



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
**LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Trabajo de Graduación**

*Explorando vínculos educativos: Un Análisis Integral del rol del Acompañamiento  
Terapéutico en el Desarrollo Académico y Emocional de Alumnos con Discapacidad*

Manuela Saguier  
31122

---

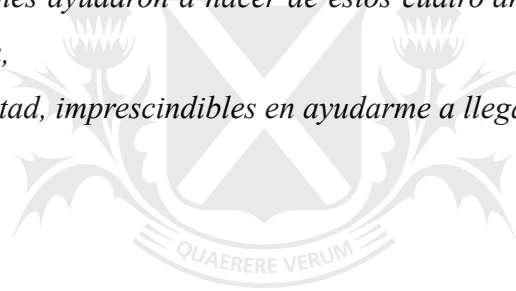
Mariana Luzuriaga

Victoria  
Diciembre 2023

*Para mi familia y mis amigas, por haber sido pilares fundamentales a lo largo de toda mi carrera,*

*Para mis profesores, quienes ayudaron a hacer de estos cuatro años los anteojos a través de los cuales entiendo la vida,*

*Y a mis amigas de la facultad, imprescindibles en ayudarme a llegar hoy acá.*



Universidad de  
**San Andrés**

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que contribuyeron en menor o mayor manera a que esté hoy acá, terminando mi tesis de grado. Su apoyo, acompañamiento y guía a lo largo de mi carrera fueron fundamentales en hacer mis transcurso a lo largo de la facultad uno exitoso.

A mis profesores, quiero agradecerles por estar siempre presentes y preparados para brindar un oído, explicación y apoyo. Fueron fuente de inspiración y motivación a lo largo de estos cortos años y me formaron como profesional, una clase a la vez. Gracias por guiarme, ayudarme a conocerme y encontrarme como persona, amiga, colega y profesional.

A mis queridas amigas y compensar de carrera, me quedan cortas las palabras para agradecerles por cada paso que dieron a mi lado a lo largo de estos años. No tengo dudas de que hoy estoy donde estoy y soy quien soy gracias a ustedes. Brindo por todas las risas, colaboraciones, equivocaciones, aprendizajes y momentos vividos, y estoy entusiasmada por ver cada paso que vamos a dar, juntas y separadas, en los próximos años.

Agradezco también a Mary Luzuriaga, mi directora de tesis, por tenerme paciencia en cada paso del camino, empoderarme y hacerme sentir que yo puedo, y pude! Gracias por compartir tu sabiduría y acompañamiento en este lindísimo pero largo proceso que es escribir mi tesis, ojalá algún día poder devolverte este valiosísimo favor.

Agradezco por otro lado a todos los que me dieron una mano desde la biblioteca, en ayudarme a encontrar artículos y bibliografía para este campo de estudio tan de nicho que en principio parecía nunca haber sido estudiado: lograron lo imposible.

Además, quiero expresar mi gratitud a la UdeSA por regalarme, un desafío a la vez, la oportunidad de conocerme mejor como persona y profesional, y de ir armando mi camino sin miedo a un proyecto a la vez.

Por último, quiero agradecer a mi familia por confiar en mí y apoyarme hasta cuando ni yo misma encontraba rumbo. Por su paciencia y constancia siempre, gracias.

Este logro no hubiera sido posible sin todos ustedes.

## Introducción

*"Es posible enseñar todo a todos"*

Esta premisa de Comenio (1657) sentó las bases de la escolaridad masiva, abriendo paso a la universalización y democratización de la educación. Sin embargo, en el proceso de institucionalización de los sistemas educativos, la convicción de que la educación debería ser inclusiva y abierta a todos en pos de la igualdad, se tradujo en la homogeneización de la escolaridad. Es posible enseñar todo a todos, ¿pero de la misma manera y al mismo tiempo? ¿A qué costo para los desiguales en la igualdad, aquellos que no encajan en el molde 'normal'?

Desde su surgimiento, en busca de la igualdad, la escuela se ha regido bajo el modelo homogeneizador, bajo el precepto de poder garantizar educación de calidad a la mayor cantidad de alumnos posibles. Si bien este modelo fue exitoso por muchos años, estudios de las últimas décadas han demostrado que esta búsqueda por la igualdad nos ha conducido hacia una exclusión sistemática que segrega a las personas con capacidades distintas y discapacidades de aprendizaje (Booth, T., & Ainscow, M., 2015). Como consecuencia, este modelo propone categorizar a las personas como 'normales' y 'anormales', usando esta categorización para agrupar a todos aquellos alumnos denominados *normales* en las escuelas comunes, y por default agrupando a aquellos denominados *anormales* bajo las escuelas especiales (Cobeñas, 2020).

Estas prácticas fueron moldeadas por las concepciones del hombre hacia la discapacidad. Hasta hace dos décadas, la sociedad comprendía a la discapacidad bajo el 'modelo individual' (Oliver, 2008), es decir, concebía a la discapacidad como una característica inherente, o una *falta*, de la persona con discapacidad (en adelante PCD), que la volvía incapaz o limitada para participar en la vida social. Sin embargo, la Convención de los Derechos para las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD) celebrada en el año 2006 marca un hito en la lucha hacia los derechos para las PCD al impulsar un cambio de paradigma hacia un 'modelo social', el cual atribuye la discapacidad a la falta de accesibilidad, ignorancia y estigma causada por la sociedad, sus miembros y cultura, en lugar de atribuir la discapacidad (o *no capacidad*) al sujeto (Oliver, 2008).

Es desde aquí que globalmente comenzaron a promoverse políticas y prácticas que buscan impulsar un cambio hacia la inclusión, proponiéndola como idea superadora a los antiguos modelos de integración, segregación y exclusión, al reconocer el valor que yace en las diversidades y singularidades de cada individuo.

Ahora bien, cada vez es más claro que la promoción de la inclusión y la incorporación de las PCD no alcanzan para garantizar la inclusión. Aunque avanzamos progresivamente como sociedad a una más equitativa, los desafíos todavía persisten en la sociedad actual y sus prácticas. Particularmente esto se vio reflejado en la escuela: nos enfrentamos con una realidad en donde la promoción e implementación de políticas para la participación de PCD en la escuela común en la mayoría de sus casos tuvo impactos negativos en la autopercepción de la PCD hacia sí misma, la validación de la PCD, su aprendizaje y, a fin de cuentas, en su permanencia en la escuela (Cobeñas, 2018). Como sintetiza Luzuriaga (2020):

“...el traspaso de alumnos desde los trayectos de Educación Especial a los “comunes” fue un proceso “muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios en la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real” (Booth y Ainscow, 1998 en Parrilla Latas, 2002, p. 17). En otras palabras, más allá de ciertos avances a nivel normativo, político e incluso de consideración social (Acuña y Bulit Goñi, 2010), el mantenimiento de las estructuras institucionales y sus correspondientes nociones valorativas subyacentes naturalizadas, redundó en la “exclusión en el interior mismo de la escuela común” (Di Pietro y Pitton, 2012, p.37)” (p.104)

Bajo esta perspectiva y necesidad de garantizar los derechos de las PCD a una educación inclusiva, se redefine y renace, adquiriendo más visibilidad, la figura del Acompañante Terapéutico. En este contexto, el Acompañante Terapéutico (en adelante AT) surge como una posible respuesta a estos desafíos y en búsqueda de una escolarización que promueva y respete las singularidades y particularidades de cada alumno, para así apoyar la educación inclusiva.

Como se detallará más adelante, la figura del AT surge primero a nivel internacional en la década del '60 como tratamiento alternativo a la internación psiquiátrica para acompañar y brindar apoyo a las PCD en la inserción dentro de las esferas e instituciones sociales. En Argentina, el contexto de esta investigación, es a partir de los setentas que los AT se profesionalizan y se insertan en el campo de la educación especial, pero no fue hasta 2001

que se registraron casos de AT en las escuelas comunes y aún más recientemente, en 2013, se normaron las finalidades y campos de intervención de los AT. Según la normativa vigente en la actualidad, la intervención de los AT está dirigida a brindar atención, asistencia y apoyo a los estudiantes con discapacidad en las distintas actividades dentro de la escuela, de acuerdo a las particularidades de cada caso y los proyectos pedagógicos de las instituciones.

Es en este marco, donde convive el potencial de los AT como figuras clave para favorecer la inclusión educativa de PCD con cierta vaguedad y singularidad en la definición de sus tareas para alcanzarla, y considerando que es un campo de desarrollo incipiente tanto a nivel legal como en la investigación, que surge el interés por indagar cuál es el rol de los AT en las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. En particular, a través de entrevistas semiestructuradas a cuatro AT diferentes, nuestra tesis busca profundizar e investigar sobre el rol del AT en la educación inclusiva en el nivel primario, y tiene como objetivo específico poder delimitar las categorías de aporte del rol del AT y descubrir las tensiones al que este se enfrenta.

En adelante, desarrollaremos en una primera instancia el Marco Teórico del tema de estudio, en donde definimos cuestiones imprescindibles como la discapacidad, la inclusión, integración, segregación y exclusión, el AT y sus características. Luego, realizaremos una lectura y un repaso de antecedentes relevantes alrededor de la inclusión educativa y, en una segunda instancia, profundizaremos más específicamente acerca de los estudios existentes sobre el rol del AT en la escuela, nuestro objeto de estudio. En un tercer capítulo, procederemos a detallar el marco contextual del campo de estudio, incluyendo allí la normativa vigente y una construcción histórica del rol del AT, siendo esto de especial influencia en la conceptualización de la figura del AT. Tras definir las coordenadas teóricas, conceptuales y contextuales en las que se delimita el estudio, avanzaremos en la descripción de la estrategia metodológica diseñada para alcanzar los objetivos de investigación planteados. En base a eso, procederemos a categorizar y desarrollar nuestros hallazgos, expresar las limitaciones de la tesis, y concluimos discutiendo nuestras reflexiones finales.

Consideramos que este estudio es un aporte imprescindible a un campo tan crítico como poco explorado, que contribuye a comprender más cabalmente y desde la perspectiva de los protagonistas, cuál es el rol de los AT para garantizar, más allá de premisas y declaración de

intenciones, los derechos de las PCD en el ámbito educativo.



