Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo final de carrera:

La admisión del acompañante terapéutico en la Educación Primaria: una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales.

Alumna:

Gordon, María Lucila

D.N.I.: 30.744.012

Título a obtener:

Lic. en Psicopedagogía

Carrera:

Lic. en Psicopedagogía

Tutora:

Mg. Berta Rotstein de Gueller

Fecha de presentación: Febrero de 2025

"Cuando quieras caminar,

no me importa donde vas,

quiero ser tu acompañante (...)"

(Pintos, 2004)

Agradecimientos

A mis hijas, Pilar y Emilia, por inspirarme a formarme para acompañar procesos de aprendizaje, y a mi gran compañero de crianza Darío, por su fuerza y apoyo incondicional. Sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

A Berta y su equipo, por su ternura, guía y compromiso, y a mis docentes, en especial Berta, Jorge, Haydee, Valeria y Mirta por su empatía y generosidad.

A Cristina Ricci, por su guía, experiencia y confianza.

A mi analista Raúl, por su escucha y orientación en este camino.

Al querido A., por admitirme con ternura y guiarme, a su familia y a la comunidad escolar, por la confianza y el espacio que hicieron de esta experiencia un aprendizaje en constante construcción.

A mis compañeras, en especial a Vir, mi "marida académica"; a Fabi, mi cómplice desde el primer día; y a Lili, Guada, Vani, Mica y tantas otras, por caminar juntas con amor y sororidad.

Y a mí misma, por permitirme perseguir este sueño con dedicación, siempre desde el deseo, el compromiso, el respeto, la alegría y la amorosidad.

Resumen

El presente trabajo final de carrera se encuadra dentro de las investigaciones de tipo psicopedagógicas por proponerse transponer saberes experienciales del Acompañante Terapéutico en una escuela privada de Buenos Aires, RCA en 2023, en saberes profesionales sobre su admisión en la educación primaria.

Resulta relevante para comprender el rol del acompañante y visibilizar su figura en el contexto escolar, contribuyendo a su vez a la comunidad científica por responder a la necesidad de investigaciones psicopedagógicas en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Asimismo, brinda la posibilidad de realizar un análisis metacognitivo, esencial para la mejora de prácticas en el aprendizaje profesional.

La problemática que se indaga es cómo se reconfigura la categoría teórica admisión del Acompañante Terapéutico en la educación primaria, utilizando la Teoría Fundamentada de los Datos, que se centra en construir conocimiento a partir del análisis sistemático de los datos recolectados.

Se concluye que su admisión en la escuela es un proceso complejo que se distingue del ingreso administrativo, considerando que implica establecer un espacio de legitimidad y confianza para el desarrollo efectivo de las intervenciones. Se articula en un entramado relacional con diversos actores que contribuyen a crear un ambiente propicio, donde el trabajo en equipo se torna fundamental. No se trata de un acto aislado, sino que se despliega de manera continua, en situación y se ve influenciado por múltiples factores que moldean las dinámicas interpersonales y la percepción del rol del Acompañante Terapéutico. En este sentido, el trabajo resalta la importancia de comprender este proceso en su complejidad y singularidad, considerando el contexto en el que se desarrolla, en el cual se revelan

tensiones de orden práctico y conceptual, entre la normativa y la realidad, entre los ámbitos salud y educación, y los distintos enfoques que sustentan las prácticas.

Palabras Clave admisión - acompañante terapéutico - investigación psicopedagógica - contexto - práctica profesional

Índice

Introducción **7**
Fundamentación **9**
Relevancia **10**
Primera Parte **12**
1.1 Estado del Arte 12
Segunda Parte **15**
Marco Teórico **15**
2.1 Marco Conceptual 15
2.1.1 Admisión 15
2.1.2 Contexto 16
2.1.3 Acompañante Terapéutico o Acompañante Externo 17
2.1.4 Práctica profesional 18
2.1.5 Trastorno del Espectro Autista 19
2.2 Marco Contextual 20
2.3 Marco Normativo 23
2.3.1 Política de Estado 23
2.3.2 Política Educativa 24
2.3.3 Política de Salud 26
Tercera Parte **27**
3.1 Marco Metodológico 27
3.1.1 Tema 27
3.1.2 Planteo del problema 28
3.1.3 Preguntas que configuran el problema 28
3.1.4 Objetivo general 28
3.1.5 Objetivos específicos 28
3.1.6 Muestra 29
3.1.7 Diseño 29
Cuarta Parte **30**
4.1 Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes 30
4.2 Dimensiones 36
4.3 Análisis de los Datos: Diálogo con la teoría y reconceptualizaciones 38
Quinta Parte **57**
5.1 Conclusión 57
5.1 Proceso de Metacognición 59
Referencias **61**
Anexos **68**
Relatos de Experiencia 68

Relato 1 68
Relato 2 71
Relato 3 76
Relato 4 77

Introducción

El presente trabajo final de carrera se propone configurar saberes de la práctica profesional en el marco de la Psicopedagogía, a partir de saberes experienciales vinculados a la admisión del acompañante terapéutico en una escuela de gestión privada localizada en el partido de Lomas de Zamora, República Argentina (en adelante, RCA) en 2023.

La problemática que se indaga es cómo se reconfigura la categoría teórica admisión del acompañante terapéutico en la educación primaria, que se inscribe en el cuerpo de investigaciones de tipo cualitativas, según conceptualiza Ricci (2021b). A diferencia de otras investigaciones en Psicopedagogía, el presente busca producir conocimiento no sólo disciplinar, sino también interdisciplinar y transdisciplinar (Ricci, 2021a).

Metodológicamente, el estudio se alinea con el diseño de estudio en caso clásico, ya que se centra en una intervención específica donde el profesional construye su aprendizaje y a partir de ello inicia un proceso metodológico de transposición hacia un saber profesional.

Se encuentra organizada en cinco partes: en la primera, se desarrolla el Estado del Arte, una revisión de investigaciones científicas previas que establecen los antecedentes necesarios para contextualizar el estudio. La segunda parte corresponde al Marco Teórico, en el cual se desarrolla el marco conceptual, contextual y normativo. Esta sección proporciona tanto las bases teóricas iniciales a partir de las categorías conceptuales, como detalles del contexto geo-referencial, temporal y situacional en el que se inserta la investigación, encuadrándola también dentro de las políticas de estado, en materia de educación y salud. La tercera parte se dedica al Marco Metodológico, donde se exponen el tema de investigación, el planteo del problema, las preguntas que configuran el problema,

el objetivo general y los específicos, la muestra seleccionada, y el diseño metodológico que guía el estudio. Luego, en la cuarta parte se desarrolla el Análisis de Datos, en el cual se identifican y sistematizan las categorías conceptuales emergentes, proporcionando una comprensión profunda del proceso de admisión del Acompañante Terapéutico en la escuela. Finalmente, en la sección quinta, se presentan reflexiones finales y un análisis metacognitivo que sintetiza los aprendizajes y ofrece proyecciones para futuras investigaciones en el campo psicopedagógico. A continuación, se encuentran las referencias bibliográficas y anexos, que contienen la narración de los relatos de experiencia del acompañante en la educación primaria.

Fundamentación

La presente investigación psicopedagógica se fundamenta en el paradigma de la protección integral de derechos, reconociendo a los Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante, NNyA) como sujetos de derecho (Veiga, 2018). Enfoca su análisis en la educación inclusiva dentro del modelo social de la discapacidad promovido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), el cual se sustenta en los principios de derechos humanos (UNICEF, 2014). En este contexto, se examina la resignificación de la admisión del Acompañante Terapéutico (AT, en adelante) en la escuela. Asimismo, se basa en la premisa de construir una sociedad inclusiva, reconociendo que la escuela desempeña un papel fundamental en esta transformación social. Para lograr una verdadera inclusión, es esencial la participación activa y el compromiso de todos los actores involucrados en el ámbito escolar en la Provincia de Buenos Aires, incluidos docentes, directivos, equipos de orientación escolar (en adelante, EOE), familias, maestras de apoyo a la inclusión (en adelante, MAI), acompañantes terapéuticos, equipos terapéuticos, entre otros.

En la actualidad, los enfoques orientados hacia la inclusión educativa transitan un proceso de transformación, lo que trae aparejados nuevos y diversos desafíos. Entre ellos, la admisión y definición de roles de los diversos agentes involucrados en el apoyo a la inclusión, como lo es la figura del AT, que, cuando se integra dentro de la institución escolar, se conoce como Acompañante Externo (en adelante, AE). Esta figura está estipulada en la Provincia de Buenos Aires en la Resolución N° 782/13 (2013). En este sentido, cabe mencionar los recientes esfuerzos del estado argentino por legislar y profesionalizar el rol del AT, cada vez más recurrido de acuerdo con el Proyecto de Ley de Regulación del Ejercicio del Acompañante Terapéutico (2022).

Cabe también mencionar que el estudio parte desde un posicionamiento desde la complejidad (Morín, 1990) en el abordaje del proceso de admisión del AT. La complejidad no sólo radica en la participación de diversos componentes e instituciones en su configuración, sino también en las contradicciones y tensiones entre los ámbitos de la salud y la educación, especialmente en la inserción del AT en la escuela. Además, se reconoce la necesidad de tratar la polisemia en la denominación del rol. En este contexto, Frigerio (2019) enfatiza la importancia de la interdisciplinariedad como una respuesta adecuada a dicha complejidad.

En lo personal, el abordaje se realiza con una mirada que pretende no despojarse de la ternura (Ulloa, 1995) ni de la extranjeridad (Frigerio et. al., 2019) para abordar lo psicopedagógico, de modo de poder llevar a cabo prácticas que permitan explorar las situaciones y darle lugar a "la incertidumbre, lo inesperado, lo incómodo" (Untoiglich, 2013).

Relevancia

El estudio sobre la admisión del AT en la escuela podría beneficiar a todos estos agentes, proporcionando un mayor entendimiento y clarificación sobre el rol y su inserción en la escuela, aspectos que a menudo permanecen desconocidos o resultan confusos. Esta investigación, por tanto, no solo contribuye al conocimiento académico, sino que también adquiere una significativa relevancia social al abordar y visibilizar la figura del AE en el contexto escolar.

Por otro lado, cabe mencionar que este trabajo, al proponerse transponer saberes experienciales en conocimientos profesionales, configurando así una investigación psicopedagógica, puede resultar beneficioso para la comunidad científica en general, dado

que investigaciones de este tipo aún no ocupan un lugar central en el campo de las Ciencias Sociales, Humanas y de la Salud (Ricci, 2021). Además, cobra especial importancia para la consolidación y el fortalecimiento de saberes y prácticas de la Psicopedagogía ya que se ha evidenciado vacancia en este tipo de producciones, en concordancia con la incumbencia profesional del título de Lic. en Psicopedagogía de "realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica" fijada por la Resolución 2473/89 (1989) emitida por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. En este sentido, el compromiso con la difusión y comunicación del saber construido de la práctica profesional contribuye a visibilizar el aprendizaje producto de procesos de metacognición y reconfiguración de saberes.

Todavía cabe señalar que la tesista es el sujeto de la experiencia de admisión como AT, atento a que ha desempeñado este rol. Además, su condición de estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía le permite una perspectiva dual como AT y como profesional en formación, que le permite desarrollar la presente investigación psicopedagógica, basada en la capacidad de generar y potenciar el aprendizaje mediante un análisis metacognitivo. Dicho análisis resulta esencial tanto para evaluar y mejorar las propias prácticas como para realizar la labor de investigación. En otras palabras, el aprendizaje profesional se encuentra intrínsecamente involucrado en este trabajo final de carrera.

Por todo lo aquí expuesto, es que resulta de interés investigar acerca de la reconfiguración de la categoría teórica de admisión del AT en la educación primaria.

Primera Parte

1.1 Estado del Arte

La investigación realizada por Ricci (2021b) de índole cualitativa en relación a La admisión Psicopedagógica en tiempos de incertidumbre aporta directamente a este trabajo final de carrera, por considerarse también una investigación de tipo psicopedagógicas. Es por ello que tiene el objetivo de configurar saberes de la práctica profesional relacionados a la admisión al tratamiento psicopedagógico en contexto pandémico por coronavirus. Tal y como se propone la investigadora, aporta nuevos significados a la categoría teórica admisión, a partir de la transposición de saberes experienciales. Asimismo, responde a la necesidad de producción de conocimientos en el ámbito de las profesiones y de revisar en forma periódica aquello que fundamenta la práctica, a partir de procesos metacognitivos y de una actitud tanto comprometida como de distanciamiento por parte del investigador. Las categorías que emergen de su investigación y asumen nuevos significados son la entrevista, el encuadre y la admisión. Esta última entendida como proceso de construcción colaborativo entre diversos actores e instituciones, entre los cuales se menciona a la familia, los profesionales y el personal docente de la persona escolarizada. La trama que se configura supera la díada admisor- paciente y aparecen múltiples voces y la interacción en red, que se inscriben en el ciclo vital de la persona.

