para pensar la presencia de los otros en la escena de la inclusión.

### **De la adaptación de los sujetos a las *adaptaciones curriculares***

En este recorrido se hace necesario retomar históricamente los conceptos que utilizamos en nuestra práctica educativa, para poder comprender y promover nuevas y necesarias formas de reconceptualizar con el fin de transformar prácticas instaladas.

Recordemos que los paradigmas se superan a nivel teórico pero perviven en los discursos, los sentidos y las prácticas. De ahí que es importante recuperarlos para desentrañarlos, e incluir transformaciones o giros en las prácticas. Aldo Ocampo (2024) utiliza una metáfora muy interesante para definir el modo en que se producen estas transformaciones y el riesgo que aun conllevan: *palimpsesto heurístico*. Esta expresión encierra la idea de aquella búsqueda que se presenta como nueva pero que conserva la marcas de lo antiguo porque estas se han borrado artificialmente por ello persisten. Es así que la escuela históricamente promueve la **adaptación de los sujetos**, para la cual nos ha sido muy útil la psicología evolutiva y del desarrollo, que nos ha marcado ritmos esperables. Desde una perspectiva tradicional y en el marco de su surgimiento esas disciplinas abonaron a la idea de que quien no se adapta a la normatividad debe ser ubicado y reeducado en otra estructura. Se trata de una posición centrada en los sujetos que a partir de ciertas normas se los nominó como “estudiantes con necesidades educativas especiales”, que requerían de ciertas condiciones adaptativas –para las cuales los prepararía la escuela especial– con el objetivo de integrarse en las escuelas “comunes”. Esta misma visión también se aplicó al pasaje de niveles por ello la respuesta tan habitual de recomendar “permanencia” en el nivel inicial evitando el pasaje al nivel básico o primario y postergándolo.

Tiempo después, la idea de adaptación de los sujetos a las escuelas se deslizó hacia la **adaptación de los contenidos**, por lo que se requeriría de las “adaptaciones curriculares” para poder formar parte de la escolarización. Es decir que, si bien salimos de un paradigma que propone la integración de estos sujetos en la escolarización común, lo hace “adecuando” el contenido, ofreciendo *otra* estrategia, desde una *versión débil* (Baquero, Esta concepción de adaptación *jerarquiza lo homogéneo y patologiza lo diverso cuanto más se aleja de la homogeneidad*.

Es posible definir aquí *adecuaciones curriculares* y ubicar su surgimiento en vinculación con otros conceptos tales como “necesidades educativas especiales” y los que se derivan del *Informe Warnok* (1978)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En el año 1978, en Reino Unido, se publicó el **informe Warnok**, cuyo nombre se debe a Mary Warnok, presidenta del Comité Británico sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE). Dicho informe fue un gran avance en relación a la

Las adecuaciones curriculares resultaron la “indicación necesaria” para dar respuesta desde la escuela a la hora de la integración escolar. Es decir, se trata de una estrategia de planeamiento necesaria y casi obligatoria que, si bien *abandona la idea de que los sujetos son los que deben adaptarse, aún sitúa el problema en ellos*. Definidas como un nivel de concreción del currículum en el cual intervienen otro tipo de actores que no son solo los docentes a cargo del grado, las adecuaciones curriculares abren un campo de tensión en torno a la decisión de quién las planifica...

Algunas voces de este modelo tomadas de la investigación en formación docente:

*“...Pienso que la integración escolar ante todo es un derecho, está buena siempre y cuando sea acompañada y se lo ayude al docente de la sala, porque incluir por incluir a un niño en la sala sin acompañamiento, no le sirve al nene y obstruye el trabajo de la docente de la sala...” (docente de sala- nivel inicial)*

*“...Yo con M empecé en marzo y obviamente que cuando estoy yo -que es los miércoles- es mucho mejor, es el día que mejor se porta, la señora me cuenta que los otros días cuesta, es un nene que lo que observamos que a las 11 de la mañana ya se cansa, ...” (maestra de apoyo a la inclusión- nivel primario)*

Los discursos de la escuela “no preparada” para atender “a ciertos niños o niñas” subrayan la idea de la necesidad de “otro” actor que lo haga. Algunas preguntas pueden orientar esta búsqueda:

Algunas preguntas ... ¿En qué medida entonces el concepto de “adaptación curricular” imperante durante tanto tiempo se asocia con el supuesto de la incapacidad o la falta de preparación de los y las docentes “de los niveles educativos”?