Universidad de  
**San Andrés**

## Marco teórico

En esta sección desarrollamos el marco teórico que da sustento a la investigación. Considerando que nuestro problema está centrado en el rol de los AT en la inclusión educativa de PCD, resulta relevante detenerse en los conceptos de discapacidad, inclusión, acompañamiento terapéutico y rol para brindar un marco a nuestra investigación. Organizamos el marco teórico siguiendo una lógica que va de lo más general a lo particular, haciendo especial hincapié en cada caso en las implicancias de las definiciones que se desarrollan en los principales núcleos decisionales que configuran la investigación. A este respecto, además, cabe señalar que el campo en donde se inserta la presente tesis es incipiente y dinámico, en el sentido de que la conceptualización del fenómeno bajo estudio en general y la comprensión de los conceptos implicados en particular han cambiado históricamente, y con fuerte incidencia de definiciones normativas. Por ende, en la construcción del marco teórico que desarrollamos a continuación recurrimos a la literatura especializada en las temáticas, en diálogo con la contextualización y los marcos normativos que impulsaron las distintas concepciones hasta el presente.

### Percepciones hacia la discapacidad

La discapacidad, históricamente entendida bajo un prisma de limitación individual, ha experimentado una gran transformación conceptual a través de los años. El modernismo, con su énfasis en la educación homogeneizadora, planteó barreras inherentes para aquellos que, principalmente según criterios médicos, no se ajustaban al ideal de "normalidad", llevando a la exclusión o segregación de las PCD de los trayectos de educación "comunes" (Acuña y Bulit Goñi, 2010). Este apartado explorará cómo las perspectivas sobre la discapacidad y la educación han evolucionado desde la homogeneización hacia un reconocimiento de la diversidad y la inclusión, bajo un cambio de paradigma impulsado por los movimientos de derechos humanos y específicamente algunos hitos a nivel internacional como la Declaración de Salamanca y la CDPD.

Como mencionamos previamente, el modernismo, etapa temporal histórica que comienza en 1880 y termina en el año 1910, implicó un punto de quiebre en la historia de la educación, al proponer un discurso pedagógico que buscó promover la *igualdad* entre los seres humanos, bajo la premisa de que *es posible enseñar todo a todos* (Comenius, 1657). Dentro de la lógica modernista, "[el] adulto-docente es el ocupante del espacio del saber, y



el niño-alumno del espacio de quien no sabe” (Narodowski, 1995., p. 20). Este modelo de escuela creía lograr la igualdad a través de la homogeneización: alumnos de la misma edad y grado de conocimiento que eran evaluados por igual y tenían una única y hegemónica manera de aprender y aprobar (Cabello, 2010). De este modo, “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que garantiza la libertad y la prosperidad general” (Dussel, 2004, p. 1). Esta idea de una *identidad común* educativa, por consiguiente, planteó una división en la percepción de los alumnos “normales” de aquellos “anormales”, y sus capacidades de aprendizaje (Foucault, 2001). En palabras de Benitez (2014), dentro del discurso educativo homogeneizador moderno “El desconocido se transforma en un conocido “anormal” lo cual lo convierte en un caso previsto por la norma [...]. El ideal normativo en sí mismo se enuncia por medio de criterios y prácticas consideradas “normales” [...] no hacen más que producir la invisibilización de la diferencia y la segregación de lo que aparece como diferente y extraño (Vizcaíno, 2011)” (p. 38).

En los últimos años, sin embargo, se dio un cambio de paradigma acerca de cómo se percibe la diversidad en las escuelas, poniendo en cuestión sus implicancias para la enseñanza respecto de la matriz tradicional moderna homogeneizadora. Pese al fuerte impacto de esta concepción modernista del niño como objeto de aprendizaje, los discursos democratizadores de los años ochenta y el tratado de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 proponen un cambio en el discurso pedagógico. Es decir, se abandona el mundo del *para qué*, y se apoya en el espacio utópico del *cómo* (Narodowski, 1999). De esta manera, se genera un cambio en la percepción del alumno: pasa de ser el objeto de aprendizaje, a ser un sujeto de aprendizaje y protagonista activo de la enseñanza (Dussel, 2004). A la luz de este cambio, se abandona la idea de igualdad como homogeneización y se comienza a educar en la diversidad: igualdad ya no es dar a todos lo mismo, sino que es poder hacer que, desde sus particularidades, todos lleguen a los mismos conocimientos, o tengan la opción y oportunidad de acceder a ellos.

Junto con este cambio de paradigma, en el año 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos firmó un tratado en donde promueve que las PCD “no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de

la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad” (Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de personas con discapacidad, 2006, p. 19). El tratado busca asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones que los demás alumnos, en la comunidad en la que vivan. En Argentina, el tratado de derechos humanos firmado en la convención fue aprobado en carácter de Ley ese mismo año, a través de la Ley 26.378.

A diferencia del discurso modernista, la CDPD (2006) define a la discapacidad como “...un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.” (ONU, 2006, p. 2). Así, se entiende a la discapacidad como una construcción y consecuencia del ámbito social, en lugar de ser reducida a una cualidad de la PCD. Esto genera un cambio de paradigma, al pasar de entender a la discapacidad desde el ‘modelo individual’, a entenderla desde el ‘modelo social’ (Oliver, 2008). A la luz de esto, definimos la inclusión como “[el] conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de toda persona” (UNESCO, 2000., p. 8), y de esta manera se lo caracteriza como un fenómeno social (Parrilla Latas, 2002). De esta forma, entendemos que no son las diferencias de las personas que son incorrectas o crean una desviación de una norma, sino que son las diferencias *valoradas negativamente* (Narodowski, M., 1995), en otras palabras, la mirada social negativa hacia las PCD lo que los *incapacitan*.

A la luz de este cambio de paradigma que atribuye a la diversidad como característica fundante y fundamental de la escolarización (Dussel, 2004), y la Ley 26.378 que describe a las personas con discapacidad como individuos garantes del derecho a una educación inclusiva, equitativa y para la igualdad, es que surge una nueva tensión que interpela a los y las docentes: la confrontación con el hecho de que, si bien son los responsables de la enseñanza de todos sus alumnos, existen alumnos cuyas dificultades superan la calidad atencional que el docente puede proveer a cada alumno. En palabras de Audisio (2017), “En las charlas con algunos de los docentes y directivos de diferentes escuelas, pudimos escucharlos haciendo malabares e innovando en propuestas dentro del aula para intentar llegar a los alumnos y que estos logren los aprendizajes previstos. Desde adecuaciones individuales de tareas y propuestas, sentar al niño frente el escritorio de la docente, sentarlo con otro alumno que funcione como guía” (p. 20).

Este cambio y clara evolución alrededor de cómo comprendemos como sociedad la discapacidad desde una limitación individual hacia una cuestión de barreras sociales y actitudinales nos interpela a todos nosotros partícipes de la sociedad. Surgido gracias a la CDPD y ratificado por la Ley 26.378 en Argentina, se pone la inclusión en la agenda política y social, y se propone un cambio en el discurso educativo en el cual entendemos a todo alumno como garante del derecho de una educación inclusiva y a todo miembro de la escuela como responsable de garantizar ese derecho. Ahora bien, ¿qué otros tipos de acceso a las escuelas existen? En el próximo apartado, describimos las diferencias conceptuales alrededor de la inclusión, la segregación, la integración y la exclusión.

### La inclusión: una perspectiva superadora a la segregación y la integración

Al definir el problema de investigación que orienta esta tesis y al mencionar las percepciones hacia la discapacidad hemos hecho referencia a la inclusión, volviendo precisa su conceptualización. Ahora bien, para poder entender este viraje en el paradigma hacia la inclusión de las PCD, es relevante también caracterizar otras respuestas históricas frente al tratamiento social de las PCD: la segregación y la integración.

Como hemos señalado, como respuesta a la concepción individual de la discapacidad, la educación de las PCD estuvo originariamente marcada por la exclusión o segregación en trayectos al margen de la escolaridad común, centrados en la asistencia y la rehabilitación (Luzuriaga, 2020). La segregación es la separación de personas en diferentes grupos según sus características. En el contexto educativo, la segregación se refiere a la práctica de separar a alumnos con discapacidad de aquellos sin discapacidad, típicamente en la llamada Educación Especial. En otras palabras, al segregar, si bien en cierta medida se reconocen los derechos de las PCD, se los margina y separa del resto de la sociedad. Además, hay quienes problematizan que en algunos casos producto de esta segregación reciben una educación de menor calidad (Pérez et al., 2013).

La integración, por su parte, es el proceso de reunir personas de diferentes grupos en una unidad singular. En el contexto educativo, al referirnos a integración nos referimos a la colocación de alumnos con discapacidades en aulas comunes en conjunto con los alumnos que no tienen una discapacidad (Booth & Ainscow, 2002). En otras palabras, en la

integración se da una convivencia entre las PCD y los alumnos sin discapacidad (en adelante ASD), presentando así un avance respecto de la lógica segregacionista. Sin embargo, se señala que en la integración no se da una interacción intencional entre ellas en las metodologías pedagógicas y sociales, que típicamente permanecen intactas, llevando a la mera integración física, no “real” (Parrilla Latas, 2002).

En cambio, al hablar de inclusión nos referimos a reunir a todas las personas, sin importar y respetando sus grupos o diferencias, en todos los ámbitos de la vida de manera equitativa. En la práctica educativa, la inclusión es la filosofía que valora la participación de todos los alumnos en comunión con sus singularidades y entendiéndose como iguales y garantes de derechos. En una escuela inclusiva, todos los alumnos son bienvenidos y apoyados, y todos tienen acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje (Ainscow, et al., 2006). Booth y Ainscow (2015) desarrollan este proceso en profundidad, caracterizando:

“La finalidad de identificar barreras al aprendizaje y la participación no es la de apuntar lo que está mal en el centro escolar, la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver con descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta” (p. 44)

A la luz de esta caracterización, podemos denotar las diferencias entre los conceptos: la segregación difiere de la integración al no promover la participación de todos los alumnos en las mismas prácticas y espacios educativos, mientras que la inclusión difiere de la integración al favorecer que los alumnos con discapacidad efectivamente puedan participar en todas las prácticas de la comunidad educativa.

Según las Naciones Unidas (ONU, 2013), de estas cuatro formas de escolarizar que existen, tres son consideradas como discriminatorias: la exclusión, la segregación y la integración. En palabras de Cobeñas (2018), “La educación inclusiva constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad” (p. 63). Es de esta manera que se presenta a la inclusión como idea superadora, que busca ir un paso más allá de la integración para no solo garantizar la incorporación de las PCD, sino también su participación activa, a través de metodologías que garanticen la equidad y prioricen el aprendizaje y socialización de todos los alumnos en el aula.