La investigación de enfoque cualitativo, titulada Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del Acompañante Externo como vehículo facilitador de inclusión plena en los niveles inicial y primario (Insaurralde, 2021) arroja luz sobre el rol del AE. Plantea la tensión existente entre el marco normativo y lo que sucede en lo cotidiano, a partir del análisis de casos de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA). La autora insiste en la necesidad de legislar sobre la

capacitación docente en el ámbito de la discapacidad. Señala la falta de formación adecuada, la escasez de recursos y el sentimiento de ambigüedad que estos generan. A pesar de los desafíos mencionados, concluye que el rol del AT actúa como un puente esencial entre el niño o niña y el docente a cargo, subrayando la importancia del trabajo en equipo para asegurar trayectorias educativas exitosas.

Asimismo, cabe agregar que hay concordancia acerca de que no se hallan estudios acerca del rol del AE, más que algunas tesis de licenciatura de países iberoamericanos. Tal es el caso de la investigación: Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA (Otero y Messina, 2020). Las estudiantes de la Universidad de San Martín (UNSAM, Argentina), con un enfoque cuantitativo, problematizan en torno a las prácticas de los AE con niños y niñas con TEA de nivel primario y al paradigma en el cual se inscriben, según sea de inclusión o integración. Arriban a la conclusión de que aún, en la práctica, se vislumbran prácticas inscriptas en el paradigma de integración, en consonancia con el trabajo realizado por Insaurralde (2021) en relación con la tensión entre aquello estipulado por ley y lo acontecido en lo cotidiano escolar. A su vez, logran algunos desafíos que propone la resistencia por parte de las instituciones educativas al trabajo interdisciplinar, y también la precarización del trabajo del AE.

En pocas palabras, del relevamiento realizado en relación a la figura del AT en el ámbito escolar, surge que las investigaciones tienden a enfocarse en su función como facilitadora o no de la inclusión de la infancia en la institución escolar. Problematizan en relación al paradigma en el cual se insertan, ya sea de inclusión o integración.

Finalmente, es importante destacar que la revisión de los antecedentes científicos revela una escasez de estudios específicamente orientados a la admisión del AT en el

entorno escolar. Asimismo, las investigaciones psicopedagógicas en este ámbito son limitadas.

Segunda Parte

Marco Teórico

Categorías Teóricas Iniciales

Se establecen las siguientes categorías teóricas iniciales que son:

- Admisión
- Contexto
- Acompañante Terapéutico o Acompañante Externo
- Práctica profesional
- Trastorno del Espectro Autista

2.1 Marco Conceptual

2.1.1 Admisión

El constructo admisión es definido desde una perspectiva de derecho como un "Trámite en que, atendiendo a aspectos formales, se decide si una demanda, recurso o petición deben ser tomados en consideración para resolver el fondo" (Real Academia Española [RAE], 2022). Este sentido del término encuentra correlato con el recorrido en torno a la admisión que realiza Rubistein (1996) en el campo de la Salud Pública, Se refiere a la entrevista de admisión como aquella se realiza a quien por primera vez ingresa al servicio, la cual se utiliza con la finalidad establecer el adecuado curso a tomar: aceptar o no, o derivar a quien consulta. A su vez, problematiza en relación a la admisión y sus problemáticas, según se caractericen por ser instancias más o menos administrativas. Se alinea con otra designación de la RAE, en tanto la define como el aceptar, permitir, acoger, lo cual encuentra correlato con la resignificación del término que realiza Ricci (2021) como un "proceso de intervención y un entramado colaborativo que no puede reducirse a una

entrevista de admisión" (p. 131). Cabe destacar que la psicopedagogía toma el constructo de la psicología, si bien lo adapta y amplía.

2.1.2 Contexto

El término contexto es definido por la RAE (2022), en primer lugar, como el entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, en concordancia con la Teoría Comunicacional Humana (Watslawick, 1985), quien lo establece como uno de los ocho elementos básicos en toda comunicación. El autor le atribuye enorme relevancia a la hora de realizar un análisis de la situación comunicativa. Dicha concepción es utilizada en el marco del proceso psicodiagnóstico, a la hora de realizar interpretaciones de lo acontecido durante la entrevista (Albajari, 1996), entendida como técnica o instrumento clínico.

En segundo lugar, la RAE (2023) lo define como el entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho, que toma la investigación, por resultar más abarcativa y contribuir a la mirada desde la complejidad (Morín, 1990), que posee una visión integral del sujeto, En este sentido, Bleger (1988) se refiere al estudio de la conducta humana, como inseparable del contexto, del cual se es siempre integrante.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), se plantea que el contexto en el cual una persona vive y se desarrolla está compuesto por factores situados en distintos niveles, los cuales influyen de manera directa o indirecta en la conducta humana. Para el autor, la interacción entre la persona y el entorno es bidireccional y se basa en la reciprocidad. Define el ambiente ecológico como una disposición seriada de estructuras

concéntricas denominadas micro-, meso-, exo- y macrosistema (Bronfenbrenner, 1979, p. 41).

2.1.3 Acompañante Terapéutico o Acompañante Externo

La figura del AT es definida por Rossi (2007) como un recurso clínico especializado que desempeña un rol fundamental en el contexto de la intervención psicoterapéutica. Para el autor, se trata de un "interlocutor de lo cotidiano" (p. 13), que se integra en la vida diaria del sujeto, participando activamente en su entorno habitual, como su vivienda, espacios de ocio y recreación, áreas comerciales, ámbitos educativos y otros lugares que frecuenta. Este profesional opera desde un abordaje psicoterapéutico y trabaja en forma articulada con el equipo terapéutico que lo indica, destacándose especialmente en el ámbito ambulatorio. Aunque en términos técnico-jurídicos se le clasifica como un auxiliar, aclara que su función, aunque a veces considerada menor, resulta fundamental en muchas situaciones y se adapta a la estrategia de tratamiento específica y a la singularidad del caso. Menciona además que ésta puede plantearse desde diversas escuelas teórico-clínicas y enfoques políticos y sociales. En cuanto al marco de inserción del AT, lo categoriza según la procedencia de su indicación y el contexto en el cual se realiza, ya sea:

1. Dentro de una institución
2. No indicado por un dispositivo institucional
3. En proceso de externalización institucional.

Cabe aclarar que para los fines de esta investigación, se utilizarán de manera indistinta las denominaciones AT y AE, ya que la primera se refiere a esta figura en el ámbito de la salud, mientras que la segunda se utiliza en el contexto educativo.

2.1.4 Práctica profesional

En ocasiones, el término práctica profesional se asocia con una etapa de la formación académica, generalmente desarrollada en los últimos años de la carrera universitaria y con un valor significativo para los futuros profesionales. En este sentido, Peña Lapeira y Vargas Puentes (2020) señalan que la práctica profesional forma parte del proceso formativo de los estudiantes, permitiéndoles aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos durante su formación. Mencionan además, que se configura como un puente entre la universidad y el ámbito laboral, favoreciendo la transición y el perfeccionamiento de habilidades profesionales. Asimismo, destacan que esta práctica actúa como un ejercicio de entrenamiento que complementa la teoría, posibilitando la identificación y corrección de falencias formativas en un contexto teórico-práctico. No obstante, dicha conceptualización se vincula a las prácticas pre- profesionales, por lo que el presente trabajo considera en concordancia con el posicionamiento. que las entiende como aquellas que surgen del encuentro entre las conceptualizaciones y lo singular, que no pueden anticiparse ni reproducirse (Filidoro, 2018 como se citó en Ricci, 2021). En las prácticas, entran en juego factores situacionales, como lo son los diferentes actores involucrados. Ricci (2021) identifica y distingue las prácticas de intervención profesional.

En este sentido, Palacio, López, & Nieto (2006) consideran que la intervención psicopedagógica implica la necesidad de reconocer y planificar acciones que se ajusten a los objetivos específicos y a los contextos particulares en los que se desarrollan. Esta perspectiva cobra especial relevancia en la práctica profesional en situación, donde la intervención se construye de manera dinámica y contextualizada, respondiendo a las

demandas concretas del entorno y de los actores involucrados, lo que permite un abordaje integral y ajustado a cada circunstancia.

2.1.5 Trastorno del Espectro Autista

Numerosos autores han abordado el TEA, investigando su origen, conceptualización, manifestaciones y tratamiento. Este trabajo se basa en la descripción establecida en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante, DSM-5) (Asociación Estadounidense de Psiquiatría [APA], 2013), que lo clasifica dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo. Según este manual, los criterios diagnósticos del TEA incluyen:

- Deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.
- Presencia de síntomas desde la primera infancia.
- Deterioro clínicamente significativo en áreas habituales de funcionamiento de la persona.

Desde una perspectiva neuropsicológica, Pearson (2020) describe el autismo como una condición de origen neurobiológico, caracterizada por una afectación en la comunicación social que no se alinea con lo esperado para el nivel general de desarrollo. La autora también enfatiza la necesidad de un enfoque interdisciplinario y distingue el TEA de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), las cuales deben ser diagnosticadas por un Licenciado/a en Psicopedagogía.

Asimismo, el diagnóstico de TEA incluye el Síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo (DSM-IV, APA, 1994). El término “espectro” refleja la

diversidad en la manifestación del trastorno entre los individuos y sus variados niveles de afectación. En este contexto, la APA (2013) recomienda especificar el "nivel de gravedad" y determinar si el TEA se presenta:

- Con o sin déficit intelectual
- Con o sin deterioro del lenguaje.
- Asociado a afecciones médicas o genéticas,
- Asociado a otros trastornos.

Bella (2023) añade que la heterogeneidad en los perfiles neuropsicológicos dentro del espectro autista sustenta los distintos modos de funcionamiento y las necesidades de apoyo.

2.2 Marco Contextual

El recorte empírico en lo georeferencial se sitúa en el primer cordón del conurbano de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) el cual forma parte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), zona urbana conformada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), donde se concentra el treinta y cinco por ciento de la población del país, con aproximadamente 15 millones de habitantes, y se ubica entre las veinte áreas metropolitanas más pobladas del mundo. Asimismo, se trata de la región más relevante para la economía argentina.

En lo institucional, corresponde a una escuela del nivel educativo Primario, de gestión privada confesional, con jornada simple (4 horas diarias en turno en turno tarde).

Motiva la intervención psicopedagógica el hecho que un estudiante de 1° grado (Primer ciclo de la Escuela Primaria), del turno tarde (de 13 a 17 hs.) requiere de un AT, rol que dentro de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires se denomina

acompañante/ asistente externo, de acuerdo a la Resolución N° 782/13 (2013). Dicha reglamentación considera su incorporación en tanto un estudiante requiera atención, asistencia y/o apoyo personal para propiciar sus vínculos o bien de necesitar contención de índole física o emocional a fin de favorecer la inclusión educativa. En concordancia, el rol del AE se encuentra avalado por un Centro Categorizado inscripto en el Registro Nacional de Prestadores de acuerdo con la Ley de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (24.901), el cual establece acuerdos de trabajo con la institución educativa. A su vez, quien se desempeña como AE confecciona sus facturas mensualmente como monotributista al centro. Las horas de servicio se valúan según el nomenclador nacional, de acuerdo a lo estipulado en por Resolución Conjunta N° 1/2023 (2023) del Ministerio de Salud y Agencia Nacional de Discapacidad . Habría que indicar también que el centro categorizado, además, se vincula con las Obras Sociales o prepagas enunciadas en la ley de Obras Sociales (23.660) y sus modificaciones (23.890), obligadas a cubrir la totalidad de las prestaciones prescriptas una vez que los afiliados cuentan con el Certificado Único de Discapacidad (CUD).

En cuanto al marco temporal de la presente investigación psicopedagógica, el acompañamiento dentro de la institución educativa abarca el ciclo lectivo 2023, que se extiende desde el 1 de marzo hasta el 26 de diciembre, incluyendo un receso invernal del 17 al 28 de julio. Este período específico es el objeto de estudio y se centra en las intervenciones del acompañante terapéutico, con el objetivo de analizar su admisión en dicho contexto.

En relación a los actores involucrados en la situación y el contexto de intervención, el beneficiario de la prestación es un niño de 7 años que vive en la localidad de Lomas de Zamora. Pertenece a una familia de clase media compuesta por su madre, su padre y su

hermano mayor. A los 3 años, fue diagnosticado con TEA. Actualmente, asiste a diversas terapias en horario matutino: pediatría, fonoaudiología, terapia ocupacional (TO), terapia cognitivo-conductual (en adelante, TCC), psicomotricidad, psicología y psicopedagogía. Su escolaridad ha transcurrido siempre en la misma institución educativa, donde permaneció un año adicional en la sala de 5 durante 2022. En marzo de 2023, inició el nivel primario conforme al calendario oficial.