¿Es tarea de la Educación Especial “hacerse cargo” de la demanda de otro actor para suplir esta “falta de preparación”? ¿Es responsabilidad del docente del nivel abordar esa supuesta “falta de preparación”? ¿Es de ambos?

---

educación ofrecida hasta el momento al alumnado con diversidad funcional. Defendía la inclusión del alumnado en las escuelas ordinarias. Consideraba la Educación Especial como un elemento complementario a la educación, no como forma de separación. Recalcaba que el derecho a la educación es para todos los niños. Solicitaba modificaciones de la organización y recursos empleados, además de un impulso que diera lugar a un cambio en la actitud de la sociedad frente a la Educación Especial. Consideraba de gran importancia la formación del profesorado en Educación Especial que les permitiera incluir en sus aulas a niños y niñas que presentasen Necesidades Educativas Especiales.

Con estas preguntas, intentamos avanzar en el camino para reconocer el sentido de las adecuaciones/adaptaciones curriculares como aquellas intervenciones educativas que acompañaron el desarrollo de los sujetos en situación de desventaja educativa. Es en este sentido queremos avanzar hacia la concepción de “sujeto en situación”, superando la visión del “individuo auxiliado” que requiere de recortes o de ayudas/apoyos para participar del aprendizaje escolar.

Los nuevos discursos de la psicología educacional y otras disciplinas instalaron el modelo de “la inclusión” como aquel que resulta políticamente correcto. Pero el propio sistema conserva muy arraigadas las marcas de la exclusión como rasgo de lo escolar. La escuela pareciera que es inclusiva, sin embargo, excluye.

### **Las figuras de acompañamiento en las escuelas dependientes de los diferentes niveles educativos**

En el acompañamiento a las personas con discapacidad o a los sujetos que requieren ajustes razonables para aprender y participar en los niveles educativos, las *figuras de acompañamiento* adquieren un rol sumamente significativo, por lo que resulta fundamental analizar el sentido atribuido a dichos actores.

Una figura de acompañamiento es un actor que se incluye en la escena habitual de la educación en los niveles de enseñanza y construye su intervención de acuerdo a muchos factores. Podría decirse que su función en el proceso educativo se constituye como herramienta, apoyo, mediación. En este sentido, tomando la caracterización antes descrita en relación a la ZDP esta figura puede intervenir desde el “auxilio” a la promoción de la participación.

Además, al trabajar en el marco de una situación educativa, puede formar parte desde diferentes lugares, interviniendo de modo directo sobre el/la estudiante o el grupo, o de modo indirecto, en asesoramiento a docentes. Puede estar “antes” de que llegue ese sujeto a la escuela, o puede unirse al proyecto después. También puede hacerlo como parte de un equipo de trabajo externo o conformando un equipo interno, desde un guion compartido o desde una perspectiva de asesoramiento.

En los discursos de los agentes, especialmente de docentes se pondera la importancia de los apoyos como parte de la propuesta educativa integral. Las miradas (culturas, concepciones, representaciones) y las prácticas habituales, así como las características de

la organización escolar (podríamos pensar en las lógicas micropolíticas) constituyen el apoyo de las prácticas inclusivas. Vale decir: la potencialidad de la presencia de una figura de apoyo depende de la interacción de muchos factores.

Si vamos todavía más allá, podemos diferenciar la idea de una figura de acompañamiento como parte de un dispositivo que la precede y le da encuadre, de aquella que la constituye como parte sistémica de una *configuración de apoyo*, conceptualización que aparece descrita en la Resolución del CFE N.º 155 (República Argentina), dado que la sola presencia de figuras de acompañamiento no promueve directamente prácticas de inclusión: "...se las puede caracterizar como las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria..." (López, 2009, p. 48)

La idea de *configuración* resulta valiosa para pensar en la necesidad de un armado. Al decir armado nos referimos que la sola figura no resuelve la intervención. Se trata de un actor/figura que se suma al proyecto de una institución inserto en un marco o referencia. Por ejemplo, una institución educación especial en articulación con otras puede organizar un recorrido, un itinerario, una construcción para "apoyar" una trayectoria en los niveles educativos. La idea de *apoyo* permite darle profunda valoración a la intervención como constitutiva del desarrollo del sujeto, inherente a su proceso de inclusión. Aparece ligada al concepto de *barreras para el aprendizaje* (CDPCD, 2006) como aquellas que se ubican en la intersección entre el sujeto y el contexto de participación. Según Booth y Ainscow, "el uso del concepto 'barreras al aprendizaje y la participación', para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término 'necesidades educativas especiales', implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad" (2002, p. 22).