## Los acompañantes terapéuticos

En primer lugar, hemos descrito lo que nosotros entendemos como *discapacidad* y construido los cambios que está enfrentó a lo largo del tiempo. A la luz de eso, nos adentramos en la conceptualización del término de inclusión y porqué ésta se presenta como idea superadora en todos los ámbitos sociales, incluyendo la escuela. En este apartado, nos dedicaremos a explicar, conceptualizar y problematizar la figura del Acompañante Terapéutico.

El término *acompañar* deriva del vocabulario latino *cumpanis*, derivación también del término *compañero*. Al incluir el prefijo “a” a ésta última palabra, el término *acompañar* propone algunas diferencias, ya que se introduce una asimetría en este vínculo acompañado-acompañante, y designa al *acompañante* como quien camina junto a un otro (Sauri, 1997). Ahora bien, ante la pregunta ¿Que es un acompañante terapéutico?, consideramos que es “...un agente formado para desempeñar un rol terapéutico, inserto en un equipo multidisciplinario para brindar el apoyo ajustado a las necesidades de la persona con una discapacidad” (Audasio, 2017, p. 20). Si bien existen muchos campos de intervención y profesionales de los AT, con el fin de especificar esta conceptualización a nuestro campo de estudio, en adelante nos enfocaremos en ¿Que es un acompañante terapéutico en el ámbito escolar?

Para responder la pregunta, cabe citar la definición del AT escolar como “... un dispositivo que permite diseñar una estrategia adecuada a la singularidad de cada paciente, dependiendo de la situación que el sujeto esté atravesando” (Dragotto, 2013, p. 23), siendo su responsabilidad “ocupar ante el paciente el sitio de alguien y algo que faltó... el AT no restablece lo que no hubo; donde no hubo, crea.” (Kuras y Resinizky, 2005). Como aclaración, y de la mano de los aportes traídos anteriormente respecto al modelo social de la discapacidad, si bien usamos esta descripción de Kuras y Resinisky (2005), cuando explicamos que el AT ocupa el sitio de *algo que faltó*, entendemos a eso que *faltó* como algo dentro del contexto social, así entendiendo al contexto social de la PCD como lo que lo hace *incapacitado* de poder participar de ella.

En cuanto al *para qué*, hay diversas teorías y miradas acerca de cuál es el objetivo del acompañamiento terapéutico escolar. Si bien en el año 2001 se empezaron a ver casos de AT en las escuelas, fue recién en 2013, a través de la Resolución 782/2013, a la luz de la CDPD, y la Ley Nacional 26.206 sobre el derecho ciudadano a una educación inclusiva e integrada, que la Dirección General de Cultura y Educación estableció las finalidades y campos de intervención de los AT.

Según la normativa, “...la actividad de los acompañantes/asistentes dentro de la institución educativa estará sujeta a la definición del Proyecto Pedagógico del alumno y de la institución” (Resolución 728/2013., p. 9), y hace énfasis en delimitar las intervenciones del acompañante terapéutico en relación a las intervenciones de los docentes, explicando que esta diferenciación es relevante para no confundirla con la intervención pedagógica. De esta manera, la Dirección General de Cultura y Educación (2013) explica:

**“Intervención del acompañante/asistente externo**, [...] apunta a la integración social dentro del ámbito escolar, su accionar está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares y, también, a la contención física o emocional del sujeto cuando este lo requiera.

**Intervención pedagógica**, que está a cargo de todos los docentes del sistema educativo que están involucrados en la enseñanza; está centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la propuesta educativa pedagógica definida para el alumno” (p. 10)

De esta manera, la normativa nacional indica que el *para qué* de los AT escolares (en adelante ATE) es, al igual que la narra la Resolución 728/2013, garantizar la integración e inclusión educativa y social de los acompañados, y es en su naturaleza subjetiva y singular al caso del alumno al estar sujeta al proyecto pedagógico de este. Del mismo modo, Campise (2013) explica al ATE como un agente facilitador de un proceso de integración, explicando que “...si en una adecuación curricular la pedagogía vehiculiza que un niño en particular pueda asimilar los contenidos específicos referidos a las asignaturas del ciclo que cursa, en un acompañamiento terapéutico se trabaja sobre las dimensiones afectiva, conductual y social” (p. 199). Por otro lado, Dragotto y Frank (2013) reafirma el rol integrador del ATE, y agregan que también buscan colaborar “...en la formación de apoyos que permitan al sujeto una mayor autonomía e independencia del medio ambiente” (p. 27), haciendo énfasis en la importancia de garantizar y facilitar la independencia y autonomía en alumnos acompañados con

discapacidades mentales y motrices. Por otro lado, Benitez (2014) presenta que el *para qué* del AT cumple dos funcionalidades principales:

“una de las funciones será actuar como “objeto transicional”; esto significa amortiguar la angustia, fomentar la capacidad de escucha, de espera y de tolerancia a la frustración, favorecer la socialización, el juego, la integración con otro o generar espacios que prevengan la desorganización del niño, niña y adolescente (Campise, 2012). Asimismo, por trabajar en un equipo de salud, el a.t escolar cumplirá una función intermediaria, nexo entre el niño/ a y los espacios terapéuticos, la escuela y la familia.” (p. 44)

A la luz de esto, en adelante entendemos que el ATE actúa con la finalidad de favorecer la inclusión del acompañado y colaborar en la construcción de su autonomía e independencia, actuando como sujetos de apoyo emocional y físico y como un nexo entre acompañado-entorno. Ahora que definimos esta arista del ATE, procederemos a intentar reducir el diverso campo de opiniones del *cómo*.

Teniendo en cuenta que consideramos al ATE como un *intérprete, nexo y traductor* del entorno del acompañado (Benitez, 2014), entendemos que los ATE no pueden actuar sin un equipo al cual conectar. De esta manera, los ATEs usan como herramienta principal el trabajo en red para lograr un cambio positivo en la autonomía e integración del alumno acompañado y su socialización. El ATE nunca trabaja solo, sino que está inmerso en un equipo interdisciplinario que varía según la institución educativa y, fundamentalmente, se encuentra en constante diálogo con el docente, quien está a cargo de todos los aspectos pedagógicos de la enseñanza del alumno. Por lo tanto, reconocemos que “El AT no puede funcionar aisladamente, no puede construir una burbuja para albergar a su acompañado “a cualquier precio”, si así fuera estaríamos hablando de inclusión más que de integración escolar” (Campise, 2013, p. 199), y que un AT encuentra su eficacia cuando puede incluirse en la institución como un eslabón más que constituye a la cadena integradora institucional.

Frank (2006) indica la relevancia del perfil relacional del ATE argumentando que, entre los factores que intervienen en la inclusión del alumno, se encuentra más que el acompañado y su acompañante, sino que también incluye a sus compañeros, las familias, los docentes, y los demás agentes miembros de la comunidad educativa. Es teniendo en cuenta estas interrelaciones que se pone en juego el rol del ATE como *nexo* y la importancia del trabajo

interdisciplinario para la integración educativa. De ser logrado este dialogo, el ATE deberá abogar por los derechos del acompañado y su educación, a través del trabajo “con los docentes con el fin de que puedan “mirar” al niño, la niña y adolescente, que lo autoricen, que lo habiliten, que crean en sus posibilidades, que den lugar a la diferencia sin dejar de tener en cuenta que poder lograr esto implica movimientos, dudas y muchas veces serios cuestionamientos y tensiones” (Benitez, 2014., p. 45). El autor continúa desarrollando:

“La presencia del a.t en la escuela tendrá como finalidad facilitar, estimular y acompañar junto a un trabajo en equipo y promover la creación de espacios para la diferencia” (p. 45)

En la escuela, la presencia del ATE debe a su vez facilitar la conversación sobre las dificultades del alumno, no solo para colaborar en su inclusión, sino también para realizar cambios significativos en las miradas ajenas hacia la discapacidad y garantizar su derecho a la inserción social y cultural, para fomentar la aceptación significativa de la comunidad educativa hacia el acompañado (Péres Duarte, 2008).

Por otro lado, otra característica importante del *como* del ATE se refiere a la cuestión ética de su práctica profesional. Esto es, el vínculo entre acompañante-acompañado debe residir en el respeto profundo por la singularidad del otro y hacia su subjetividad (Frank, 2006). Bleichmar (2008) agrega la importancia de la confianza depositada en la palabra, y afirma que ésta “será la herramienta básica que le permita al AT: estar, acompañar, presenciar junto al otro su vida cotidiana, contener y poder sostener un sujeto que en ese momento de su vida no logra hacerlo por sí mismo, dentro de un entorno que no está preparado para hacerlo o no cuenta con tal disponibilidad” (Ibid., p. 41). De esta manera, el vínculo con el acompañado y el respeto hacia su subjetividad representa el más fuerte *cómo*, al ser la herramienta terapéutica fundamental hacia su integración (Campise, 2013).

Otra herramienta importante en el *cómo* de los ATE, que va de la mano del trabajo en equipo y la construcción del vínculo con el acompañado, es la observación. El ATE debe ser capaz de observar y entender cómo aprende su acompañado para facilitar la integración de los profesionales involucrados en su formación y usar los *facilitadores de aprendizaje* en pos de favorecer la integración (Ibid). Por *facilitadores de aprendizaje*, nos referimos a “el espacio físico, el ambiente y su comodidad, las disposiciones en el aula, ruidos y sonidos habituales,



entre otros” (Ibid., p. 43). Así se constituye el espacio del ATE como el espacio *entre* lo dado y lo nuevo, lo terapéutico y lo escolar (Resinsky, 2011).

Concluyendo, entendemos al ATE como un dispositivo de inclusión que busca ser garante de los derechos a una educación inclusiva y equitativa de las PCD y que funciona como un intermediario y nexo entre los agentes de la comunidad educativa para favorecer su autonomía e independencia, respetar a los acompañados desde sus subjetividades, y promover un cambio en la percepción de los agentes educativos hacia las discapacidades como algo que se construye en lugar de algo atribuido y perteneciente al acompañado.

### AT: Una cuestión ética

Profundizando en él como descrito en el apartado anterior, proseguiremos a desarrollar y constituir la cuestión ética que subraya al AT. Es importante remarcar que, cuando nos referimos a la conceptualización de la profesión del AT, nos referimos también a una cuestión ética sobre la concepción del sujeto acompañado, al ser imprescindible deber posicionarse y entender al acompañado como un sujeto garante de derechos y de subjetividades para realizar la tarea de acompañante. En palabras de Tarí y Dozza (1995), “...más allá de adaptar y normalizar la conducta del paciente, nuestra labor debe contribuir a que él mismo encuentre espacios y modos de insertar su singularidad en lo social” (p. 39). Si bien posteriormente desarrollaremos las características de la tarea y el vínculo del acompañante, es importante remarcar que éste último debe ser instaurado fuera del egoísmo y bajo la premisa de permitir crecer y cambiar, sin limitar, a su acompañado (Frank, Dragotto, 2013).