El grupo de pares, compuesto por 25 estudiantes, es prácticamente el mismo del año anterior, con la excepción de dos nuevos ingresantes. En la clase, además de la docente, se encuentran tres AT que asisten a dos estudiantes. En ocasiones, se suma la MAI del niño, un recurso que no está disponible para los otros niños con proyectos de inclusión debido a cuestiones administrativas y porque no lo necesitan.

La docente titular ya formaba parte de la institución, aunque previamente trabajaba en cuarto grado. Esta es su primera experiencia en primer grado y su primer contacto con acompañantes externos en el aula, dado que no había tenido anteriormente estudiantes con proyectos de inclusión en sus clases.

Las dos AT que conforman el cuerpo de agentes externos dentro del aula provienen de otro Centro Categorizado. Ambas son estudiantes de una universidad pública del primer cordón del conurbano bonaerense. Una de ellas, de 21 años, lleva dos años desempeñándose en este rol y actualmente está cursando el Ciclo Básico Común (CBC) de la Licenciatura en Psicología. La otra, de 56 años, comenzó la Licenciatura en Psicopedagogía en 2015; aunque no está cursando en el presente cuatrimestre, ha completado tres años de la carrera. Conviene precisar que ha trabajado con el mismo niño desde el año pasado, acumulando así una mayor experiencia tanto en el rol de acompañante (cuatro años) como con el grupo. Ambas AT adoptan un enfoque predominantemente

conductista, centrado en el individuo y basado en el sistema de premios y castigos, que contrasta con el enfoque sistémico que sustenta la práctica de la investigadora del presente trabajo.

2.3 Marco Normativo

La presentación del marco normativo de la RCA se estructura en torno a los siguientes tópicos:

- Política de Estado: Incluye la consideración de los derechos NNyA y el paradigma teórico sobre las infancias, como lo propone Kuhn (1971).
- Política educativa: Abarca las normativas y directrices específicas relacionadas con el ámbito educativo.
- Política de Salud, Se enfoca en la normativa específica que rige la función del AT.

2.3.1 Política de Estado

En la RCA se consolida la concepción de las infancias como sujetos de derechos, que reivindica a la niñez, a partir de las disposiciones de la ley de jerarquía constitucional: Convención sobre los Derechos del Niño (23.849), que entra en vigor en el año 1990. En su preámbulo, se establece la necesidad de cuidado y protección legal, tanto previo como posterior al nacimiento, lo cual encuentra correlato con lo proclamado por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). El estado se reconoce como protector de, entre otros, los siguientes derechos: a la vida, a la supervivencia y desarrollo, al nombre y la nacionalidad, a la identidad , al respeto a la opinión, a la libertad de expresión, a la salud y a la educación.

En este sentido, en el año 2005 se sanciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes (26.061), que termina de consolidar el **paradigma integral de los derechos**. Su principio rector, en consonancia con la Convención de los derechos del Niño (1990), debe funcionar como guía de las medidas que tomen las instituciones, ya sean públicas o privadas. Se trata del interés superior del NNyA, que se establece en el Art. 3. En éste se expresa que debe/en respetarse:

- Su condición como sujeto de derecho
- Su opinión, en tanto, ha de ser escuchada.
- El pleno desarrollo personal de sus derechos en sus diferentes entornos (familiar, social y cultural)
- Sus condiciones personales tales como edad, grado de madurez, posibilidades de discernir, entre otros.
- Sus derechos y garantías
- Su centro de vida

2.3.2 Política Educativa

Considerando que la experiencia del AE del presente trabajo acontece dentro de la escuela, cabe mencionar a las leyes sancionadas en materia de educación: Ley de Educación Nacional (26.206) y, en continuidad con ésta, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (13.688), que regulan el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en los territorios correspondientes. En conformidad con los derechos humanos y de las infancias, establecen a la educación como prioridad y requisito para la construcción de una sociedad justa y en el fortalecimiento de la democracia.

El enfoque de la educación encuentra su fundamento en los Derechos humanos. Se trata de un posicionamiento desde la inclusión, que se sustenta en lo dispuesto tanto por la ya mencionada Convención de los Derechos del Niño (1990), como en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (26.378) publicada en el año 2008. Esta última se inserta dentro del modelo social de la discapacidad, que propone que las barreras se hallan en el entorno, o en la sociedad. Reconoce, entre otros, la relevancia de regular respecto a cuestiones de accesibilidad física, económica, cultural, de las informaciones y comunicaciones, y de salud y educación para el ejercicio pleno de sus derechos y libertades.

En consonancia, la Resolución N° 311/16 (2016) aprobada por el Consejo Federal de Educación para todo el territorio argentino, sienta las bases para propiciar la inclusión en el sistema educativo y garantizar las trayectorias escolares del cuerpo de estudiantes con discapacidad. En dicha normativa se establece que:

- Resulta discriminatoria la acción de negar la inscripción/ reinscripción de un estudiante por motivos de discapacidad.
- Deben garantizarse los apoyos necesarios para que la persona con discapacidad pueda aprender en igualdad de condiciones (Art. 17).
- En el nivel primario, el ingreso del estudiante con discapacidad es a los seis años (Art. 23)

En este contexto es que en la Provincia de Buenos Aires se regula el accionar de un Acompañante o Asistente Externo dentro de las instituciones educativas a partir de la publicación de la Resolución N° 782/13 (2013) la cual, en sus cinco anexos, dispone:

- La definición del campo de intervención, los alcances de la actividad y las tareas que podrán desarrollar los Acompañantes/Asistentes Externos.
- Los requisitos para su ingreso

- El trámite de solicitud y la documentación requerida para su incorporación
- La intervención de los distintos actores en la toma de decisiones
- El circuito operativo referido a los pasos y las acciones institucionales.

Dicha normativa establece que la diferencia entre la labor del Acompañante/Asistente Externo y la del cargo docente, radica en que el campo de intervención del primero no es pedagógico. Es decir que, su presencia en el ámbito educativo no reemplaza la intervención docente, ni sustituye a la Maestra Integradora.

2.3.3 Política de Salud

En el año 1997 se sanciona la ley de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (24.901), que establece en su artículo 2, la obligatoriedad de cobertura total de prestaciones a cargo de las obras sociales y de organismos dependientes del Estado, en caso de corresponder.

Dicha ley define diferentes tipos de prestaciones básicas de acuerdo a su finalidad, entre las cuales se encuentran las preventivas, de rehabilitación, educativas, terapéuticas educativas, y las asistenciales.

Las prestaciones terapéuticas educativas en las cuales se encuadra el rol del AT en la institución educativa, son entendidas, de acuerdo al artículo 16, como aquellas orientadas a la "restauración de conductas desajustadas, adquisición de adecuados niveles de autovalimiento e independencia, e incorporación de nuevos modelos de interacción, mediante el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo".

Posteriormente, en el año 2010 se sanciona la Ley de Salud Mental (26.657), enmarcada dentro del paradigma integral de los derechos, que parte de un enfoque integral

del concepto de salud. La misma promueve prácticas interdisciplinarias y en red para el abordaje de las diversas problemáticas que hacen al campo de la salud mental. Adicionalmente, en el decreto reglamentario N° 603/13 que reglamenta dicha ley, se incluyen dentro de los "servicios de salud" a aquellos abordajes tendientes, entre otros, a la inclusión social "o cualquier otro objetivo de apoyo o acompañamiento que se desarrolle en los ámbitos públicos o privados".

En el año 2022, la Subsecretaría de Gestión de la Información, Educación pertinente y Fiscalización emite la Resolución N° 592/22 (2022), que establece un marco de jerarquización para el rol del AT dentro de la Provincia de Buenos Aires. Esta normativa refuerza la necesidad de regular y profesionalizar su figura en los diferentes ámbitos de intervención, destacando su importancia en la atención integral de la Salud Mental. Asimismo, establece los criterios y requisitos que se deben cumplir para el ejercicio de sus funciones, enfatizando la formación continua y el cumplimiento de estándares profesionales que aseguren una atención adecuada. De esta manera, se reconoce al AT como un actor clave en los procesos de acompañamiento terapéutico dentro de los dispositivos de salud y educación, alineándose con las políticas públicas que promueven la inclusión social y el apoyo interdisciplinario en el ámbito de la salud mental.

Tercera Parte

3.1 Marco Metodológico

3.1.1 Tema

La admisión del acompañante terapéutico en la educación primaria.

3.1.2 Planteo del problema

Se parte de la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se reconfigura la categoría teórica ‘admisión’ del Acompañante Terapéutico en la educación primaria, a partir de los saberes construidos en la experiencia?

3.1.3 Preguntas que configuran el problema

¿Qué se entiende por ingreso del AT en la escuela? ¿Es lo mismo admisión que ingreso del AT en la escuela? ¿Qué significaciones asumen?

¿Cómo se produce la admisión del AT en la escuela?

¿Cuáles son los actores involucrados en la admisión del AT?

3.1.4 Objetivo general

Configurar nuevos saberes de la práctica profesional vinculados con la admisión del AT en la escuela.

3.1.5 Objetivos específicos

- Definir cuáles son las experiencias del AT en relación a la admisión.
- Determinar cuáles son los actores intervinientes y los momentos de admisión que emergen de los relatos.
- Analizar de qué manera se produce la admisión del AT en la escuela.

3.1.6 Muestra

El presente trabajo se centra en los saberes experienciales y los aprendizajes que derivan de la práctica de intervención profesional. Es basándose en estos conocimientos, que se procede a analizar y, eventualmente, a construir un nuevo saber (Ricci, 2021). Constituyen, por lo tanto, la muestra del presente, las experiencias de intervención seleccionadas para el análisis, también denominados relatos de experiencia (Anexos 1 a IV). Antes de la narración de cada una de estas experiencias, se incluye una tabla con aspectos formales sobre la intervención, así como la fundamentación de la selección.

Aspecto Formal	Descripción
Denominación	[Nombre que identifica a la experiencia]
Fecha	[Fecha de la actividad]
Espacio	[Nombre del lugar físico donde acontece la experiencia]
Momento	[Temporalidad específica en la que ocurre la experiencia]
Actores Involucrados	[Personas implicadas en la experiencia de intervención]
Fundamentación	[Descripción del propósito y la relevancia de experiencia para la investigación]

Tabla 1: Modelo de aspectos formales de los relatos de experiencia

3.1.7 Diseño

Se lleva a cabo una investigación psicopedagógica, aplicando el enfoque de la Teoría Fundamentada de los Datos, que se centra en construir conocimiento a partir del análisis sistemático de los datos recolectados. Asimismo, en el contexto de la experiencia de intervención psicopedagógica, utiliza el protocolo de Ricci (2020) para dar cuenta de posibles resignificaciones y sentidos sobre la admisión del AT en una escuela de gestión

privada localizada en el partido de Lomas de Zamora, RCA en el año 2023, considerando su pretensión de configurar saberes profesionales a partir de saberes experienciales.

Cuarta Parte

4.1 Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes

Sistematización de la intervención (Presentación esquemática de los principales momentos en forma de segmentos -S-)		**Saberes experienciales** (¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos)	**Categorías conceptuales emergentes**
S1	«(...) veo a la docente conversando con una de las AT de mayor antigüedad del curso en los bancos del fondo del aula. Me convocan a la conversación (...) le preocupaba la posibilidad de ofender a las familias (...) “Bravo G., excelente idea que se haga visible la condición de los chicos, de mi parte	Aprendí que tanto la docente como las familias y colegas acompañantes son actores involucrados en el proceso de admisión, lo cual cobra sentido si se considera el trabajo en equipo como enriquecedor de las intervenciones y que existen **tensiones** entre las familias y la escuela. Adicionalmente, aprendí que la **experiencia** en el rol podría incidir en el proceso de admisión por parte de los diferentes **actores**, como la docente.	● Proceso de Admisión ● Actores ● Tensiones ● Comunicación ● Práctica Profesional del AT ● Experiencia laboral ● Trabajo en equipo

	contá para lo que sea necesario” (...) “Que linda propuesta, G.. Ahí estaremos acompañando” (...) “qué hermosa idea. Obvio, contá con nosotras”» (“Día mundial de la concientización sobre el Autismo”)	Aprendí que la admisión del AT puede ser en ocasiones **forzada o reactiva**, producto de la expectativas de otros actores acerca del rol, como la de representar un **puente con la familia** y/o de considerarlo como un **especialista y promotor de la inclusión educativa**. Las AT **son admitidas pero también admiten** con su apoyo a la propuesta docente, lo que da cuenta de un **proceso vincular multidireccional**.	
S2	«La docente mira a las AT La reflexión no se estaba dando del modo que esperaba (...) El silencio era ensordecedor.(...) La docente dice, refiriéndose a las acompañantes: “Chicas, ¿alguna de ustedes nos quiere contar qué entienden por autismo?”.	Aprendí que hay miradas y preguntas admiten, jugando la **comunicación (verbal / no verbal)** un rol fundamental del proceso. Adicionalmente, aprendí que la formación académica podría incidir en el proceso de admisión por parte de los diferentes actores, como las otras AT. La admisión del AT, en lugar de ser planificada, puede convertirse en una **respuesta reactiva** ante desafíos que se plantean en el aula, como el silencio	● Proceso de Admisión ● Comunicación ● Actores ● Práctica profesional del AT ● Titulación ● Enfoque teórico

	Las dos AT me miran. Yo las miro. La colega estudiante de psicopedagogía me dice: "Lu, ¿empezás vos?"» ("Día mundial de la concientización sobre el Autismo")	inesperado de los estudiantes frente a preguntas que buscaban generar un espacio de reflexión.	
S3	«Todos los estudiantes me miraron (...) Rápidamente empezaron a escucharse las voces de los chicos (...) La docente me miró y sonrió» ("Día mundial de la concientización sobre el Autismo")	Aprendí que la admisión se produce en un tiempo y espacio determinados, **en situación**. Tanto la docente como los estudiantes participan indirectamente en un proceso de admisión siendo este, por lo tanto, **múltiple**. El grupo de estudiantes es considerado un actor en el proceso de admisión, mediante su participación. En este momento se genera un primer enlace de aceptación por parte de las y los alumnos del aula, lo cual caracteriza a la admisión como proceso **vincular**.	● Comunicación ● Actores ○ Directos e indirectos ● Proceso de admisión ● Contexto ● Tiempo ● Espacio.