La idea de apoyo sería solidaria con el *levantamiento*, la eliminación o la disminución de las barreras, que pueden estar relacionadas con recursos humanos, toma de decisiones, comunicación, interacción; pueden ser físicas, actitudinales o didácticas (Cobeñas y Grimaldi, 2021).

A partir de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y las normas posteriores inspiradas en el modelo social de la discapacidad, la idea de apoyos se complementa con la de *ajustes razonables*, como un modo de poner en acción el ideal de Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Desde esa concepción, podemos pensar ajustes

razonables, cuando necesitamos focalizar y adecuar aún más la propuesta para ciertos sujetos, pero incluyendo desde la planificación el diseño diversificado.

Otras voces que tal vez reflejan lo que se escucha a diario en la escuela, de la mano de otros colegas...

*“...N realiza todos los trabajos sin problemas, yo planifico directamente en base a las capacidades del grupo. En caso de que alguno no pueda realizar alguna consigna gradúo la dificultad, ...”  
(docente de grado- nivel primario)*

*“...Dentro del proyecto de la docente preparo actividades que agrego a las que ella propone, haciéndole hincapié en la repetición con ayuda del tacto, olfato, juegos con rimas y canciones con sonidos onomatopéyicos y otras veces indicándole dónde fijar su atención mirándolo a los ojos y acompañándolo con disponibilidad corporal. Llevo material extra para complementar las propuestas, aunque las actividades se planifican de acuerdo al Diseño Curricular. Las propuestas son las mismas para todo el grupo, pero respetando los tiempos y posibilidades de N...” (docente de apoyo a la inclusión en el nivel inicial)*

*“...Una vez por semana nos organizamos para planificar, si bien ya tenemos el PPI para N es necesario revisar de acuerdo a lo que la docente se propone reforzar, o si cambia o ajusta alguna propuesta, ya que antes cambiaba mi plan en el momento de la clase y eso no me permitía ocuparme de que N aprenda, estaba pendiente de que simplemente no se quedara afuera de la actividad, por eso nos encontramos asiduamente y eso permite que pueda asegurarse la preparación de los materiales, y si es necesario salirse de lo planificado, puedo hacerlo más segura...” (docente de apoyo a la inclusión, nivel primario)*

Podemos entonces avanzar en la construcción de dos modos de pensar los acompañamientos, uno centrado en la figura de apoyo y otro en la construcción de un sistema de acompañamiento. Estos modelos no se presentan de modo “puro”, sino que podemos pensarlos como un *continuum* de prácticas posibles. El cuadro que sigue intenta ofrecer alguna información para comprender ambos modelos

De la figura al sistema de acompañamiento			
	El sujeto	Los actores	La tarea

Modelo 1: Centrado en el sujeto/figura de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Porta un déficit</li> <li>-Es un niño con NEE</li> <li>-Requiere apoyos</li> <li>-Tiene una discapacidad (centrado en el diagnóstico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Figuras de apoyo que “saben del déficit”</li> <li>-Se ocupan de diseñar estrategias diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quien acompaña es el “maestro” de ese niño</li> <li>-Diseña la adaptación curricular sobre la base de “la otra” planificación del maestro</li> <li>-Tarea “devaluada”</li> </ul>
Modelo 2: Centrado en el sistema de acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesita una intervención singular (tiempo y espacio) en un contexto determinado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construcción conjunta, varios equipos, figuras de apoyo con la escuela</li> <li>-Redes, sistemas de acompañamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se negocian sentidos: escuela, apoyos</li> <li>-No es única ni fija</li> <li>-Dinámica, se planifica y acuerda</li> <li>-Visión pedagógica que revisa el juego: común - singular</li> <li>-Tarea “enriquecida”</li> </ul>

Tabla 1: De la figura al sistema de acompañamiento elaboración propia

## La construcción de sistemas de acompañamiento

Construir con “lo que hay” y no con “lo que falta” (sin desconocerlo y nunca dejar de trabajarlo porque significa garantizar derechos) implica una disposición.