Según Dragotto (2013), para garantizar este respeto hacia las subjetividades del acompañado, el AT debe abandonar las subjetividades propias (sus valores, anhelos, ideas y opiniones) para “alojar la emergencia de la subjetividad de ese otro -semejante pero diferente-, reconocerla y propiciar algo que contribuya a su realización” (p. 109). El AT debe ser el primero en entender al acompañado como garante de derechos, y abogar por ellos, haciendo lugar al conflicto en vistas de visibilizar los procesos y microprocesos de discriminación en los distintos ámbitos en donde se desarrolla su profesión. En la ética del acompañamiento, el AT debe, por consiguiente, luchar por respetar las autonomías y las singularidades del otro. En palabras de Romero (2013):

“Si partimos en reconocer y promover la autonomía del otro, estoy admitiendo que mi saber es limitado y acotado por mis propias determinaciones y en ese intercambio mi función va a ser *crear por medio de la técnica, las condiciones de posibilidad* para que ese otro pueda ir reconociendo su saber ignorado, [lo que no sabía que podía] y así es como yo podré ir reconociendo, ampliando mi saber y continuar de esta forma produciendo la teoría necesaria para guiarme en mi hacer (Czar, 1997). Se trataría de poder mirar al otro singularmente, desprendiéndolo de las heteronomías enajenantes y reconociéndose en esa mirada la autonomía de lo que puede” (p. 72)

El acompañante debe reconocer que al cumplir su profesión, cumple una función ética de mirar al acompañado como una potencialidad y, desprendiéndose de las subjetividades propias, entregarse a la tarea de ayudar al acompañado en el descubrimiento de eso que *no sabía que podía*. En lugar de ser quien lo limite, quien le dé el *no*, debe ser quien crea en sus capacidades y le ayude a confiar en ser capaz de desarrollar sus habilidades. Para realizar las intervenciones, hay que reconocer en el otro lo que ese otro puede y, “en esa apuesta de que puede el otro, no someterlo a juicio” (Romero, 2013., p. 78). De esta manera, en la ética entendemos al AT como un creador de oportunidades, pero no alcanza solo con la teoría de la ética para atravesar el campo profesional del AT, ya que esta solo presenta una utopía, un punto de llegada (Ibid).

### Función y rol: conceptualizaciones e intervención del AT

Al centrarse nuestra investigación en la caracterización del rol del AT en la inclusión educativa, en este apartado procederemos a conceptualizar qué entendemos por rol y cómo éste se diferencia de las funciones en general, y más específicamente con relación al AT.

El concepto de "rol" nace en el campo de la sociología y se refiere al conjunto de comportamientos, derechos, obligaciones, expectativas y normas asociadas a una posición social específica ocupada por un individuo (Linton, 1936; Parsons, 1951). De esta manera, comprendemos al rol social como un elemento que estructura las interacciones sociales, enmarcando dentro suyo las funciones individuales dentro de un grupo o de una sociedad.

Por su parte, una ‘función’ está estrechamente relacionada con el rol que la abarque, definiéndose como la contribución del individuo o la institución a la continuidad del sistema

social (Merton, 1957). Las funciones pueden ser manifiestas, es decir, intencionales y reconocidas, o latentes, que son no intencionales y pueden no ser percibidas por los miembros de la sociedad.

Entrando en el campo de los AT, Rossi (2004) indica la importancia de diferenciar el rol de las funciones del acompañante terapéutico, argumentando que es esta falta de conceptualización la que trae dificultades en el campo profesional. Por otro lado, según Chevez (2012), “no es lo mismo la tarea por lo que un acompañante es convocado (ROL) que las coordenadas que guían y determinan la ejecución singular de la tarea (FUNCIÓN)” (Benitez, 2014, p. 48).

La función del AT es definida en función a la estrategia del equipo terapéutico y de la singularidad del caso. Siendo esta tarea tan subjetiva como las características de sus pacientes, no deja de ser un campo profesional que precisa de delimitaciones y orientaciones para brindar un marco de acción en tanto la función y el rol que cumplen. Del mismo modo que Benitez (2014) complejiza la descripción de la función y el rol del AT, En su libro *Acompañamiento Terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores*, Rossi (2007) refuerza la tensión existente entre la *función* del AT y su *rol*. El autor explica que la *función* se debe trabajar en su singularidad, es decir, en la práctica cotidiana se acata caso por caso, mientras que el *rol* del AT busca proponer coordenadas fundamentales para situar la práctica, es decir, el rol se propone como los elementos constantes que son imprescindibles para plantear el campo profesional del AT. De esta manera, la complejidad se presenta a la hora de introducir el rol que delimitará los marcos de acción de las funciones específicas dentro de ese rol. Como guía o parámetro, Rossi (2007) a su vez propone un desglose de lo que *no* hace ni es el AT, y lo que *sí* hace o es el AT. En sus propias palabras, “...Ni psicoterapeuta, ni analista. Ni asistente ni trabajador social. Ni educador especial, ni maestra recuperadora. Ni enfermero psiquiátrico. Ni vigilante, custodio o guardia privado. Ni secretario. Ni amigo, ni familiar” (p. 43)

Del mismo modo, el autor avanza con el *sí*. El AT se desempeña de forma ambulatoria, en el entorno habitual o cotidiano del sujeto acompañado: su domicilio, la calle, bares, shopping, escuela, etc. Esta figura utiliza los espacios de circulación cotidianos del paciente para

desarrollar su proyecto terapéutico, desempeñando su accionar en los espacios y tiempos cotidianos del paciente. Por otro lado, Rossi (2007) define a la tarea profesional de los AT como complementaria a la tarea del profesional o los profesionales a cargo del caso. De esta manera, entendemos que el AT se integra a la tarea del equipo terapéutico y que no intenta brindar una intervención “completa”, sino que trabaja en función a redes de intervención constituidas por varios profesionales según la singularidad del sujeto.

Sus marcos de acción se acotan a situaciones de emergencia o crisis agudas o trabajos de facilitación de lazos sociales, como puedan ser estos últimos educativos, laborales o recreativos. Es considerado un dispositivo para evitar la estigmatización social, la segregación y la cronificación (Rossi, 2007).

### En síntesis

En esta sección hemos recreado y detallado lo que entendemos como discapacidad y cómo este concepto fue evolucionando en el tiempo. A su vez, también hemos desglosado el concepto de inclusión y hemos argumentado porque proponemos posicionarlo como idea superadora respecto a la segregación y la integración. En tercer lugar, proseguimos a presentar al AT y definir sus características principales, especialmente con relación a su potencial para la inclusión educativa. Finalmente, realizamos una diferenciación entre el *rol* y *función* desde el marco sociológico, y hemos desdoblado estas definiciones para poder aplicarlo al ámbito del AT.

Habiendo establecido las bases para los conceptos fundamentales de este trabajo, proseguiremos a presentar una recolección bibliográfica que nos permitirá conocer la relevancia de este trabajo y hacer una lectura comprensiva de los estudios que componen al campo de conocimiento en cuestión.

## **Estado del Arte**

En esta sección presentamos un Estado del Arte de la investigación afin a nuestro objeto de estudio: el rol de los AT en la inclusión educativa de PCD. En primer lugar, nos centramos en antecedentes que han indagado sobre la inclusión educativa de PCD, con foco en el cambio de paradigma de cómo entendemos, como sociedad y desde la política, a las personas con discapacidad. Luego, atendemos algunos antecedentes específicamente vinculados al acompañamiento terapéutico, realizando una lectura de la bibliografía existente y a la luz de ellas entendiendo las dificultades que presenta la bibliografía y las funciones y roles del AT ya reconocidas en ella.

Al respecto cabe destacar que, si bien hay algunos estudios con relación a al acompañamiento terapéutico en el contexto escolar, encontramos que esto ha sido poco explorado, particularmente en Argentina y desde el lente de las prácticas del AT, la perspectiva de los diferentes actores y su relación con la política, siendo muy específicos y poco generalizables los estudios realizados.

### La inclusión: avances y desafíos

Como mencionamos anteriormente, la emergencia de los derechos humanos de las PCD surge a la luz de poder entender, a nivel global, que los sistemas educativos estaban discriminando sistemáticamente a estos individuos y brindándoles una peor calidad educativa por sobre el resto (Miles y Ainscow, 2008). Esto condujo a un cambio de paradigma: la transición del entendimiento social de la discapacidad como el ‘modelo individual’ (Oliver, M, 2008. p. 20), en el cual las PCD “...no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas, y que éstas son generadas por la condición de persona con discapacidad vista como una situación vivida por la persona y su entorno como traumática” (Cobeñas, 2020., p. 67), hacia el entendimiento de la discapacidad como un modelo social, en el cual comprendemos a la discapacidad como un efecto de las barreras impuestas por la sociedad sobre las personas con ciertas características (Barton, 2009b).

De esta forma, es gracias a este movimiento causado hace casi veinte años que como sociedad comprendemos la falta de inclusión de PCD como “una forma particular de opresión social” (Oliver, 2008, p. 20).

A raíz de esto, en el campo escolar surge la necesidad de estudiar, clasificar y caracterizar las formas de discriminación social. Como mencionamos en el marco teórico, se delimitan cuatro formas de escolarización posible para las PCD, la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión.

Ahora bien, si bien podemos entender, gracias a una profunda recolección de datos y bibliografía, que el campo de estudios de la inclusión escolar PCD es un campo no solo emergente, sino que urgente en el ámbito académico, político y social, hasta el día de hoy, casi veinte años después de la CDPD (2006), que sigue habiendo una implementación ineficiente de las políticas públicas y, a causa de esto, una discriminación sistematizada hacia las PCD en las escuelas.

A nivel global, el último reporte de Unicef (2022) sobre el bienestar de las PCD da luz a una inclusión ineficiente de la SPCD en los ámbitos sociales, dentro de ellos, el ámbito escolar. Este estudio realiza un análisis cuantitativo a nivel global. Entre sus hallazgos, se encuentra que las PCD tienen un 24% menor probabilidad de recibir estimulación temprana y 42% menos probabilidad de tener habilidades básicas numéricas y de lectura (Unicef, 2021). Estos datos muestran que es ya desde la temprana edad que las PCD reciben discriminación en su escolarización y esto da a luz a una discriminación sistemática en los distintos niveles educativos, mostrando el estudio a su vez que las PCD tienen 49% de mayor probabilidades de nunca haber asistido a la escuela, y son 47% más probables de no permanecer en la escuela primaria.