		Además, la sonrisa de la docente, sin necesidad de palabras, expresa su aprobación, lo que destaca el papel fundamental de la **comunicación no verbal** en el proceso de admisión.	
S4	«“Y tenés formación en psicoanálisis, ¿no?” (...) Me miró y sonrió (...) “Y ellos hacen TCC”, mientras revoleaba los ojos.» (“Intercambio con miembro del EOE”)	Aprendí que distintos actores, como en este caso un miembro del EOE, reconocen y validan al AT. La mención de su formación y la reacción hacia otros enfoques teóricos, tanto **verbal como no verbal**, reflejan la importancia de la acreditación y las perspectivas profesionales en el proceso de admisión. Asimismo, la resistencia hacia enfoques teóricos diferentes, como la TCC, puede crear barreras en la admisión del AT.	● Actores ● Comunicación ● Tensiones interdisciplinarias ● Práctica profesional del AT ● Titulación ● Enfoque teórico
S5	“Tengamos en cuenta que este año estuviste vos con el nene, que tenes otra autoridad académica, eso pesa”	Aprendí que la admisión del AT involucra la participación y aceptación de varios actores. Cada uno juega un rol en el proceso, contribuyendo u obstaculizando su reconocimiento y aceptación dentro de la institución.	● Proceso de Admisión ● Práctica profesional del AT ● Titulación ● Enfoque teórico

	(Conversación telefónica con AT, estudiante de Psicopedagogía)	Además, a partir de la **comunicación escrita** de la AT, aprendí que la **formación académica del AT y su competencia laboral** es crucial para su proceso de admisión. La **autoridad académica** que otorga una sólida preparación no solo mejora el quehacer del AT, sino que también facilita la admisión de otros actores, sobre todo los adultos. **La confianza** en la formación y habilidades del AT contribuye positivamente al proceso de admisión. Al percibir que el AT es altamente competente, se fomenta un **ambiente de colaboración**, lo que puede facilitar el proceso de acompañamiento y, a su vez, disminuir posibles tensiones o resistencias.	• Competencia profesional • Comunicación • Confianza
S6	«(...) lo veo lleno de sangre. (...) no lograba identificar el origen (...) no se desorganiza, en tanto no grita, no llora, logra mirarme a los ojos	Aprendí que el proceso de admisión se produce en la interacción entre el niño, su acompañante y la docente a cargo, siendo los primeros dos **actores directos**. Este proceso es **dinámico, vincular y situacional**. La competencia laboral del	• Proceso de Admisión • Actores ○ Directos

	y seguirme. Se deja guiar (...) Entre comentario y comentario agregaba "Acá está Lu, quedate tranquilo, estás conmigo, soy Lu", mientras hacía autoreferencia con mi mano y lo miraba a los ojos» ("Episodio de sangrado nasal")	AT es fundamental para abordar desafíos inesperados. La capacidad de **comunicar** de manera clara y efectiva, involucrando la **mirada**, anticipando y narrando la secuencia de hechos, permite generar un ambiente de **confianza** favorecedor del proceso y de sus intervenciones.	● Práctica profesional del AT: ● Competencia profesional ● Comunicación ● Vínculo ● Confianza
S7	«(...) sin mediar aviso, la secretaria intenta ponerle una gasa dentro del orificio nasal al niño (...) se brota, (...) empieza a gritar, llorar y correr (...) No sostiene la mirada, se encuentra desencajado (...) La secretaria decía "*Perdón, perdón, disculpame, Lu*"»	Aprendí que hay distintos tipos de actores y que éstos pueden clasificarse según su **grado de implicancia** en el proceso de admisión y la **frecuencia de la participación**. Asimismo, se evidenció que sin vínculo de confianza, no hay intervención posible, por el contrario, puede resultar iatrogénico considerando que la intervención repentina de la secretaria generó un caos que intensificó el malestar del niño. El niño pasó de admitir a su AT,	● Vínculo ● Confianza ● Actores ○ De apoyo ● Proceso de admisión ● Trabajo en equipo ● Comunicación

	(“Episodio de sangrado nasal”)	a no admitirla. Es decir que, el proceso de admisión depende de la interacción con otros actores. Se resalta la importancia de la comunicación y la preparación ante situaciones de emergencia. Aprendí que, en momentos de crisis, es fundamental actuar con calma y coordinar las acciones con el AT para garantizar un entorno seguro y confiable. Además, este episodio me llevó a reflexionar sobre el impacto que pueden tener las intervenciones no planificadas, resaltando la necesidad de un enfoque colaborativo y sensible en situaciones críticas.	

Cuadro 1: Sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes

4.2 Dimensiones

A partir del análisis de los relatos de experiencia, se presentan las siguientes dimensiones y categorías, seleccionadas en función de los acontecimientos ocurridos a partir de marzo de 2023, periodo específico de estudio.



Dimensiones	**Categorías emergentes**	**Subcategorías**	
PROCESO DE ADMISIÓN	Contexto	Tiempo Espacio Actores	 Directos Indirectos De apoyo
	Práctica profesional del AT	Titulación Enfoque teórico	Profesional/ estudiante de psicopedagogía, psicología, curso de AT Psicoanálisis TCC

		Competencia profesional Trabajo en equipo	Experiencia laboral
	Vínculo	Confianza Comunicación	 Verbal No verbal
	Tensiones	Ámbitos Enfoque teórico	Salud Educación Psicoanálisis TCC

Cuadro 2: categorías emergentes y subcategorías

4.3 Análisis de los Datos: Diálogo con la teoría y reconceptualizaciones

En el presente apartado se realiza una puesta en diálogo entre las categorías conceptuales que emergen de la experiencia de intervención y las categorías teóricas validadas en el campo científico.

En primer lugar, se destaca que la investigación de Ricci (2021b), titulada La admisión Psicopedagógica en tiempos de incertidumbre se constituye en un antecedente fundamental para el análisis aquí propuesto, al reconceptualizar el concepto de admisión como proceso de construcción colaborativo entre diversos actores e instituciones. Tal es el caso de la admisión del AT en la escuela, dónde intervienen múltiples actores que

interactúan en su trama, cuestión que se evidencia en los relatos de experiencias sintetizados a continuación:

Relato	Denominación: síntesis	Actores involucrados
1	**Actividad de Concientización sobre el Autismo**: Durante la actividad, la docente a cargo proyecta un video y guía una reflexión grupal. Debido a que al principio los estudiantes no comprenden plenamente el mensaje, se convoca a las AT a que intervengan, ofreciendo una explicación que abre un espacio de diálogo y entendimiento. Los estudiantes participan activamente, aportando ideas para mejorar la convivencia y respetar las necesidades de sus compañeros con autismo.	Docente, AT, estudiantes (24 niños y niñas), familias
2	**Episodio de sangrado nasal**: Durante una jornada de intenso calor, un niño sufre un inesperado sangrado nasal. La acompañante lo asiste y lo guía mientras se da aviso a su familia. Un intento de ayuda adicional de la secretaria desestabiliza al niño, quien finalmente, de la mano de su AT logra calmarse y regresar al aula.	Docente, AT, estudiantes (incluido el beneficiario de la prestación), secretaria, familias
3	**Intercambio con miembro del EOE sobre el enfoque académico que respalda las intervenciones**: Durante un recorrido hacia el aula, la AT solicita a la psicopedagoga de	AT y la psicopedagoga de la escuela, miembro del EO, otros profesionales

	la escuela permiso para tomar fotos del baño con el fin de compartirlas con el equipo de salud externo. La psicopedagoga, a su vez, se expresa sobre la formación profesional y los enfoques teóricos, incluyendo el psicoanálisis y la TCC.	externos.
4	**Conversación telefónica con AT sobre la reducción de Jornada Escolar:** A través de un esfuerzo colaborativo se logró la reducción de la jornada escolar del alumno. Una de las compañeras AT destaca la importancia de la autoridad académica, subrayando cómo su competencia profesional permitió que se la escuchara y se considerara su perspectiva, lo que facilitó el cambio necesario en la situación del estudiante.	AT y su par, estudiantes de psicopedagogía.

Cuadro 3: Síntesis de relatos de experiencias

Es decir que, el **proceso de admisión** del AT en la escuela se gesta en una trama relacional.

Dicho proceso supera la diada Acompañante - beneficiario de la prestación, considerando que admite y es admitido por diversos actores, como lo son la docente y las otras AT , en un entramado multidireccional y vincular. Esto se evidencia en el Relato 1, donde la docente invita a las AT a participar en una actividad de concientización sobre el autismo: "*Que linda propuesta, G.. Ahí estaremos acompañando" (...) "qué hermosa idea. Obvio, contá con nosotras*" La cálida recepción de las AT refleja su compromiso con la

propuesta, sumándose a la iniciativa con entusiasmo, en un gesto que pone en valor la colaboración y la construcción de un espacio inclusivo.

En línea con lo propuesto por Ricci (2021) quien considera a la admisión como un "proceso de intervención y un entramado colaborativo que no puede reducirse a una entrevista de admisión" (p. 131), se observa que esta no se limita a un trámite puntual o administrativo. Si bien los términos ingreso y admisión del AT suelen emplearse indistintamente, existe una diferencia notable entre ambos: el **ingreso** está vinculado a los actos formales requeridos por la normativa, como lo señala la Resolución N° 782/13 (2013) que menciona "los requisitos para su ingreso", hallando correlato con definición sobre admisión que realiza la RAE (2022) en tanto trámite que respeta determinadas formalidades mediante el cual se evalúa si una demanda debe ser tenida en cuenta.

Por su parte, Rossi (2007) se refiere al marco de **inserción** del AT, categorizando su presencia como dentro de una institución, que es en este caso una escuela primaria de gestión privada confesional con jornada simple. No obstante, la admisión del AT trasciende los límites de la institución, tal como se menciona en el Relato 1: "(...) *le preocupaba la posibilidad de ofender a las familia*s (...) " evidenciando cómo la admisión no se limita a la institución escolar, sino que se incluye por ejemplo a las expectativas y demandas de otros actores como las familias, cuya presencia y preocupación son visibles en el proceso.

Por otro lado, la admisión del acompañante puede ser en ocasiones forzada o reactiva. Por ejemplo durante la actividad de Concientización sobre el Autismo cuando, ante una propuesta que no produce el efecto deseado, la docente habilita la intervención del AT. " *La docente mira a las AEs. La reflexión no se estaba dando del modo que esperaba (...) El silencio era ensordecedor.(...)*" (Relato 1) Esta situación pone de manifiesto expectativas del docente asociadas al rol del AT, desde su función como enlace con la

familia hasta su papel de especialista y promotor de inclusión educativa. Este último aspecto está respaldado por la Resolución N° 311/16 (2016) del CFE que establece que deben garantizarse los apoyos necesarios para que la persona con discapacidad pueda aprender en igualdad de condiciones (Art. 17).

En **síntesis**, la admisión se diferencia del ingreso formal a la institución, constituyéndose como un proceso complejo que se gesta en trama relacional. No se limita a un trámite administrativo, sino que involucra múltiples actores y factores contextuales, temporales y espaciales, y puede en ocasiones habilitarse en forma forzada o reactiva.

Como plantea Bleger (1988), el estudio de la conducta humana es inseparable del **contexto**, dado que el individuo siempre forma parte de este. En una línea similar, Bronfenbrenner (1979) sostiene que nada ocurre de manera aislada; sino que existe una red de intercambios y retroacciones, ya que todo se encuentra relacionado con todo. De modo semejante, la admisión del AT no puede entenderse fuera del contexto en el que se produce. Por su parte, la RAE (2023) define al contexto como el entorno de situación de un hecho.