El concepto de *configuraciones de apoyo* nombrado en las normativas y en ciertos discursos, resulta fértil para comprender cómo la escuela “se las arregla” para producir condiciones pedagógicas que habiliten la enseñanza y el aprendizaje para todos los estudiantes. Este concepto nos permite pensar en la idea de “armado con otros”, pero “armado que se piensa y planifica”, “que está disponible”, que se activa ante ciertas situaciones que podemos anticipar porque conocemos la situación. La idea que subyace sostiene que ese niño o esa niña es estudiante del nivel que lo aloja (no de un maestro, no de su maestro/a de apoyo, no de otra escuela de otra modalidad a la que “debería concurrir”) y tiene derecho a la educación. Una configuración de apoyo implica acuerdos, diseño de andamiajes y flexibilidad. No es solo un dispositivo estructurado y estructurante,

es una construcción práctica y situacional dirigida a *alojar* a un niño o una niña en una escuela en su condición de estudiante.

Pero vamos un poco más allá para pensar sobre un enfoque que se relaciona con la posibilidad de construir, superar el modelo ortopedista del apoyo, ubicarse en la diversidad de modos de alcanzar los saberes y no solo en los conocimientos alcanzados, salir a buscar una capacidad que se niega a demostrarse (Ranciére, 2003), estar “implicadamente” (y no aplicado sobre el otro). Para hablar de acompañamientos, habría que desarmar algunos supuestos acerca de las “tecnologías del apoyar” que nos obligan a tocar las fibras más íntimas del estar en la escuela.

Y lo que sabemos sin demasiadas vueltas: lo que hay que hacer es enseñar. Pero la tarea no es la misma para todos los que intervienen en ese acto. Se necesita garantizar las prácticas y condiciones requeridas por los sujetos para tal fin. Hace falta, además, revisar las trayectorias escolares, contrastando aquellas que desde el sistema educativo se construyeron como saber incuestionable acerca del recorrido de un sujeto, con las que efectivamente los estudiantes realizan en su paso por el sistema escolar. Nos referimos a las trayectorias teóricas y reales que propone Flavia Terigi (2009).

Otro aspecto que resulta fundamental al momento de pensar la organización de los sistemas de acompañamientos es el concepto de *red*, puesto que la escuela necesita:

- Articulaciones hacia el interior entre actores del sistema educativo (escuela de nivel, escuela especial, áreas de apoyo, etc.)
- Relaciones de sostén, una trama hacia otros sistemas que permita que la escuela sostenga la tarea de enseñar. En este sentido, otras áreas como salud, promoción y protección de derechos, desarrollo social o humano colaboran para que la escuela pueda sostener la función educativa.

Desde todos estos aspectos, planteamos entonces los sentidos de los acompañamientos.

### **Algunos hilos que se entretujan en la tarea de acompañar...**

Proponemos algunos hilos que permiten tejer, destejer y entramar sentidos para la tarea de *acompañar trayectorias*.

*Confianza instituyente*: No hay un único modo de acompañar; se trata de construir a partir de la confianza. La confianza instituyente (Cornu, 1999) habilita (Frigerio, 2005) y abre

nuevos sentidos en la enseñanza. Originalmente, la escuela se basaba en la confianza del niño y la familia hacia la institución y el Estado. Esta confianza se vuelve instituyente cuando la escuela confía en los niños y niñas como portadores del derecho a la educación. La confianza inaugura el acto pedagógico de acompañar.

*Co-construcción y negociación:* El acompañamiento es una intervención artesanal que convoca al otro como sujeto cognoscente y heredero del patrimonio común. No se trata de aplicar dispositivos sobre sujetos, sino de co-construir con ellos.

*Tarea institucional e interagencial:* El acompañamiento implica un lazo con otro inserto en una red de relaciones sostenidas, garantizando su sustentabilidad.

*Demanda y colaboración:* Acompañar implica identificar quién lo requiere y para qué. No se trata de reemplazar al maestro, sino de trabajar juntos en la enseñanza.

*Apoyo sin ortopedismo:* Acompañar también significa evitar moldear al otro para que encaje en un patrón preestablecido. Ana Luiza Smolka (2010) propone resignificar la “apropiación” desde una perspectiva sociocultural, como “apropiación impertinente” entendiendo que la diversidad en los modos de apropiarse de los contenidos es legítima. La inclusión requiere reconocer y valorar estas formas “impertinentes” de aprendizaje.