Unicef (2021) desarrolla estos datos explicando que, si bien gracias a la CDPD se ratificaron leyes hacia la inclusión de las PCD a nivel global, imponer un derecho no es equivalente a garantizar en la práctica. Según Unicef (2021),

“Aunque los niños con discapacidades tienen igual derecho a la educación, con frecuencia enfrentan barreras más altas para completar su escolaridad que los niños sin discapacidades. Las escuelas y aulas a menudo no son accesibles para los niños con discapacidades, ya sea físicamente o porque carecen de enseñanza especializada, lo que contribuye a un menor rendimiento académico, incluyendo el abandono escolar y la repetición de grados.” (p. 80)

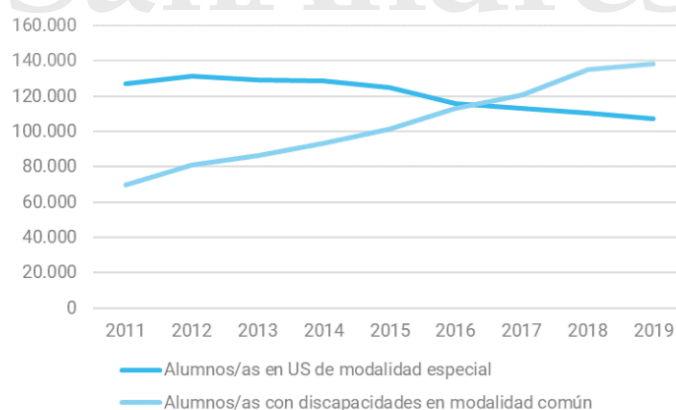
Mediante esta cita, Unicef presenta una disparidad entre la política y la realidad. Explica que, si bien es innegable el derecho de las PCD hacia una educación inclusiva, participar en la

educación no es igual a tener la accesibilidad necesaria para garantizar una inclusión. La organización procede a explicar que, a pesar del emergente reconocimiento de la inclusión educativa, en casi todos los países del mundo las PCD enfrentan desafíos y obstáculos relacionadas a la que se manifiestan como falta de recursos, estigma, ignorancia, discriminación, percepciones negativas hacia la discapacidad y falta de conocimientos y habilidades para garantizar la inclusión en las escuelas por parte de los diferentes agentes educativos (Unicef, 2021).

El caso es el mismo en Argentina. En 2012, el Ministerio de Educación de la Nación sacó el Informe Nacional de Indicadores Educativos. En él, entre muchos indicadores, se hizo foco a las PCD y su inclusión en las escuelas. Según el estudio, como se puede ver en el Gráfico 1, se vio un aumento en la matriculación de PCD en escuelas comunes en relación a aquella en escuelas especiales, resaltando un 16% menos de estudiantes en 2021 a aquellos 8 años antes. Según el estudio, esto se relaciona con la incidencia y tendencia de la incorporación de niños con discapacidades dentro de la educación común, la cual se duplica en el lapso de 8 años llegando a casi 140.000 estudiantes en 2019. En la Figura 1 a continuación, podemos observar cómo se genera un cruce en las curvas en el año 2016, desde el cual la matriculación de las PCD en las escuelas comunes supera a aquella de las escuelas especiales.

**Figura 1.** Evolución de la matrícula de Modalidad Especial. Total del País Años 2011-2019.

Fuente: Informe Nacional de Indicadores Educativos, 2021



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Anuarios Estadísticos de la Dirección de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Ahora bien, así como argumenta el estudio de Unicef (2021), podemos comprender que, si bien existe una incorporación de las PCD en las escuelas comunes, incorporar no es

equivalente a incluir. Son múltiples los estudios que demuestran esto a nivel global y en Argentina.

En un estudio cualitativo realizado por Cobeñas, (2018), en el cual analiza los destinos escolares de jóvenes mujeres con discapacidad e intenta discutir los saberes de los agentes en las escuelas que definen los destinos institucionales de las personas, la autora señala que “las trayectorias escolares de las personas con discapacidad son discontinuas y fragmentadas, y que el sistema educativo produce clasificaciones específicas que resultan discapacitantes sobre estos grupos” (p. 2). Es decir, y como también explica Unicef (2021), una incorporación educativa no implica una inclusión educativa, y son muchos los pasos que la sociedad y las políticas deben tomar hacia la garantía de los derechos de las PCD de una igualdad de oportunidades escolares.

Los propios testimonios de sus entrevistadas echan luz sobre esta mala implementación de políticas en las escuelas. Por un lado, una alumna explica que

“Siempre decimos que, antes, yo antes pensaba que el problema era yo, pero nos dimos cuenta que en realidad no, que en realidad el problema es el resto, la sociedad que no nos mira de otra manera y que no nos acepta como somos (...) Es lo que en general siempre decimos que en las escuelas, en general, es como que siempre te rechazan, siempre te tiran para abajo, o como que... no sé cómo decírtelo, cómo que no te integran (Entrevista a I, joven mujer activista por los derechos de las personas con discapacidad) (Cobeñas, 2015, p. 91)”

Previo a adentrarnos y hacer una lectura e interpretación sobre los efectos negativos que una mala implementación de las políticas puede tener en la inclusión y experiencia educativa de los alumnos, creo importante resaltar como una buena implementación puede tener efectos positivos en la escolarización tanto de las PCD como de los alumnos sin discapacidad. En su artículo, Kruger Dalcin (2022) resalta estos impactos positivos y negativos hacia la inclusión de las PCD en las escuelas. En particular, el autor busca analizar el impacto de la inclusión de las PCD en su rendimiento escolar, y el rendimiento escolar de sus compañeros de clase que no presentan discapacidades. Por un lado, entre los mecanismos que generan un impacto positivo se encuentran el desarrollo de las habilidades interpersonales de las PCD y a su vez de los demás alumnos, quienes adquieren mayor conciencia de las diversidades (Williams y Downing, 1998). A su vez, en los casos en los que esas clases reciben recursos adicionales



gracias a la integración de las PCD en las escuelas, se ha demostrado que esto puede mejorar el rendimiento tanto de las PCD como de los alumnos sin discapacidad (en adelante ASD) (Hanushek, Kain y Rivkin, 2002). Entre estos recursos, tener docentes capacitados de apoyo y profesionales ‘extra’ en el aula con el propósito de brindar un apoyo personalizado a las PCD también ha demostrado mejorar el rendimiento de la clase en general (Cipani, 1995).

Sin ir más lejos, hay evidencias de que específicamente para las PCD el sentimiento de inclusión y pertenencia influye positivamente en las habilidades cognitivas del alumno (Kruger Dalcin, 2022). Dada et al (2023) reafirma esto al explicar que “los alumnos ubicados en la escuela común alcanzaron mejores resultados académicos y habilidades de adaptación, y demostraron menos comportamientos desafiantes” (p.3, con referencia a Dell’anna et al. (2020)). Cobeñas (2018) reafirma esto en los testimonios de sus entrevistadas, al explicar que

“[la alumna] en la escuela anterior nunca habló con nadie ni tenía amigas. Le cuesta mucho hablar y tienen miedo de equivocarse al hablar. Tienen miedo al prejuicio, le tiene miedo a los profes al preguntar y no entendía y se iba con eso a la casa, por eso le iba a mal. Desde que le puede preguntar a los profes le va mejor en la escuela (Entrevista a EL, Acompañante Terapéutica de H, una joven alumna con discapacidad integrada en escuela de adultos) (Cobeñas, 2015, p. 94).”

La entrevistada prosigue a explicar que desde que a la alumna le va bien en la escuela, comenzó a maquillarse y vestirse mejor. Es innegable, a la luz de esta recolección bibliográfica, el hecho de que la inclusión tiene un efecto en la PCD, en relación a su autopercepción y su rendimiento escolar (Cobeñas, 2015., Dada, 2023), y también puede impactar de manera positiva en los ASD en las escuelas, al exponerlos a maneras de aprendizaje diversas y a oportunidades de desarrollar sus habilidades interpersonales y tener más conciencia social. El tipo de afecto, es decir, si el impacto es positivo o negativo, depende, como mencionamos previamente, de los recursos, el estigma, la ignorancia y percepciones hacia la discapacidad, y la falta de conciencia, conocimientos y habilidades de los agentes para garantizar la inclusión (Unicef, 2021).

Ahora bien, siendo innegable que la inclusión de las PCD tiene un efecto tanto en ellas como en los ASD, proseguiremos a desarrollar como, según nuestra colección bibliográfica, estos efectos pueden ser negativos.

El estudio realizado por Cobeñas (2018) resalta el rol de la ignorancia de los agentes educativos en la autopercepción de las PCD. En este estudio, una entrevistada explica haber vivido una experiencia negativa cuando una maestra la echa del aula explicando que “no le pagaban el doble por enseñar retratos” (Cobeñas, 2015, p. 92). En este caso, aún incorporada y supuestamente ‘integrada’ dentro del sistema educativo común, podemos comprender cómo la alumna sufren de una exclusión por el simple argumento de tener una discapacidad, así yendo en contra del cambio de paradigma en la transición del ‘modelo individual’ hacia el ‘modelo social’ explicados por Oliver (2008) y Barton (2009). Esto a su vez dialoga con los hallazgos de Tapasak y Walter-Tomas (1999), Peetsma *et al* (2001) que argumentan que un apoyo no especializado causado por la ignorancia afecta negativamente el desarrollo de habilidades de la PCD en la escuela.

Esta ignorancia da luz a una exclusión sistémica de las PCD en las escuelas. Lo presentó como un ciclo: las PCD tienen menos probabilidades de participar en instituciones de estimulación temprana o infantil (Unicef, 2021), esto causa un impacto negativo en la inclusión y socialización de las mismas al pasar al nivel primario. De ser de los pocos que logran entrar al nivel primario, las PCD reciben tanto una segregación como, en el mejor de los casos, una integración educativa, en la cual conviven con los ASD. Gracias a la ignorancia y la falta de conocimientos del cuerpo docente, esta integración puede impactar negativamente la escolarización de los ASD, lo cual en sí mismo puede volver a llevar esa integración a una segregación. En testimonio vivo, “llega al punto de negar la presencia en el aula de las personas con discapacidad, lo que es atentatorio contra la integridad personal de la alumna con discapacidad” (Cobeñas, 2018., p. 6).