En el Relato 2, denominado episodio de sangrado de nariz, el niño *«(...) empieza a gritar, llorar y correr (...) No sostiene la mirada, se encuentra desencajado (...) La secretaria decía "Perdón, perdón, disculpame, Lu"»,* se evidencia cómo el proceso de admisión del AT puede ser interrumpido cuando un actor irrumpe de forma no planificada y descoordinada con el AT. En este caso, la crisis generada refleja cómo el niño, quien inicialmente admitía la presencia del AT, pasa a rechazarla frente a una intervención descontextualizada, evidenciando la sensibilidad del proceso a las dinámicas de su contexto inmediato y la interacción con otros actores. Además se pone de manifiesto que el proceso de admisión se produce en situación, cuestión que resulta transversal a los relatos, y que en este caso específico se trata de una situación de crisis.

El contexto se conforma a partir de los elementos de tiempo, espacio específicos en los que ocurren las interacciones entre los diferentes tipos de actores, es decir que aparece lo situacional. En las diferentes experiencias recogidas, el tiempo, espacio y actores se encuentran identificados:

Relato	**Tiempo**	**Espacio**	**Tipo de Actores**
1	30 de marzo de 2023 (preparativos) y 31 de marzo de 2023 (proyección del video y actividad), durante una clase a cargo de la docente.	Aula del curso	Directos: AT y beneficiario Indirectos: Docente, otras AT, estudiantes (24 niños y niñas), familias
2	08 de marzo de 2023 (40 grados de temperatura), durante el recreo.	Patio y baño docente	Directos: AT y beneficiario Indirectos: Docente, otras AT,, estudiantes De apoyo: secretaria, familias
3	15 de marzo de 2023, previo al inicio de la jornada escolar	Pasillo y baño de la institución educativa, y SUM de ingreso	Directos: AT De apoyo: Psicopedagoga, miembro del EO y otros profesionales externos.
4	17 de octubre de 2023, culminada la jornada escolar	Virtual, vía WhatsApp.	Directos: AT Indirectos: Otra AT (par y estudiante de psicopedagogía)

Cuadro 4: Contexto de las experiencias relatadas

El **tiempo** en este sentido no se refiere únicamente a la duración de la intervención, sino también al momento en que ocurre. Mientras que en relación al **espacio**, la Resolución N° 782/13 (2013) de la Provincia de Buenos Aires viene a regular el accionar del Acompañante dentro de las instituciones educativas. No obstante, tal como se evidencia a partir de la experiencia 4, no se reduce a un espacio físico, sino que abarca a la virtualidad, modificando "la estructura dialógica relacional de la presencialidad física" (Ricci, 2021b, p. 122).

A su vez, dicha Resolución establece en su Anexo 4 a los "Actores intervinientes en la toma de decisiones" en relación a la forma de acompañamiento. Estos son: la institución educativa, la privada u organismo que solicite el acompañamiento, el AT, la familia y, por último, el sujeto destinatario. Algo semejante ocurre con los **actores** dentro del contexto de admisión del AT en la escuela, son varios y pueden clasificarse según su grado de implicancia y la frecuencia de la participación en el proceso:

- Directos: Tienen un impacto directo y constante en el proceso de admisión y el desarrollo del acompañamiento. Comprende a la diada AT-beneficiario, un niño de 7 años que vive en la localidad de Lomas de Zamora, estudiante de 1° grado de del primario, hacia quien está orientada la intervención. En el relato 1, *«Se deja guiar (...) Entre comentario y comentario agregaba "Acá está Lu, quedate tranquilo, estás conmigo, soy Lu"»* se refleja la interacción entre ambos. Con estas afirmaciones, la AT busca alojar emocionalmente al niño, contribuyendo a crear un entorno de confianza y seguridad donde el niño se sienta acompañado, un aspecto fundamental en el proceso de admisión.

- Indirectos: Influyen en el proceso desde una posición que, aunque fuera de la díada AT- beneficiario de la prestación, tiene un impacto decisivo. Su frecuencia de participación es recurrente, por compartir el espacio áulico o familiar del beneficiario. A continuación se detallan algunos de los actores:
    - *Docente a cargo*: Su rol es crucial ya que trabaja en conjunto con el AT y propicia el clima áulico que puede favorecer u obstaculizar la tarea del AT. En el Relato 1, *«La docente me miró y sonrió»*, su gesto, que surge luego de una intervención de la AT que habilita un espacio de diálogo acerca del autismo, se evidencia que la docente admite a la AT.
    - *Otras AT* en el aula: Pueden intervenir en el proceso de admisión a través de la comunicación y el trabajo en equipo. En el relato 1, *«Las dos AT me miran. Yo las miro. La colega estudiante de psicopedagogía me dice: "Lu, ¿empezás vos?"»* se pone en juego la admisión en la interacción visual y verbal entre las colegas frente a la necesidad del docente de que intervengan en la actividad sobre el autismo.
    - *Grupo de pares*: Aunque su implicancia es indirecta, la interacción con el niño acompañado y su AT incide en el proceso. Como se observa en el Relato 1,*"Todos los estudiantes me miraron (...) Rápidamente empezaron a escucharse las voces de los chicos",* el grupo de pares responde a la intervención de la AT. Mediante su participación se genera la admisión por parte de este actor.

- *Familia del niño*: Aunque no está presente dentro de la institución, su colaboración en la comunicación, decisión en las estrategias y apoyo es fundamental para la tarea de acompañamiento. Se trata de un actor que resulta importante que admita al AT. Su apoyo y confianza resultan favorecedores de la tarea de acompañar, tal como se pone de manifiesto en el Relato 4, en el cual se logra la reducción de Jornada Escolar, a través de un esfuerzo colaborativo que incluye a las familias..

- De apoyo: Proporcionan el sostén técnico y emocional necesario para las intervenciones. Forman parte del entorno que puede influir en el desarrollo de la intervención. Su frecuencia de participación es esporádica, puede en ocasiones no participar. Se mencionan algunos a continuación.
  - *Miembros del EOE*: Su rol es apoyar tanto al AT como a los docentes, ofreciendo una mirada integral y experta sobre las necesidades del niño/a. Durante el Relato 3 acontece una interacción con la psicopedagoga de la escuela.
  - *Supervisora del centro*: Asiste y apoya al AT. Acude una vez al mes y realiza las supervisiones del profesional.
  - *Otros profesionales* Responsables de las terapias de niño fuera de la institución escolar.
  - *Familias de los compañeros de clase*: Pueden influir a través de la socialización, percepciones y demandas a la institución. En el Relato 1, *"(...) le preocupaba la posibilidad de ofender a las familias (...)* ", Este comentario revela cómo la docente se siente influenciada por la

mirada y las expectativas de las familias a la hora de llevar a cabo una actividad relacionada al día de concientización sobre el autismo. La preocupación de la docente por no incomodarlos subraya la importancia de considerar el contexto familiar, destacando cómo sus percepciones pueden impactar en el proceso de admisión del AT.

- Otros docentes o personal no docente de la escuela: intervienen mayormente en cuestiones organizativas o administrativas o asistenciales y pueden repercutir significativamente en el proceso de admisión del AT. Por ejemplo, en Relato 2, se menciona una situación donde la secretaria, frente al sangrado nasal del niño interviene de manera sorpresiva: *«La secretaria decía "Perdón, perdón, disculpame, Lu"»,* En este caso, su intervención se convierte en un obstáculo que impide la adecuada admisión del AT.
- *Directivos de la escuela*: aunque no participan directamente en el proceso de admisión, su papel en la gestión y las políticas del colegio es relevante para el ambiente educativo y puede influir en el acompañamiento.
- MAI: La normativa indica que su rol comprende lo pedagógico. No asiste regularmente a la escuela, e interaccionan con la AT y docente principalmente dentro del aula..

Esta clasificación pone de manifiesto la complejidad (Morín, 1980) del proceso de admisión y cómo cada actor contribuye a la construcción del contexto de intervención. A su vez, se encuentra en consonancia con lo planteado por Bronfenbrenner (1979), quien sostiene que el contexto en el cual una persona vive y se desarrolla está compuesto por

factores situados en distintos niveles, los cuales influyen de manera directa o indirecta en la conducta humana. Según el autor, los ambientes naturales se organizan en sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Además, Rossi (2007) refuerza esta perspectiva al describir al AT como un "interlocutor de lo cotidiano" (p. 13), que se incluye en la vida diaria del sujeto, que se integra en la vida diaria del sujeto, participando activamente en su entorno habitual, como su vivienda, espacios de ocio y recreación, áreas comerciales, ámbitos educativos y otros lugares que frecuenta. Esta articulación entre los actores y los sistemas propuestos por Bronfenbrenner (1979), junto con la de los entornos cotidianos a los cuales refiere Rossi, permite una comprensión más profunda de cómo cada uno de estos actores, desde los más inmediatos hasta los más distantes, influye en el proceso de admisión del AT en la escuela.

A su vez, Palacio, López, y Nieto (2006) sugieren que la intervención psicopedagógica debe ser un proceso coordinado que responda tanto a los objetivos individuales como a las necesidades del entorno, lo que subraya la importancia del contexto y del abordaje colaborativo entre todos los actores implicados.

En síntesis, el proceso de admisión está inmerso en un contexto, transcurre a lo largo del tiempo en un espacio determinado, donde múltiples actores con diferentes grados de implicancia y participación, interactúan sobre él.

En cuanto a la **práctica profesional** del AT, esta se inserta en el complejo entramado de relaciones mencionado con antelación. Según Filidoro (2018) surgen del encuentro entre las conceptualizaciones y lo singular, por lo que no pueden anticiparse ni reproducirse. Es decir que, se producen en situación, lo cual se puede observar en el Relato 2: *«(...) lo veo lleno de sangre. (...) no lograba identificar el origen (...) no se desorganiza, Se deja guiar (...) "Acá está Lu, quedate tranquilo, estás conmigo, soy Lu"mientras hacía*

autoreferencia con mi mano y lo miraba a los ojos». En este caso, el niño presenta un sangrado nasal durante una jornada de mucho calor, lo que genera una intervención inmediata y no planificada por parte de su AT. Surge espontáneamente en esta situación crítica. Además, esta intervención tiene en cuenta las conceptualizaciones relacionadas con el TEA y se adapta a la singularidad del niño, quien presenta una afectación en la comunicación social que no se alinea con lo esperado para el nivel general de desarrollo (Pearson, 2020). Así, la capacidad de la AT para adaptarse y responder a la situación refleja la naturaleza dinámica y contextual de su práctica.

La **titulación** y la **formación académica** aparecen como categorías significativas en el proceso de admisión del AT. La distinción entre los profesionales titulados, aquellos en formación, y los egresados de cursos de AT influyen sobre el proceso, así como los enfoques teóricos de quien se encuentra a cargo del acompañamiento. En este sentido, Rossi (2007) señala que la formación académica no sólo dota de conocimientos técnicos a los profesionales, sino que también legitima su rol dentro de la institución educativa y que la función del AT puede plantearse desde diversas escuelas teórico-clínicas, como el psicoanálisis o TCC, que emergen de los relatos. En el en Relato 1, en el cual *"La colega estudiante de psicopedagogía me dice: "Lu, ¿empezás vos?",* se observa como la pregunta, admite la intervención de la AT durante la actividad de concientización sobre el autismo llevada a cabo en la clase, a cargo de la docente titular. Asimismo, el Relato 4 se destaca que *"Tengamos en cuenta que este año estuviste vos con el nene, que tenes otra autoridad académica, eso pesa"* la autoridad académica derivada de la formación impacta en la percepción del rol del AT y su posibilidad de que la intervención resulte exitosa, en este caso, la reducción de la jornada horaria del niño, lo que impacta en el proceso de admisión del AT. Además, en Relato 3, la frase de la psicopedagoga del EOE: *«"Y tenés formación*

en psicoanálisis, ¿no?" (...) Me miró y sonrió (...)» indica un reconocimiento explícito de la formación específica que posee el AT, lo cual genera confianza en su intervención.

En síntesis, estas interacciones evidencian cómo la titulación y el enfoque teórico que sustenta las prácticas son elementos clave en el proceso de admisión del AT.

En este mismo sentido, se pone en manifiesto la **competencia profesional** del acompañante. La misma es entendida por Tejada Fernandez (1999) tanto como el grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como resultado del aprendizaje (p. 4), como la forma en que el acompañamiento es percibido y aceptado dentro de la escuela.

En consonancia, la Resolución N° 592/22 (2022) de la Provincia de Buenos Aires busca establecer un marco de jerarquización para el rol del AT, lo que subraya la necesidad de regular y profesionalizar su figura. Para lograrlo, la normativa detalla los criterios y requisitos que deben cumplirse para el ejercicio de sus funciones, enfatizando la importancia de la formación continua y el cumplimiento de estándares profesionales que garanticen una atención adecuada.