*Responsabilidad sobre la trayectoria común:* La intervención de acompañamiento no puede separarse de la tarea en el aula. Debe relacionarse con el contenido, las estrategias y las posibilidades. Se trata de construir una “mediación evanescente” como pasadizo entre lo existe y lo que está por venir (Zelmanovich, 2014) que permita conexiones y entradas a nuevos mundos, preparándose para retirarse y dejando continuidad desde el aula y la institución.

*Saberes sensibles:* Acompañar requiere de saberes sensibles, un conocimiento que supera el tecnicismo y se construye conjuntamente, recuperando saberes históricos y agentes implicados. Este saber es una praxis ética que impulsa y es impulsada por acciones y pensamientos colectivos, implicándose más allá de lo habitual. Un saber sensible está disponible ante una urgencia, se construye conjuntamente y se sustrae de lo habitual sin ignorarlo. Es un saber que implica y no solo se aplica, siendo una praxis ética y colectiva.

## **Para abrir/ cerrar, y con aportes de otros autores**

Este recorrido comenzó reconociendo la necesidad de pensar en la inclusión a partir de prácticas de *dar la bienvenida y de acompañar trayectorias* centrándonos en uno de los problemas: el lugar de los “otros” en ese quehacer. Finalizamos profundizando la idea de hacerlo mediante el *fortalecimiento de la enseñanza y la producción de un saber educativo sobre la inclusión*. Y allí nuestro lugar, el de quienes llegamos con una tarea central: hacer de la educación un proyecto de inclusión. Desde la insistencia de creer en la educación como espacio de conversación, de creación curiosa de circunstancias (Frigerio, 2017), y de concebir creativamente intervenciones, tal vez polémicas. Ocampo define “intervenciones polémicas” como “...aquellas que se caracterizan por resistirse a establecer algún sistema de dependencia con algún modelo teórico específico, más bien, corresponden a un conjunto de ideas que activan su potencial en situaciones específicas. Responden siempre a *ideas-en-proceso...*” (Ocampo, 2024; p 18)

Acompañar siempre implica intervenir junto al otro, otro que resiste, insiste, no se ajusta a lo esperado. Esto pareciera ser contra-escolar. Pues lo escolar normativiza, se encamina hacia un fin esperado. Sin embargo, intervenir allí en el desierto de posibilidades, requiere tal vez de cierto coraje para asumir que esa intervención probablemente sea polémica y que desde esa potencialidad haga posible que perfore algo de lo dado, algo que transforme y des controle el escenario educativo tal como se nos viene presentando. Después de todo, de eso se trata verdaderamente lo que necesitamos hacer...Cualquier intento puede ser semilla, si entendemos que la inclusión resulta un proceso de invención contante.

### **Referencias bibliográficas**

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, (9), Rosario.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE y UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Casal, V. (2018). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario* (tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Casal, V. (2020). Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. En *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Casal, V., & Padín, C. (2021). Sistemas de acompañamiento y cuidado de las trayectorias escolares. Clase de la asignatura *Problemas y desafíos actuales de las escuelas primarias*, de la Licenciatura en Educación Primaria con Orientación en Tecnologías Digitales, UNIPE [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=93QUlammfWI&ab\\_channel=CeciliaPadin](https://www.youtube.com/watch?v=93QUlammfWI&ab_channel=CeciliaPadin)

Cobeñas, P., & 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, & M. Escobar (coords), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: Edulp. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597.pdf>

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio & M. Poggi (Eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista de Psicología*, 13, 173-197. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1116/1069>

Frigerio, G. (2004, julio). La (no) inexorable desigualdad. *Ciudadanos*, (7-8).

Frigerio, G. (2017). Educar, transmitir, narrar: reflexiones sobre las palabras. En *Conversaciones pedagógicas I*, organizadas por la Fundación Sociedades Complejas [Archivo de video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7ZmaZsX9dT0>

López, D. (Comp.). (2009). *Documento Ministerio de Educación de la Nación: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina*.

Ocampo González, A. (2022). Educación Inclusiva: otros itinerarios para su discusión. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 6(2), 55-70.

Ocampo González, A. (2024). Introducción. La educación inclusiva no es otra cosa que un sistema de transformación de las prácticas de resistencia, opresión y oposición

articuladas por diversos colectivos sociales. En *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 15-20). Fondo Editorial CELEI.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Smolka, A. L. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente de las prácticas sociales. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).