Esto es visible, a su vez, en el estudio realizado por Boundy *et al* (2023), el cual investiga las percepciones docentes de sus propios roles en la inclusión de los alumnos con síndrome de Down. Dialoga con el estudio cualitativo de Cobeñas (2018) ya que este estudio concluye una falta de consistencia en relación a los roles y responsabilidades del cuerpo docente (maestro titular e integrador) hacia su rol en la escolarización de los alumnos con síndrome de Down. Ambos estudios resaltan el rol del docente integrador como clave pero muchas veces poco capacitado para generar la inclusión. Cobeñas pone la lupa como esto se implementa en BUenos Aires, Argentina, específicamente, y explica que muchas veces es ineficiente ya que “[el docente integrador] concurre un mínimo de tiempo a la escuela común, a razón de dos horas por semana, por lo que es impensable evaluar siquiera el impacto de su presencia en la

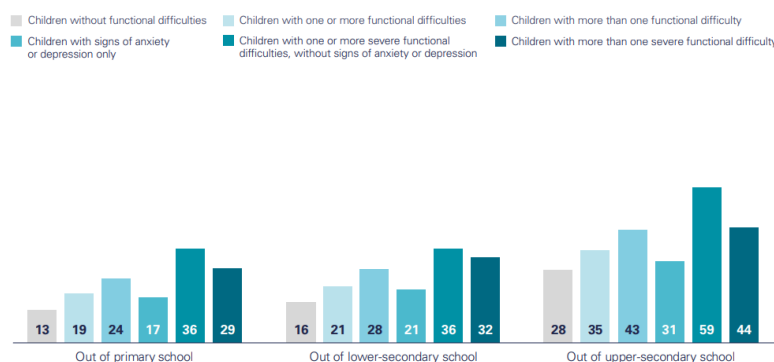
formación de la alumna, y mucho menos que conozca acabadamente su desempeño escolar en cualquiera de sus aspectos” (p. 9).

La ignorancia nace en los agentes educativos y se traslada con los alumnos y los demás actores de la escuela. En muchas maneras, la percepción docente hacia las PCD ‘marcan la pauta’ hacia cómo estas son percibidas por los compañeros y demás alumnos. De esta manera, podemos comprender cómo una percepción negativa hacia las PCD y su inclusión educativa de parte de los docentes puede llevar a una discriminación y exclusión social de parte de los alumnos. Esto se ve reflejado y es la realidad en muchísimas escuelas a nivel global, en donde alumnos con discapacidad viven marginalizados de sus compañeros diariamente en las escuelas comunes (Dada et al, 2023).

Todas estas consideraciones terminan teniendo, inevitablemente, un efecto en la permanencia de las PCD en las escuelas comunes. Específicamente, según los indicadores de Unicef(2021), sin importar el nivel educativo, las PCD tienen más probabilidades de estar fuera de la escuela común que los ASD. En la Figura 2 se demuestra esta tendencia, y también expresa que, a mayor grado de discapacidad, mayor probabilidad de abandonar las escuelas.

**Figura 2.** Porcentaje de estudiantes con discapacidad que no asisten a la escuela por nivel y tipo de discapacidad.

Fuente: Informe Nacional de Indicadores Educativos, 2021



Esto dialoga de manera directa con los testimonios de las entrevistadas por Cobeñas (2018), quienes explican que “tras haber repetido diversos años en una escuela secundaria común, fue

derivada a una escuela de adultos bajo el criterio de “sobreedad” (p.6). Resulta innegable hacer espacio para presentar y repensar hasta qué punto las políticas ratificadas que ‘garantizan’ el derecho a una educación inclusiva de las PCD solo hacen espacio para su incorporación en las escuelas y fallan en brindar herramientas específicas para su garantía o, asimismo, reconocer su eficiente implementación y hacer espacio en la agenda política para brindar herramientas de apoyo adicionales que puedan comenzar a crear una experiencia educativa que garantice los derechos de las PCD. Es a la luz de toda la revisión que podemos entender que la declaración de un derecho no es equivalente a su correcta implementación y puesta en práctica y que es gracias a esta ignorancia y falta de recursos a los agentes educativos que se da lugar a una exclusión sistemática de las PCDs que terminan posicionando una visión de la discapacidad centrada en el ‘modelo social’ si revisamos las políticas, pero contradictoriamente como el ‘modelo individual’ si nos remontamos a las prácticas sociales que tienen lugar en definitiva en los espacios sociales y escolares (Oliver, 2008). En las propias palabras de una PCD:

“(…) yo tengo la carpeta completa de historia y era la única que la tenía completa y me merecía un 8, pero mis compañeros me contaron que el profesor dijo que me ponía 7 porque yo era discapacitada. Entonces le hice una carta a la directora contándole esto y diciéndole que era injusto y me discriminaba que me pongan un 7 por discapacitada porque yo tengo la carpeta completa y merezco un 8 (Entrevista a H, una joven alumna con discapacidad integrada en escuela de adultos) (Cobeñas, 2015, p. 92)”

Por defecto, estos docentes ignorantes son quienes terminan definiendo la permanencia de las PCD en la escuela, basándose en su rendimiento que también está determinado por sesgos (Cobeñas, 2018), y en la mayoría de sus casos terminan derivándolos a escuelas especiales, definiéndolos como ‘ineducables’ en escuelas comunes (Cobeñas, 2018). Y, si bien la Convención prohíbe cualquier forma de educación segregada, es importante problematizar y poner en cuestionamiento a la escuela especial como un espacio institucional que puede ser discriminatorio. El marco normativo, el cual debería explicar y transformar a la escuela especial como una herramienta de apoyo hacia la inclusión, es ambigua en la determinación de sus funciones, al “expresar] en los mismos documentos que la escuela especial retendrá en sus sedes a aquellos alumnos que no puedan asistir a escuela común a causa de sus características. Es decir, mediante el eufemismo de modalidad se esconde un sistema de segregación escolar destinado a los alumnos “anormales” que se mantiene intacto” (Cobeñas, 2020., p.73). No es sorpresa que estas prácticas sostenidas de exclusión sistémica vayan a

terminar siendo determinantes de una baja permanencia de las PCD en las escuelas comunes en relación a sus compañeros que no presentan discapacidades.

Es de esta manera que, a raíz de una profunda recopilación bibliográfica, presentamos las diferencias entre lo escrito y lo real, la política y lo social, y declaramos la urgencia de regir las políticas en base a los hallazgos empíricos y reconocer la mala implementación de dichas políticas para así hacer espacio en la agenda para poder detallar prácticas sociales específicas que puedan acercar a las PCD a la garantía de sus derechos.

Todos los estudios traídos a este análisis hacen espacio para resaltar que los desafíos de las PCD no son uniformes, y que sus riesgos y resultados varían en gran medida dependiendo del caso específico del alumno (Unicef, 2021; Kruger Dalcin, 2022; Cobeñas 2018, 2020). La clave para poder comenzar a pensar en una solución y un apoyo educativo eficiente para acercarnos, paso a paso, a la garantía de los derechos de las PCD a una educación inclusiva, yace en comprender la interacción compleja entre la condición o discapacidad del individuo y sus factores contextuales y personales que hacen de la discapacidad del individuo un caso único (Unicef, 2021). En otras palabras, el reconocimiento de las singularidades de cada diagnóstico y caso particular es una pieza imprescindible para poder comenzar a atacar este problema de manera eficiente.

Unicef (2021) explica que existe un espectro de experiencias y resultados que dependen del tipo de discapacidad, contexto familiar y socioeconómico de la persona, lo cual resalta la importancia de soluciones personalizadas a cada caso para atacar las inequidades. Y, si bien este es el camino ideal y recomendado para hacer a una educación inclusiva, como vimos a lo largo de esta sección, este no suele ser el camino a seguir en la práctica. En concreto, como explica Cobeñas (2018), el proyecto de inclusión de la PCD es producido por un equipo interdisciplinario en base a su legajo, documentos aportados por las regulaciones de la escuela común y conversaciones, tanto formales e informales, con los distintos agentes educativos. Así, “un proyecto pedagógico puede ser producido sin ni siquiera haber visto ni interactuado con el alumnado” (Cobeñas, 2018., p.9).

Ahora bien, en relación a los estudios recolectados en sí mismos, es importante reconocer algunas limitaciones presentadas por la falta de madurez del campo de estudio. Como mencioné anteriormente, este campo es incidente desde hace menos de veinte años, lo cual

explica la falta de representación y estudios de gran escala como el de Unicef (2021) y Ministerio de la Nación (2021). A su vez, el reconocimiento de cada caso de PCD como algo singular crea una importante dificultad en la implementación de metodologías cuantitativas, por lo que es importante comprender que todas las investigaciones y estudios traídos son específicos a cada caso estudiado y no pueden ser cuantificables (Odom *et al*, 2005; Cobeñas 2018; Unicef, 2021; ); Cobeñas (2018); Davis *et al*, 2004)

Como conclusión, creo importante destacar que, si bien la exclusión, segregación e integración son consideradas como maneras discriminatorias educativas a la luz de la CDPD y las leyes ratificadas en pos de esta, es importante dar un primer paso que reconozca su vigencia a nivel global y en nuestro país. Reconociendo un cambio de paradigma en las políticas, las cuales personalmente considero que hoy se enmarcan bajo el ‘modelo social’ traído por Oliver (2008), creo que las prácticas sociales e implementación de las leyes siguen rigiéndose por el ‘modelo individual’ (Oliver, 2008) gracias a su ambigüedad y siguen alimentando a una ignorancia y carencia de desarrollo de habilidades por parte de los agentes educativos que no deja frenar el círculo vicioso que presenta esta exclusión sistemática de las PCD en las escuelas.

Consideramos que las escuelas y sus agentes deben transformarse para garantizar los derechos y que las políticas deben acompañar más de cerca a estos agentes para guiarlos en sus prácticas y acoplarse a los estudios empíricos, los cuales indican en su mayoría una falta de cumplimiento de derechos hacia las PCD.

A su vez, también reconocemos que hay un modelo a seguir y una luz al final del túnel, que solo vamos a conseguir si comenzamos por reconocer las singularidades de cada PCD para así hacer a una escolarización inclusiva. Este reconocimiento es un campo incógnita y ya han surgido modelos que lo acompañan. Uno de ellos es el Modelo Universal de Aprendizaje, el cual promueve la participación significativa y exitosa de todos los alumnos en el sistema educativo, integrando la provisión de un enfoque hacia la currícula y pedagogía adecuado y proponiendo modificaciones arquitectónicas, estructurales, pedagógicas y sociales que busquen la inclusión efectiva y promuevan la diversidad de enseñanza y aprendizaje para posicionar a todos los alumnos, en su naturaleza, como diversos (Barteaux, S., 2014).