En cuanto al **trabajo en equipo**, este es identificado como un elemento facilitador del proceso de admisión del AT. La colaboración entre los diferentes actores influye en cómo es percibido y reconocido el AT. Esta interacción impacta positivamente en la aceptación por parte de la comunidad educativa y contribuye a generar un clima de confianza. En este sentido, en Frigerio et. al. (2019) subrayan la importancia de la interdisciplina para abordar la complejidad, señalando que para comprender, actuar y generar relaciones de confianza en los espacios de encuentro con otros, es imprescindible manejar más de una lengua disciplinar. Además, la Ley de Salud Mental 26.657 (2010) promueve prácticas interdisciplinarias y en red para el abordaje de las diversas

problemáticas que hacen al campo de la salud mental. En el Relato 1: *"Rápidamente empezaron a escucharse las voces de los chicos (...) La docente me miró y sonrió»"* se la participación activa del grupo de pares durante la actividad del día de concientización sobre el autismo resalta cómo el trabajo entre las AT y la docente a cargo resulta determinante en la eficacia de la intervención. genera un ambiente seguro y propicio para el proceso de admisión del AT. En contraste, el Relato 2 presenta una situación donde la falta de coordinación se hace evidente: *«(...)se brota, (...) empieza a gritar, llorar y correr (...) No sostiene la mirada, se encuentra desencajado (...) La secretaria decía "Perdón, perdón, disculpame, Lu"»* Aquí, la intervención sorpresiva de la secretaria frente al sangrado nasal del niño evidencia un trabajo descoordinado con su AT. La ausencia de una comunicación fluida y de un trabajo en equipo adecuado incide sobre el proceso de admisión del AT..

A partir de las dos situaciones mencionadas, se pone de manifiesto cómo el trabajo en equipo puede enriquecer las intervenciones, propiciando un entorno seguro y confiable que favorezca el proceso de admisión, en contraste con el impacto negativo que puede generar la falta de coordinación de acciones con el AT.

Cabe también mencionar que la **confianza** es un elemento fundamental del **vínculo**. Este último entendido por Rivière (1985) como la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos que va a ser única entre ellos dos. Dicha estructura será considerada por el autor como dinámica y en continuo movimiento. "(...) los hombres entretejen los vínculos que los asocian, (...) que definiremos como una cartografía de lazos" (Frigerio, 2004, como se citó en Frigerio et. al., 2019). La autora conceptualiza como oficio del lazo a la labor de quien tiene a cargo el cuidar, alojar y acompañar. Utiliza la metáfora de tender la mano para serenar y ofrecer refugio. Legendre (Frigerio et. al., 2019) se referirá a esta mano como una que tranquiliza, socorre, y que en

caso de estar tendida, brinda confianza. De igual modo, Cornu (Frigerio et. al., 2019) señala que una colaboración basada en la reciprocidad y la confianza facilita la movilización de la energía necesaria para llevar a cabo acciones exitosas y Ulloa (1995) destaca la importancia de la confianza, el trato amable y la ternura. En este sentido, el Relato 1 *«(...) lo veo lleno de sangre. (...) no grita, no llora, logra mirarme a los ojos y seguirme. Se deja guiar (...) quedate tranquilo, estás conmigo, soy Lu", mientras hacía autoreferencia con mi mano y lo miraba a los ojos»* se revela cómo el vínculo sostenido por la confianza permite que el niño se calme frente a una situación de crisis y siga la guía de su AT. La confianza recíproca aquí es fundamental, ya que mediante un contacto visual sereno y palabras tranquilizadoras, se genera un espacio de refugio emocional, lo cual facilita el proceso de admisión, a partir de pequeños gestos del día a día (Frigerio et. al., 2019), del modo de hablar, mirar, poner el cuerpo. Por el contrario, otro incidente del mismo relato: *"«(...) sin mediar aviso, la secretaria intenta ponerle una gasa dentro del orificio nasal al niño (...) se brota, (...) empieza a gritar, llorar y correr (...) No sostiene la mirada, se encuentra desencajado (...) "* muestra que frente a la intervención abrupta y sin previo vínculo se genera en el niño una respuesta desorganizada, resaltando cómo, sin un lazo basado en la confianza, la intervención puede resultar ineficaz o incluso iatrogénica, llegando a obstaculizar incluso la admisión del AT.

En relación a los gestos, no puede dejarse de lado que todo vínculo es una estructura dentro de la cual se encuentra la comunicación (Rivière, 1985). Desde la perspectiva de Watzlawick (1985), en la interacción entre dos personas influye tanto la **comunicación** digital o verbal como la analógica o no verbal para dar sentido al mensaje. La mirada, el gesto y la palabra son elementos que facilitan u obstaculizan la creación de un espacio de aceptación mutua. En el Relato 1, la **comunicación no verbal** se expresa en la mirada y la

sonrisa de la docente durante la intervención de la AT en la actividad de concientización sobre el autismo *«Todos los estudiantes me miraron (...) Rápidamente empezaron a escucharse las voces de los chicos (...) La docente me miró y sonrió».* Asimismo, la mirada atenta de los estudiantes no solo reflejan la atención, sino también un reconocimiento tácito y aprobación de la intervención que facilita el clima de aceptación en el grupo, invitando a la participación que se materializa en sus voces, es decir, en la **comunicación verbal**. De igual forma, la comunicación verbal se manifiesta en la pregunta dirigida a las estudiantes en el mismo relato: "*Chicas, ¿alguna de ustedes nos quiere contar qué entienden por autismo?*", la cual no solo invita a reflexionar y participar, sino que da cuenta de que hay preguntas que admiten. En contraste, en el Relato 3, la actitud del miembro del EOE revela cierta ambivalencia: aunque expresa su curiosidad de forma verbal "*Y tenés formación en psicoanálisis, ¿no?*"—, la sonrisa y la posterior acción de revolear los ojos al mencionar otra modalidad de intervención ("*Y ellos hacen TCC*") genera un contraste entre el mensaje verbal y el no verbal, sugiriendo una valoración negativa y de distanciamiento con respecto a otros enfoques teóricos como el TCC.

En síntesis, el vínculo de confianza es un factor determinante en el proceso de admisión del AT, que se manifiesta y se construye a través de la comunicación verbal y no verbal.

Además, el análisis también revela la existencia de **tensiones** dentro del proceso de admisión, especialmente en los ámbitos de salud y educación. La naturaleza interdisciplinaria de la intervención del AT genera fricciones entre estos. En este sentido, Insaurralde (2021) plantea la tensión existente entre el marco normativo y lo que sucede en lo cotidiano. La Resolución N° 782/13 (2013) precisa el alcance de la intervención del AT para distinguirla de la intervención pedagógica, a cargo de los docentes del sistema

educativo de modo de evitar la superposición de tareas y menciona la confusión en relación a los espacios y responsabilidades. Mientras que el sistema de salud tiende a centrarse en una mirada clínica y terapéutica, el sistema educativo requiere un abordaje pedagógico que responda a las dinámicas escolares.

Estas tensiones no son solo de orden práctico, sino también conceptual, ya que diferentes enfoques, como el psicoanálisis y la terapia cognitivo-conductual, ofrecen perspectivas divergentes sobre cómo abordar el acompañamiento, tal como se revela en el Relato 3 *«"Y tenés formación en psicoanálisis, ¿no?" (...) Me miró y sonrió (...) "Y ellos hacen TCC", mientras revoleaba los ojos.»* Estas diferencias teóricas entre los diferentes actores como el miembro del EOE y otros profesionales externos a la escuela, reflejan como la resistencia hacia enfoques diferentes, como la TCC, puede constituirse como barreras en la admisión del AT.

Se destaca la importancia de los contextos, los vínculos y las tensiones inherentes al proceso de admisión del AT, que surgen a partir del diálogo con la teoría y permite reconceptualizar dimensiones y categorías. Esta articulación teórica brinda nuevas perspectivas para la comprensión de esta práctica en el ámbito educativo, enriqueciendo la forma en que se aborda la admisión del AT y su impacto en la educación primaria.

Saberes profesionales configurados	**Categoría/s teórico-conceptuales re-configuradas**
Ricci (2021) Admisión como un proceso de intervención (...) que no puede reducirse a una entrevista de admisión.	La admisión del AT se diferencia del ingreso como acto, que encuentra paralelismo con la concepción de

	entrevista de admisión, considerada como acto. Si bien la normativa en relación al AT habla de ingreso o inserción, surge la admisión como concepto novedoso del AT que puede significarse como proceso en el que lo instituido sería la concepción de ingreso y admisión como un todo, como acto, y lo instituyente se constituiría en reconfigurar el constructo de admisión como un proceso que se configura en un entramado relacional en esta investigación. Puede en ocasiones producirse en forma forzada o reactiva ante desafíos que se plantean en el aula.
Filidoro (2018) menciona que en las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento.	El proceso de admisión del AT en la educación primaria se produce en un tiempo y espacio determinados, en situación. Es decir que, no puede entenderse fuera del contexto en el que se produce y se ve influenciado por las interacciones con otros actores. Se trata

	de un proceso dinámico, vincular y situacional.
Ricci (2021) menciona que el proceso de admisión se presenta como "entramado colaborativo" (p. 131) entre familias e instituciones que ubican al sujeto y a sus aprendizajes como foco principal.	El proceso de admisión del AT en la educación primaria, se gesta en trama relacional e institucional. Supera la diada Acompañante - beneficiario de la prestación. El AT admite y es admitido por diversos actores, en tanto se trata de un proceso multidireccional y vincular. Dichos actores, se clasifican en: directos, indirectos y de apoyo, de acuerdo al grado de implicancia y frecuencia de participación en el proceso, que incluyen a las familias e instituciones.
Cornu (Frigerio et. al., 2019) señala que una colaboración basada en la reciprocidad y la confianza facilita la movilización de la energía necesaria para llevar a cabo acciones exitosas	El proceso de admisión del AT se ve favorecido cuando se propicia un ambiente de confianza, ya que este entorno facilita tanto el desarrollo de las intervenciones como la interacción entre los diferentes actores. El trabajo en equipo juega un papel clave en la creación de este clima seguro y confiable,

Rivière (1985) denomina al vínculo como la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos que va a ser única entre ellos dos, se la considera dinámica y en continuo movimiento.	El vínculo de confianza es un factor determinante en el proceso de admisión del AT, que se manifiesta y se construye a través de la comunicación verbal y no verbal. Sin vínculos de confianza, el proceso de admisión se ve obstaculizado.

Cuadro 5: Saberes profesionales configurados y categorías teórico-conceptuales re-configurados resultantes del proceso de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional.

Quinta Parte

5.1 Conclusión

Ha sido un antecedente fundamental para el desarrollo del presente trabajo la investigación realizada por Ricci (2021b), como ya fue citado. Su aporte radica en haber sentado las bases teóricas y metodológicas que sustentan este estudio, centrado en la configuración de saberes de la práctica profesional a partir de los saberes experienciales vinculados a la admisión del AT en la escuela.

En este sentido, la admisión del AT en la escuela se reconfigura como un proceso complejo que va más allá de la mera formalidad de un ingreso administrativo. Mientras que el ingreso es simplemente atravesar la puerta, la admisión implica la concesión de un espacio de legitimidad y confianza, donde el AT pueda desplegar sus intervenciones de manera efectiva. Este proceso de admisión se configura dentro de un entramado relacional que involucra a diversos actores, cada uno con un papel significativo en la construcción de un ambiente propicio para las intervenciones.

Es a través del trabajo en equipo que las intervenciones del AT se enriquecen, propiciando un entorno de confianza y seguridad. Sin este vínculo de confianza, el proceso de admisión se ve obstaculizado, ya que no solo se trata de la intervención en sí misma, sino de la transformación que esta puede generar en el beneficiario de la prestación y en la dinámica escolar.

Además, el proceso de admisión se ve influenciado por múltiples factores que modelan las dinámicas interpersonales y la percepción del rol del AT. Es fundamental entender que la admisión no se limita a un acto puntual, sino que se desarrolla de manera continua a lo largo del tiempo y en espacios diversos, lo que resalta la necesidad de considerar el contexto en el que ocurre. En consecuencia, la comprensión de este proceso debe abordarse desde una perspectiva que reconozca su complejidad y la diversidad de interacciones que se desarrollan, en situación, promoviendo un acompañamiento que responda a las particularidades y singularidades.

En consonancia con esta idea, la Resolución N° 592/22 (2022) de la Provincia de Buenos Aires busca establecer un marco de jerarquización para el rol del AT, subrayando la necesidad de regular y profesionalizar su figura. No obstante, se ponen en juego cuestiones como la precarización laboral y la adecuación de la remuneración.