Para finalizar, también es importante realzar el carácter emergente del campo de estudio y la falta de representatividad causada por la variedad de metodologías de estudio implementadas en cada causa a raíz de la variedad de características de cada PCD y dificultad en la cuantificación de los estudios gracias a ella.

### Antecedentes sobre el AT

Es en el marco de esta reflexión que realza la importancia del acompañamiento y apoyo singular y adaptado a las necesidades de cada alumno que vemos la importancia del AT en las escuelas. Es a la luz de esta importancia que procederemos a buscar los antecedentes bibliográficos que se relacionen con el AT escolar, y específicamente su rol y función en la escuela, nuestro objeto de estudio.

Dentro del marco de la AT como agente fundamental hacia una inclusión educativa, el conjunto de estudios es más acotado. Como mencionamos anteriormente en el Marco Teórico, si bien el surgimiento del AT se data a más de cincuenta años, el giro en su práctica hacia posicionarlo como sujeto y herramienta para la inclusión es reciente. A raíz de esto, en nuestra revisión de la literatura notamos una carencia de estudios sobre el rol del AT dentro y fuera de la escuela, y la mayoría de estudios realizados son acotados a Latinoamérica, por lo que comprendemos que el AT no es un agente emergente a nivel global.

Entre los antecedentes existentes, destacamos el de Mieres Gonzales (2021), quien realiza un estudio de caso situado en Uruguay acerca del rol y las funciones del AT. Dentro de este, centra su análisis al estudio del caso de dos alumnos y profundiza en las singularidades de cada uno. Por su parte, Delbono (2021) realiza un estudio semejante, también situado en Uruguay, pero se especializa en investigar el rol del AT en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), también a través de casos de estudio. Chirullo (2019), en un tercer lugar, también sitúa su estudio en Uruguay y crea un complemento a ambas investigaciones mencionadas previamente al ofrecer una lente más panorámica y buscar cuestionar el rol del AT en la inclusión educativa.

A nivel nacional, encontramos sólo dos estudios de relevancia en el marco de nuestro trabajo. Insaurralde (2021) complementa el estudio de Mieres (2021) al intentar descubrir y debatir el rol que cumple el AT en la inclusión educativa, presentando una discusión similar a Chirullo (2019) pero con un enfoque distinto al estar situado en Argentina. Maddoni (2021) por su

parte busca centrarse más en las prácticas conductuales que realiza el AT en lugar de proponer una discusión filosófica acerca del rol del AT como lo hace Insaurralde. Por último, Di Franco (2022) trae otra lente a la cuestión al aportar un análisis de las percepciones de los distintos agentes educativos acerca de la inclusión de PCD en las escuelas comunes.

Con la excepción de los estudios de Madonni (2021) e Insaurralde (2021), que realizan estudios sistemáticos y de revisión bibliográfica, con una participación existente pero significativamente menos acerca de la centralidad de las entrevistas y el estudio cualitativo, todo el resto de los autores centran sus estudios a estudios de caso virando el foco del estudio a las singularidades del alumno entrevistado o acompañado. Esto realza dos cuestiones: a) las limitaciones que implican realizar estudios cuantitativos cuando estamos hablando de discapacidades, al ser muy difícil de descontextualizar cada caso a un marco mayor y b) la carencia de estudios acerca del AT en el ámbito escolar y la incidencia de este como un campo de estudio relativamente reciente en el marco de la inclusión educativa.

El punto a) dialogó con los hallazgos de los indicadores encontrados en el apartado anterior, los cuales concluyen que todas las experiencias y resultados depende fuertemente del tipo de discapacidad y el contexto específico, familiar y socioeconómico, de la persona, lo cual explica la dificultad en la posibilidad de realizar una investigación a gran escala (Unicef, 2021). Al ya haber desarrollado este punto en el apartado anterior, consideramos más valioso enfocarnos en el siguiente punto.

El punto b), por su parte, presenta un foco de estudio interesante: el AT como condición para la inclusión. Tiene sentido, al hilar los estudios del AT con aquellos alrededor de la inclusión educativa, encontrar relaciones y fundamentos que expresan como el AT puede ser la herramienta clave hacia una inclusión educativa de las PCD. Sin ir más lejos, a la luz del apartado anterior comprendimos que una herramienta imprescindible en construir una escolarización más inclusiva para las PCD está en reconocer sus singularidades y crear un proyecto pedagógico desde ellas (Cobeñas, 2020). En la definición de AT que adoptamos en esta tesina, se define al AT como una pieza clave para garantizar eso en su misma naturaleza:

“El acompañamiento terapéutico es un dispositivo que habitualmente se confunde con otras modalidades de intervención inter-subjetiva. Este hecho, quizás es producto de la flexibilidad característica que tiene la acción del acompañante; flexibilidad que se sustenta en la atención de las singularidades, del caso por caso.



Un espacio a ser nombrado, precisado en función de la estrategia terapéutica y la particularidad del caso.” (Rossi, G 2007) (p. 13)

En otras palabras, es el AT quien tiene la función de realizar sus prácticas desde y hacia el contexto particular del acompañado, es decir, sin imponer ni interrumpir en sus singularidades (Mieres, 2021). Es desde que entendemos al AT como herramienta hacia fomentar las singularidades del acompañado que entendemos al AT como condición para la inclusión educativa. Y, según las investigaciones y estudios recolectados en este apartado, entendemos que esta teoría se pasa a la práctica, es decir, que se ha comprobado que la presencia del AT tiene una incidencia positiva en la inclusión del alumno acompañado. En el caso de Mieres (2021), esto es visible cuando el autor expresa los aportes y diferencias que presentó la PCD al comenzar a trabajar con un acompañante terapéutico:

“M comenzó diálogos espontáneos, comenzó a expresar dudas, propuestas, pedidos, a preguntar los nombres de sus compañeros y compañeras, accedió paulatinamente a hacer tareas adaptadas, a identificar cuando se sentía disponible y cual era su límite antes de perder la paciencia, frustrarse y estallar en crisis. Se pudo notar un incremento del interés en el ámbito escolar. La estrategia utilizada que generó este aprendizaje, se pudo identificar con comenzar a jugar en los recreos con los demás, participar activamente en aula, hacer preguntas levantando la mano, en un juego de “como si”, dejándole ver una forma o posibilidad de participar e interactuar, habilitando un “nuevo” modelo vincular con su ambiente” (Mieres, 2021., p. 16)

La cita expresa que, a la luz de la presencia del AT, se puede ver en el alumno un aumento en la socialización tanto con sus compañeros como con los docentes, además de un aumento en la participación en clase. Este es el caso en el resto de los estudios que analizan los casos particulares de las PCD, todos en los cuales se arraiga el aumento en la socialización e inclusión con los compañeros, como con las docentes y demás agentes educativos, a la presencia del AT (Insaurralde, 2021; Mieres, 2021; Delbono, 2021; Chirullo, 2019). En el caso de Insaurralde (2021), un testimonio expresa que “[al comenzar a trabajar con un AT, el alumno] comenzó a copiar del pizarrón como sus compañeros y en los recreos se queda cerca de estos.” (p. 204) y que desde que el AT se une al proyecto pedagógico, se puede ver un mayor vínculo entre el alumno con discapacidad y la docente.

Madonni (2021) centraliza y valida muchos de los descubrimientos realizados en las otras fuentes bibliográficas al conceptualizar y categorizar las distintas áreas de intervención del AT. La autora valida los hallazgos y conceptos de Rossi (2007) acerca de la importancia y el rol del AT en el mantenimiento y promoción de las singularidades de los alumnos, y continua a definir, según sus encuestas, los objetivos principales del rol como: promover la confianza y autoestima del alumno y lograr su progresiva autonomía (Madonni, 2021). En testimonios de sus entrevistados: “Los objetivos se plantean de acuerdo a las posibilidades del niño y el contexto, pero el principal es favorecer la autonomía respecto de su aprendizaje” (p. 28). De esta manera, entendemos al respeto de la singularidad como el *cómo*, y al favorecer la autonomía como el *que*.

Otro de los descubrimientos en base a las entrevistas realizadas es la importancia del AT en el acompañamiento pedagógico y su importante rol como puente entre los actores. Teniendo en cuenta que, en todos los estudios se presenta la disyuntiva de que “El contexto muchas veces discapacita al sujeto, porque esta persona tiene derechos y puede hacer un montón de cosas como todas, pero es el contexto escolar, en este caso, el que lo incapacita.” (Di Franco, 2023., p.58), entendemos al AT como un sujeto clave en la interrelación del alumno con el docente, la familia y el equipo terapéutico. Si bien muchas veces existen limitaciones y prejuicios acerca del rol del AT dentro de la escuela y el aula (Madonni, 2021), como mencionamos previamente, la intervención del AT como instrumento de ayuda en la socialización del alumno acompañado con los interlocutores en la escuela y el entendimiento de los docentes, familias y el equipo pedagógico acerca del progreso y estado del alumno acompañado (Mieres, 2021).

Por su parte, todos los estudios dialogan y se complementan al presentar uno de los principales obstáculos en el desempeño del rol del AT alrededor de la validación y formalización del rol. En palabras de un entrevistado de Madonni (2021), “Los obstáculos como AP en el sistema educativo común es la desinformación que tienen las instituciones y los profesionales sobre el rol del acompañante” (p. 37). Esta desinformación y falta de claridad acerca del rol del AT es lo que luego causa fricciones en su relación con los demás agentes (Mieres, 2021), lo cual puede impactar el rol del AT y causar un efecto negativo en la PCD a quien acompaña.

En relación a la formalización, dentro del marco de la CDPD y la ratificación de la Ley XXX, la Resolución N° 783/13 establece claramente el rol del AT, presentándose como un dispositivo complementario al rol docente, y personalizado, con la posibilidad de un retiro gradual en la medida que esto favorezca al alumno o alumna. Una vez más, podemos comprender que si bien la política es clara, es interpretación y la llevada a la práctica lo cual ocasiona las tensiones en la implementación de la ley y su llevada a la práctica (Insaurralde, 2021). Es por esto también que la valoración del rol del AT también varía según la percepción o necesidad específica de la escuela. En los casos de Insaurralde (2023), podemos comprender que, en escuelas de menores recursos y mayores necesidades de apoyo, la ‘mano extra’ siempre es valorada, por más de que haya confusiones y falta de claridad en cuál es el rol punta del AT en cuestión.