Finalmente, considero que se abre una puerta para continuar investigando las tensiones que surgen entre lo establecido por la normativa, que, entre otras cuestiones, no atribuye al AT un rol pedagógico, y lo que efectivamente ocurre en la práctica, donde su intervención tiene claras implicancias pedagógicas. Estas tensiones también se reflejan en la polisemia de su denominación, ya que el acompañante terapéutico es referido como acompañante externo, lo que evidencia la ambigüedad entre lo que ocurre dentro y fuera de

la escuela, marcando una división que no siempre corresponde con la realidad de sus intervenciones.

5.1 Proceso de Metacognición

El presente trabajo de investigación ha permitido no solo un aporte significativo al campo psicopedagógico, sino también un espacio de reflexión sobre la praxis profesional. A lo largo del estudio, se ha puesto de manifiesto la interacción constante entre el saber académico y el saber práctico, lo que ha habilitado la reconceptualización de la teoría a partir de las experiencias en campo. Este cruce entre teoría y práctica no solo enriqueció mis intervenciones como acompañante terapéutica en la escuela primaria, sino que también contribuye al desarrollo del saber disciplinar, permitiendo un enfoque más integral y contextualizado del acompañamiento terapéutico en la educación. En este sentido, la praxis se convierte en objeto de análisis continuo, generando nuevas preguntas y reflexiones que fortalecen la construcción de conocimiento en el ámbito psicopedagógico.

A nivel personal, durante esta práctica investigativa que se extendió por un año y medio, transité por distintas emociones. Hubo momentos de incertidumbre en los que sentía que estaba “nadando en el mar de la ignorancia”, como le decía a mis compañeras, otros de cansancio excesivo y angustia. No obstante, el desafío, especialmente al confrontar la teoría con lo que sucede en la práctica diaria, me brindó una sensación de crecimiento y consolidación profesional. Sentí que mi rol como acompañante con formación en psicopedagogía se fortalecía con cada reflexión, con cada análisis de las dinámicas complejas que envuelven la admisión y la intervención del acompañante terapéutico. Este recorrido me ayudó a reafirmar la importancia de mantener una postura crítica y flexible, abierta al aprendizaje constante y al diálogo interdisciplinario, lo que enriquece no solo el saber disciplinar, sino también mi propia práctica.

Referencias

Albajari, V. (Ed.). (1996). *La entrevista en el proceso psicodiagnóstico*. Psicoteca editorial.

Asamblea General de las Naciones Unidas relativo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III). 10 de diciembre de 1948.

American Psychological Association [APA]. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-4). Editorial Médica Panamericana.

American Psychological Association [APA]. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (*DSM-5*)*. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bella, M. (2023). *Guía Teórico-Práctica. Evaluación Psicopedagógica en Niños de 6 a 12 años (Perfil Neuropsicológico)*. Librería Akadia Editorial.

Bleger, J. (1988). *Psicología de la conducta*. Centro Editor de América Latina.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. *Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Ediciones Paidós.

Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen*. *Vol. 15* (1), 42-50.

https://www.academia.edu/76832345/Pr%C3%A1cticas_psicopedag%C3%B3gicas_conceptualizaciones_te%C3%B3ricas_posici%C3%B3n_profesional

Frigerio, G. et. al. (2019). *Trabajar en las Instituciones: Los oficios del Lazo*. Colección Ensayos y Experiencias 2da reimpresión. Noveduc.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de la Cultura.

Ley N° 13.688 de 2007. Ley Provincial de Educación. D.O. 10 de julio de 2007.

Ley N° 23.660 de 1989. Obras sociales. D.O. 20 de enero de 1989.

Ley N° 23.849 de 1990. Convenciones. Convención sobre los derechos del niño. D.O. 22 de octubre de 1990.

Ley N° 23.890 de 1990. Modificaciones a la Ley de Obras sociales. D.O. 30 de octubre de 1990.

Ley N° 24.901 de 1997. Discapacidad. Sistema de prestaciones básicas. D.O. 05 de diciembre de 1997.

Ley N° 26.206 de 2006.. Ley de Educación Nacional. D.O. 28 de diciembre de 2006.

Ley N° 26.378 de 2008. Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. D.O. 09 de junio de 2008.

Ley N° 26.657 de 2010. Ley de Salud Mental. D.O. 25 de noviembre de 2010.

Proyecto de Ley. *Regulación del Ejercicio del Acompañante Terapéutico* (07 de noviembre de 2022) https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/5866-D-2022.pdf

Minnicelli, M. (2018) *Infancias públicas, no hay derecho*. Noveduc.

Ministerio de Educación de la Nación. (2019) *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión.* Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*. https://apps.who.int/iris/handle/10665/81610.

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia, 6(2), 215-226.*

Pearson, M. R. (2020). *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico.* Paidós.

Peña Lapeira, C. J., & Vargas Puentes, L. (2020). *La práctica profesional, retos y desafíos para el apoyo organizacional*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Pichon Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.

Pintos, A. (2004). Motivos [Canción]. En *Sentidos*. Distribuidora Belgrano Norte.

Real Academia Española. (s.f.). Admisión. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/admisi%C3%B3n?m=form.

Real Academia Española. (s.f.). Contexto. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/contexto?m=form.

Resolución N° 2473/89. [Ministerio de Educación y Justicia de la Nación]. Incumbencias Profesionales. Noviembre de 1989..

Resolución N° 782/13 [Dirección General de Cultura y Educación]. Acompañante/ Asistente externo dentro de instituciones educativas. Julio de 2013.

Resolución N° 311/16.[Consejo Federal de Educación]. Diciembre de 2016.

Resolución N° 592/2022. [Subsecretaría de Gestión de la Información, Educación permanente y Fiscalización]. 1 de junio de 2022.

Resolución Conjunta N° 1/2013. [Ministerio de Salud]. Sistema de prestaciones de atención integral a favor de las personas con discapacidad. Valor de aranceles- actualización. 22 de Marzo de 2023. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1-2023-381103

Ricci, C. R. (2021a). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Perspectivas Metodológicas*, 21 (1), 1-22. http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442

Ricci, C. R. (2021b). La admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre. Una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10 (2), 116-145.

Rodríguez Boggia, D. Óscar. (2012). El portafolio del psicopedagogo: perfil y competencias. *Infancias Imágenes*, 11 (2), 79–83. https://doi.org/10.14483/16579089.5629

Rossi, G. (2007). *Acompañamiento Terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores*. Polemos.

Tejada Fernandez, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales.* <https://ddd.uab.cat/record/271758>

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.

UNICEF (2018). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. Cuadernillo 1. https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%EF%BF%BDol.pdf.

UNICEF (2018). *Legislación y políticas de educación inclusiva*. Cuadernillo 3. https://www.unicef.org/lac/media/35136/file/Legislaci%C3%B3n.pdf.

Untoiglich, G. (2013). *En la Infancia los diagnósticos se escriben con lápiz.La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.

Veiga, M. S. (2018). *Niñez y Pobreza: Un estudio acerca de la vulnerabilidad y el sufrimiento infantil*. Veiga, María Soledad.

Watzlawick, B., Beavin, J., Jackson, D. (1985). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder.

Anexos

Relatos de Experiencia

Relato 1

Aspecto Formal	Descripción
Denominación	Actividad de Concientización sobre el Autismo
Fecha	30 de marzo de 2023 (preparativos) y 31 de marzo de 2023 (proyección del video y actividad)
Espacio	Aula del curso
Momento	Clase a cargo de la docente titular
Actores Involucrados	Docente, otras AT, estudiantes (24 niños y niñas), familias.
Fundamentación	Esta experiencia moviliza a la investigadora a emprender el camino de configurar saberes profesionales de la presente investigación psicopedagógica

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN:

El día jueves 30 de marzo de 2023, veo a la docente conversando con una de las ATs de mayor antigüedad del curso en los bancos del fondo del aula. Me convocan a la conversación. La docente me comenta que en virtud del día mundial del autismo, el 02 de abril, quería proyectar un video el siguiente viernes con el objeto de abrir un espacio de reflexión y realizar una actividad. No obstante, le preocupaba la posibilidad de ofender a las

familias, o que a partir del video se den cuenta que en el salón “hay compañeros con esa condición” y haya algún inconveniente con esto. Pienso unos instantes y le contesto lo que sentía a partir de lo que dijo: que me parece una excelente idea. Además, agrego que, considerando que la familia de A. se posiciona fuertemente en favor de la lucha por la concientización en redes, concurre y convoca a marchas, entre otras, consideraba que no iban a tener ningún problema con dicha propuesta, por el contrario. Por la tarde noche, vía Whatsapp, la docente se disculpa por el horario y nos indica el video que tenía pensado mostrarles a los chicos “Mi hermano Luca”: “y ahí es donde las necesito… Me parece que para sacar algo positivo a modo grupal, estaría bueno que ustedes, si se animan, puedan contarles a los chicos que N., A. y H también pueden jugar con ellos en los recreos, compartir. Mi objetivo es que se informen un poquito y entiendan por qué los compañeros pasan por todo lo que pasan dentro del salón”, decía su mensaje. Las respuestas de las acompañantes fueron las siguientes: “Bravo G., excelente idea que se haga visible la condición de los chicos, de mi parte contá para lo que sea necesario”; “Que linda propuesta, G.. Ahí estaremos acompañando” y “qué hermosa idea. Obvio, contá con nosotras”.

El viernes 31 a última hora, la seño proyectó el video por primera vez. Muchos de los niños y niñas, como suele suceder, estaban charlando o no prestaron atención. Frente a la pregunta acerca de qué se trataba, una de las niñas contestó que se trataba sobre “una hermana que quería mucho a su hermanito y que siempre lo iba a querer”. La docente toma como válido el comentario de la niña, “Sí, bien”, le dice y decide volver a proyectar el video. Le remarca al curso que presten atención a lo que sucede en el cuento. Transcurrido el mismo, la docente vuelve a tomar la palabra. ¿Quién me puede decir de qué se trata el cuento? Nuevamente surge un relato respecto al vínculo entre los hermanos y al amor. La docente mira a las ATs. En su mirada veía desconcierto. La reflexión no se estaba dando del

modo que esperaba. Pregunta: “¿Alguno sabe que es el autismo?” El silencio era ensordecedor. La docente dice, refiriéndose a las acompañantes: “Chicas, ¿alguna de ustedes nos quiere contar qué entienden por autismo?”. Las dos ATs me miran. Yo las miro. La colega estudiante de psicopedagogía me dice “Lu, ¿empezás vos?” Todos los estudiantes me miraron: los 24 niños y niñas (considerando que dos de ellos no lo hacían). Esperaban que me pronunciara. Sentí todo el peso de las miradas del aula sobre mí, y por qué no, el de las familias de esas infancias. ¡Qué responsabilidad!¡Cuánto respeto por aquellas infancias! Pude empatizar con el miedo de la docente a decir una palabra equivocada. Pienso en el peso de las palabras, en lo situacional de la experiencia, en lo emergente. No esperaba tener que tomar la palabra de ese modo. No me había preparado para ello, pero sí había visto el video con atención. Decidí agarrarme de lo que mencionaba el video: “El autismo es una forma diferente que tiene el cerebro de funcionar”, y luego comencé a dar ejemplos de características, dosificando la información, en forma pausada “el sonido fuerte puede hacerles mal”, “puede que les gusten comer o jugar con poquitas cosas”. Rápidamente empezaron a escucharse las voces de los chicos. “Como Nachi, que el ruido fuerte le molesta” “Claro, exactamente”, le dije. Muchos comenzaron a aportar cuestiones cotidianas que se veían en el aula o en los recreos “Como Ale, que le gusta comer siempre talitas”. Siento como mi ansiedad va disminuyendo. La docente me miró y sonrió. Pude reconocer mi sonrisa en la suya: el espacio de diálogo estaba abierto y siendo habitado por todos, se trataba de un espacio de confianza que dio lugar a la construcción colectiva. Mis compañeras acompañantes empezaron a sumar cuestiones. Fue realmente conmovedor escucharlos hablar acerca del autismo y de una satisfacción enorme sentir que el objetivo se estaba cumpliendo“¿Qué podemos hacer nosotros en el aula para convivir mejor?”, dijo la docente, para cerrar la reflexión. Surgieron cuestiones tales como: “aplaudir despacito”,

“jugar en el recreo”, “ayudarlos cuando necesitan”, “hablarles” “hacer más silencio en el aula”. Para finalizar, la docente repartió unos corazones en papel alegóricos a la concientización sobre el autismo, e indicó que colores había que utilizar para colorearlos. Habíamos estado, a lo largo del día, poniéndoles lazos para que se los puedan colgar.

Ese día acompañé la salida con mi corazón colgado, también. Solemos salir a las 17, pero nos quedamos en esta ocasión. ¡Qué nervios salir y encontrarnos con las familias con nuestros corazones en el pecho! La emoción era desbordante. Ese día volví llorando a casa todo el camino.

Relato 2

Aspecto Formal	**Descripción**
Denominación	Episodio de sangrado nasal
Fecha	08 de marzo de 2023
Espacio	Patio y baño docente
Momento	Recreo
Actores Involucrados	Docente, acompañantes externos, estudiantes (incluido A.), secretaria, familias
Fundamentación	Se elige narrar esta experiencia por su relevancia para comprender la interacción del niño con el AT en una situación emergente.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN:

La presente experiencia acontece el día miércoles 08 de marzo de 2023. El Servicio Meteorológico Nacional comunicaba la Alerta Roja considerando que la sensación térmica para esa jornada iba a rondar alrededor de los 40 grados. En el ingreso a la escuela la docente a cargo del saludo solicitaba a las infancias que se hidraten y eviten correr para afrontar las altas temperaturas de la mejor manera posible. El aula tiene dos ventiladores que no dan abasto. La docente, las acompañantes e incluso algunas alumnas llevaban abanicos.

Con A. nos sentamos en uno de los bancos del fondo del salón, cercano a la puerta.

Ingresamos al aula y nos disponemos a trabajar. A. entrega su cuaderno de comunicaciones, levanta la mano para dar presente y comenzamos con el copiado en el cuaderno de clases. Alrededor de las 14 horas, observo que en la mesa de trabajo había una gota roja. Cuando le miro la cara a A. lo veo lleno de sangre. Él la tocaba. Era tanta que no lograba identificar el origen, es decir, si salía de la boca o de la nariz. Me paro, agarro unos pañuelos descartables que tenía en el bolsillo de mi camisolín, y le digo que se quede tranquilo, que le iba a tocar su cara. El pañuelo no evitó que me manchara las manos con sangre. Ésta que no dejaba de salir. Todo acontece rápidamente. Continúo tratando de limpiarlo, pero no daba abasto. Le digo que vamos a ir al baño, que va a ir conmigo, e insisto con verbalizar la palabra “tranquilo”. A. tenía los ojos bien abiertos. Podía identificar y empatizar con su desconcierto. La secuencia era: tocarse la cara, mirar la sangre en su mano y luego, mirarme a mí. Considero que no entendía lo que le sucedía. Así todo, no se desorganiza, en tanto no grita, no llora, logra mirarme a los ojos y seguirme. Se deja guiar. Caminamos para

irnos del aula, mientras le hago señas a la docente y a las otras acompañantes, también sentadas hacia el fondo del salón. Le menciono en voz alta a la docente, quien se muestra alarmada y preocupada: “Le sangra la nariz, vamos al baño”. “Vayan”. Yo me siento desbordada, observada, preocupada, e insegura respecto de la intervención. Improviso frente a una situación que irrumpe de manera intempestiva.

Nos dirigimos por un pasillo hacia la zona de los baños e ingreso al que es exclusivo para adultos. Con una mano lo tomaba del hombro, como abrazándolo, con la otra sostenía el pañuelo descartable. Ingresamos al habitáculo y dejo la puerta abierta. En todo momento le anticipo, tanto en forma verbal como gestual, lo que vamos a hacer “Vamos a ir al baño chiquito”, “te voy a mojar la cara”, “vamos a limpiar la cara con agua”, Entre comentario y comentario agregaba “Acá está Lu, quedate tranquilo, estás conmigo, soy Lu”, mientras hacía autoreferencia con mi mano y lo miraba a los ojos. Suele ser una frase que utilizo con mis hijas frente a una situación de urgencia”. Él inhalaba con fuerza, y hacía una mueca con su boca. Percibo que el hecho de tragar la sangre le resultaba incómodo y lo perturbaba.

En el pasillo me cruzo con una de las secretarias, quien mira entre confundida y preocupada, “le sale sangre, vamos al baño de docentes”. Me responde “Sí, sí, te llevo gasas y llamo a los padres”, mientras se dirige corriendo a la sala de secretaría. “Dale”.

Dentro del *toilette,* mojo mi mano con agua y le voy limpiando la cara. Despacio y con suavidad, considerando su hipersensibilidad al estímulo del agua, y frente a lo invasivo que puede llegar a resultar que le toque la cara. También procedo a limpiar sus manos. Siempre le hablo y le narro paso a paso lo que estoy haciendo. Salimos del baño y me espera la secretaria “¿Se sientan acá?”, me indica un banco que hay en el pasillo, al lado de los

baños, me da algunas gasas, con las que lo iba limpiando. Le digo a A. “Nos sentamos acá”, quien procede a tomar asiento. Se deja asistir por mí en todo momento.

De pronto, y sin mediar aviso, la secretaria intenta ponerle una gasa dentro del orificio nasal al niño. El se brota, en tanto se para y empieza a gritar, llorar y correr. Yo voy detrás de él, intento contenerlo. No sostiene la mirada, se encuentra desencajado “A casa, mamá, papá”, repite constantemente. La secretaria decía “Perdón, perdón, disculpame, Lu”. A. corre, primero sin rumbo aparente, luego en dirección al aula. Me mira las manos, observa las gasas que tenía “No, no, a casa, mamá, papá”. Me guardo las gasas en el bolsillo y vuelvo a agarrar un pañuelo descartable. “Lu, ¿me voy, no?”, me dice la secretaria. “Sí, que no te vea”, le digo mientras tomo al niño de los hombros y le digo “vamos a la clase”. “Clase, sí”, dice. Una vez en el aula, se sienta en su banco. “Tranquilo A., ya estamos acá” Se relaja, permite que lo limpie. La sangre corta. ”Lu, ¿qué pasó? Tenés sangre acá”, me dice una de sus compañeras, refiriéndose a mi camisolín. “Le salió sangre a A. de la nariz y me ensucié. En un ratito me voy a limpiar”. El niño comienza a hacerme mimos en el brazo, mano, me toca el cuello.

Minutos más tarde le pido a una de las AT que me cubra para ir al baño a higienizarme. Me saco el camisolín y lavo mis manos. Me acerco a la secretaría para avisar que la sangre cortó y que el niño estaba tranquilo. “Te pido mil disculpas, Lu. No me di cuenta. Ahora llamo a los padres para avisar”, me dice. “No hay problema, quedate tranquila. Ya se calmó, era una situación nueva para todos” Luego, me retiro al aula y le mando un mensaje de texto a los padres, diciéndoles que su hijo estaba tranquilo, en el aula y que había cortado la sangre. Minutos más tarde toca el timbre del recreo. Sale tal como lo hace habitualmente. Se sienta en el lugar que acostumbra, debajo de un árbol, a la sombra, a comer sus galletas. Antes de que toque el timbre, veo que vuelve a salir sangre. Esta vez, es

poca. La docente ve la escena, se acerca y me dice “Lu, ya está, llamamos a los padres”. “Ok, dale”, le digo, mientras lo limpio. Al ingresar al aula ya había cortado.

A las 15 hs. ingresa al aula la secretaria para avisar que el abuelo del niño había venido a retirarlo. Ya tenía sus cosas guardadas, con lo cual vamos a su encuentro. Me dice que no era la primera vez que le sucedía el sangrado, que en el pasado habían ido a consultar a un otorrino.

Me quedo 15 minutos en el establecimiento para organizar mis cosas previo a retirarme.

Al salir, le envio un audio de *WhatsApp* a una compañera de la facultad para compartir lo acontecido. “ Ay amiga no sabes que baile hoy (...) dentro del caos y el desconcierto por la cantidad de sangre que salí y que era la primera vez que me pasaba una cosa así en mi vida, el respondio super bien frente a la situación crisis y de desborde que había (...) se notó que el vínculo estaba hecho” Entre otras cosas, le manifiesto mi preocupación por la mirada externa frente al caos y mi desempeño. “Fue difícil, hubo que improvisar, prueba y error. No se que onda la formación específica como AT, si te dan herramientas más prácticas como para afrontar estas situaciones”. Mi compañera me responde que lo sortee como una genia, a lo cual le digo “¿Qué lo sortee como una genia? Quizá me sacaron el cuero todos, yo hice lo que pude, prueba y error (...) lo que sí entendí de la situación es que él está cómodo y confía y que no lo puedo defraudar”.

Una vez que arribo a mi domicilio, le envío un mensaje a los padres para ver cómo se encontraba el niño. Me indican que no había vuelto a salir sangre y que estaba bien.

Relato 3

Aspecto Formal	Descripción
Denominación	Intercambio con miembro del EOE sobre el enfoque académico que respalda las intervenciones
Fecha	15 de marzo de 2023.
Espacio	Pasillo y baño de la institución educativa, y SUM de ingreso.
Momento	Previo al inicio de la jornada escolar
Actores Involucrados	AT, la psicopedagoga de la escuela (miembro del EOE) y otros profesionales externos.
Fundamentación	Este episodio se narra para destacar la relación entre los enfoques académicos de los profesionales que se desempeñan como AT y su admisión en la escuela. La postura crítica de la psicopedagoga hacia la TCC refleja tensiones que pueden influir en la aceptación y valoración tanto del rol del AT como de las intervenciones que estos realicen.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN:

La presente experiencia acontece el miércoles 15 de marzo de 2023. Iba caminando por un pasillo de la escuela hacia el aula, acompañada por la psicopedagoga de la institución.

Aproveché para solicitarle autorización para ingresar al baño y tomar unas fotografías del espacio, con el fin de compartirlas con el equipo de salud externo, de modo que pudiéramos trabajar algunas rutinas de higiene en conjunto. Frente a mis relatos sobre el baño, el equipo me solicitó dichas fotos. La profesional me respondió que sí, que podíamos ir, considerando que los niños aún no habían ingresado a la institución.

En el trayecto, me preguntó: "¿Trabajan TCC, no?". Le respondí afirmativamente. Me miró a los ojos y sonrió; detecté cierto sarcasmo en su expresión, que se acompañó de la pregunta: "Vos no sos acompañante, ¿no?". Interpreté que se refería a haber realizado el curso de acompañante terapéutico, por lo que le contesté que soy estudiante de cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía. "Y tenés formación en psicoanálisis, ¿no?", continuó indagando. A lo que le respondí: "Sí, igualmente ahora las neurociencias están en auge, pero sí, tengo formación en psicoanálisis". Me miró y sonrió nuevamente: "Y ellos hacen TCC", mientras revoleaba los ojos.

Finalmente, llegamos al baño, ingresamos juntas y tomé las fotografías. Le agradecí, y al finalizar, me dirigí al SUM, considerando que las puertas del colegio estaban por abrirse.

Relato 4

Aspecto Formal	**Descripción**
Denominación	Conversación telefónica con AT sobre la reducción de Jornada Escolar
Fecha	17 de octubre de 2023.

Espacio	Virtual, vía WhatsApp.
Momento	Culminada la jornada escolar
Actores Involucrados	AT y su par, estudiante de psicopedagogía
Fundamentación	Este episodio es significativo por el ajuste en la jornada escolar del alumno, alcanzado mediante una colaboración efectiva entre la escuela, la familia y el equipo de salud. La conversación entre las acompañantes subraya cómo la figura de una AT con autoridad académica puede contribuir a la eficacia de las intervenciones.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN:

Considerando que el alumno comenzó a no tolerar la jornada escolar a partir de mediados de año, se inició un trabajo en equipo con el equipo de salud externo, la escuela y la familia, con el objetivo de que todos los agentes pudieran comprender la situación y actuar en consecuencia. Este trabajo se extendió desde junio hasta octubre, y finalmente la familia y la escuela acordaron modificar el horario de salida del alumno de la institución, atendiendo a su singularidad, en octubre de 2023. Este ajuste se denomina reducción de jornada escolar y se formaliza a través de un acta.

El 17 de Octubre le envío un mensaje a una de mis pares, la AT que es estudiante de psicopedagogía, comunicando la novedad: “A. se va a empezar a retirar a las 15 a pedido de la familia”. Ella contesta “Vamos! Genial Lu, costó pero lo conseguiste!” adicionalmente

me envió un mensaje de voz que decía: “Que se den cuenta, que tomen conciencia todos, esto es todo laburo, trabajo 100%, todo logro tuyo, todo.”

Lo que sentía se lo intento transmitir en un mensaje de voz “El alivio que me produce que el trabajo del año haya servido para mover algo en esta familia, algo que parecía muy difícil, o imposible (...) pudieron correr la mirada, A. acá está, mirémoslo, Y eso no tiene precio, está bueno. Bueno, para él, para la familia. Así que contenta con ese movimiento, que considero que es fundamental, basal” Ella responde con otro audio: “Totalmente de acuerdo, eso es un logro tuyo total, como te decía por que eso no pasaba, antes no lo veían. Yo hace dos años que estoy en el aula y no pasaba. Obviamente, tengamos en cuenta que este año estuviste vos con el nene, que tenés otra autoridad académica (...), eso pesa, Lu. Es todo mérito tuyo, todo mérito tuyo”, a lo que le contesto: “Ay gracias, M., tu audio me llena de amor, me pone muy contenta que hayamos compartido esta experiencia laboral y este año, muchas gracias por todo! No quería dejar de compartir con vos esta novedad”.