En el marco de estas reflexiones, podemos concluir que, si bien existen pocos estudios realizados sobre el rol del AT, en estas últimas décadas emergen progresivamente más estudios sobre el campo de estudio y lo enmarcan como objeto clave hacia la garantía de la inclusión educativa. A su vez, es gracias a los estudios encontrados que podemos entender el rol principal del AT como el garante de la autonomía, que a su vez busca ser puente entre los otros actores educativos, ayudar en la construcción del proyecto educativo específico de la PCD y presentarse como herramienta en su socialización con sus pares. En palabras de Insaurralde (2021), “Pareciera ser que el éxito de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela común depende de la presencia o ausencia de este actor relativamente nuevo en las escuelas argentinas” (p,202). Como elemento clave y función ética, el AT debe cumplir el rol de mantener y promover las singularidades del alumno acompañado en todo momento. Por último, reconocemos limitaciones en la formalización del rol y limitaciones de este, que a su vez llevan a una falta de valoración del rol desde los demás agentes educativos.

Con todo, la revisión de antecedentes que realizamos hasta aquí brinda algunas claves a tener en cuenta, que dan forma y sentido a nuestra investigación. Primero, se presenta la oportunidad de contribuir a este campo de estudio incipiente, particularmente en el contexto argentino. Esto cobra todavía más relevancia si consideramos, como se apunta desde la producción normativa, teórica y empírica, que la singularidad es algo que caracteriza al propósito y quehacer de los AT. En esta línea, también surge de las evidencias analizadas por otros investigadores, la importancia de tener una mirada comprehensiva acerca del rol (o,

mejor dicho los roles, en plural) que tienen los AT para la inclusión educativa, así como también sus posibles limitaciones y desafíos.



Universidad de  
**San Andrés**

## **Marco contextual**

A lo largo de esta sección estableceremos el marco contextual necesario para comprender el entorno en el que se inserta el rol del acompañante terapéutico en la educación y brindaremos información alrededor de la formación del AT y los demás interlocutores de la escuela. A través de la normativa, abordaremos las condiciones sociales, legales y educativas actuales que influyen en la implementación y efectividad de la inclusión educativa desde el AT.

### Construcción Histórica

El AT surge en los años 60' tras la división de dos grupos dentro del campo profesional de la psiquiatría: el grupo de psiquiatras manicomiales, y el grupo de psiquiatras reformistas. El primero defendía el sistema psiquiátrico de hospicios, basado en proponer un espacio físico delimitado que albergue a las personas con diagnósticos psiquiátricos, así segregando los de la sociedad. El segundo grupo, por su parte, buscaba proponer una reforma al sistema manicomial que busque integrar a las personas con diagnósticos psiquiátricos a la sociedad y que fomente su independencia y autonomía, para que puedan tener una vida de oportunidades en igualdad al resto. De esta manera, la figura del Acompañante Terapéutico nace con el objetivo de proponer una terapia alternativa que intente incluir a las personas con trastornos mentales en los espacios sociales comunes (Audisio, 2017). Según explica Dragotto (2013),

“[el acompañante terapéutico] se origina en el campo de los tratamientos en salud mental, en un contexto de auge de nuevas teorías y de búsqueda de nuevas herramientas terapéuticas para abordar patologías que anteriormente se consideraban intratables o condenadas al confinamiento asilar (psicosis, demencias, adicciones, etc.) [...] . Según diversos autores, el apogeo de la teoría psicoanalítica, la mirada sobre la familia que aportó la teoría sistémica, los desarrollos del psicodrama y la psicoterapia de grupo junto a los cuestionamientos de la antipsiquiatría a los abordajes clásicos, crearon un terreno fértil para que este recurso naciera. Surge de la mano de las ideas que cuestionan la marginación y la estigmatización del paciente.” (p. 22)

Es desde allí que nace el rol del acompañante terapéutico como una alternativa a internaciones psiquiátricas que busque ser un dispositivo de acompañamiento cotidiano para brindar la oportunidad de poder insertarse socialmente y cumplir con las funciones sociales en los mismos entornos que el resto, buscando de esta manera no segregar, sino que integrarse en la sociedad. Ahora bien, ¿Cómo se desarrolla este rol, en sus comienzos y a lo largo del tiempo, en diferentes países alrededor del mundo? En adelante buscaremos realizar una construcción histórica del Acompañante Terapéutico en España, Brasil, Chile, y Argentina, con el fin de elaborar un marco normativo conceptual a partir del cual podamos entender cómo estos sucesos dan lugar a el Acompañante Terapéutico que entendemos en la actualidad.

En España, al igual que en los demás países, el Acompañante Terapéutico (en adelante AT) aparece dentro de la continuidad de ciudadanos existentes de salud mental. Rossi (2007) explica que, en el sistema de atención psiquiátrica del país, ya existían ofertas de tratamiento basadas en instituciones abiertas como base de la prevención de cuidados. Dentro de estas “instituciones abiertas” de tratamiento y cuidado psiquiátrico, nace el rol de enfermeras visitantes que buscaban cumplir funciones de cuidado y a su vez brindar servicios sociales a las familias de estos pacientes no institucionalizados para poder *capacitarlos* en el acompañamiento de su familia. Estas figuras, en su momento denominadas como “vigilancia especializada”, fueron una primera representación del rol de acompañamiento profesional en la cotidianidad del paciente, actuando como “sostén psicoterapéutico” del mismo y reflejando un cambio en el paradigma: en lugar de hospedarse el paciente en la cotidianidad del médico, en este caso el médico se hospeda en la cotidianeidad del paciente (García, 2013).

En los países latinoamericanos, por su parte, la *oleada* reformista llega décadas más tarde. En los años 60 en Brasil se ratifica una política de privatización de servicios psiquiátricos la cual introduce dificultades para presentar alternativas a manicomios. A la luz de estos motivos, es recién en la década del 80 que comienza a formarse una conciencia crítica hacia las instituciones psiquiátricas existentes. Es gracias a esto que, en la década del 90, se da una reforma psiquiátrica que favorece el surgimiento de experiencias alternativas de tratamientos para pacientes psiquiátricos. Dentro de estas alternativas, emerge el rol del acompañante terapéutico como un dispositivo de intervención y acompañamiento cotidiano de las personas con trastornos mentales, para luego ampliar su práctica a personas con discapacidad.

En Chile, por su parte, luego de la dictadura militar de la época de los 90, se realiza una reforma al modelo de salud mental desde la cual se implementa el Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiátrica, reforma inspirada en los sistemas de salud mental ambulatorios ya implementados en algunos países de Europa (García, 2013). Se dan como pilares de esta reforma la inclusión social, búsqueda de autonomía personal y la desestigmatización de las discapacidades y trastornos mentales. De esta manera, si bien el AT aparece formalmente en la década del 2000 en la república, los inicios del rol son reconocidos décadas previas en el terreno de intervenciones familiares, similares a los *vigilantes especializados* de España.

Por último, en Argentina, en la década del 70, aparece el acompañamiento terapéutico como rama resultante de las reformas en el campo de la psiquiatría, bajo el nombre de “Amigo calificado” (Casabella, 2012). Sin embargo, menos de una década más tarde, se cambia el término a “Acompañante Terapéutico” buscando modificar el foco desde un foco en la amistad, a un foco centrado en el aspecto terapéutico del rol. De alguna manera, este cambio de nómina profesionaliza el rol y sus implicancias, desarrollando más profundamente el campo profesional. En la década del 80, se insertan los AT en el campo de la educación especial y, a su vez, se comienzan a incluir planes de AT en las coberturas de las obras sociales. Este campo continúa profesionalizando hasta que, en la década del 90 se da una institucionalización del AT, es decir, los equipos de AT comienzan a formar parte de las distintas instituciones en las que participan. Estos equipos de AT, en palabras de Casabella (2012), “...suelen estar integrados por algunos pocos que coordinan el equipo y que por lo tanto se encargan de tender el lazo entre los profesionales y los acompañantes y los acompañantes terapéuticos” (p. 2).

Es de esta manera que se da lugar a los primeros roles que, luego de décadas, decantaría en lo que hoy conocemos como el rol del acompañante terapéutico. Una profesión que comienza dedicada al campo de la salud mental, se profesionaliza y se plasma en lo que hoy conocemos como un dispositivo de inclusión para las personas con discapacidad en la sociedad. Ahora bien, todos estos cambios históricos en las responsabilidades del AT llevaron a una confusión generalizada en la actualidad acerca de su verdadera función para con su acompañado. En adelante buscaremos desglosar estas dificultades conceptuales que se presentan.

## Dificultades conceptuales e intervenciones del AT

Estos cambios, a su vez, generan modificaciones en las conceptualizaciones políticas y sociales hacia los acompañantes terapéuticos a lo largo del tiempo. Su caracterización comienza desde una conceptualización basada en ser un agente de salud, a ser un recurso clínico, para poder entenderlo, en la actualidad, como un dispositivo de inclusión (Chávez y Costa, 2014). Por dispositivo, nos referimos a “...la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos con el objetivo de hacer frente a una urgencia y conseguir un efecto” (Agamben, 2005, citado por Chávez, A. y Costa, M., 2014). Volviendo a su historia, la figura del AT nace como emergente social y político en los años 60’ en la Argentina, aunque autores mencionan antecedentes de este rol en algunos países europeos a principios del siglo XX. Si bien su surgimiento se remonta hace ya más de cuarenta años, fue sólo en la última década en donde se produjo mayor desarrollo de saberes en este campo y cambios en sus inserciones sociales. Estos cambios van de la mano de la promulgación de los Derechos Humanos y la CDPD (ONU, 2006). De esta manera, es a través de los discursos que cuestionan el aislamiento de las personas con discapacidades físicas y mentales, que surge una transformación en el abordaje y prácticas de su acompañamiento terapéutico (Ibid).

En un primer momento, este creciente desarrollo en el campo de saber del AT y aumento en los profesionales causó una creciente estandarización de prácticas y procesos de acompañamiento clínicos. Como explica Pulice (2012), se produjo una “...confrontación entre una orientación clínica sostenida en la estandarización y generalización de los conocimientos, los métodos y los objetivos terapéuticos, por un lado; y, del otro, aquello que desde Freud denominamos una clínica del caso por caso” (p. 349). De esta manera, se produjo un auge en la formación de profesionales y conocimientos en este campo que invisibilizan las subjetividades de los individuos, buscando aplicar estrategias y prácticas preestablecidas para las necesidades y los casos diversos de los sujetos acompañados.

Giraudó (2014) atribuye tres cambios principales en las conceptualizaciones entre esta mirada del AT como un recurso clínico y el AT como un dispositivo de inclusión social. Estas modificaciones son: “1) Los cambios inherentes a todo dispositivo inserto en lo social; 2) La particularidad específica del acompañamiento de modificarse en función de la singularidad de cada estrategia [...]; y 3) La inclusión del acompañamiento en prácticas clínicas cuyas líneas teóricas difieren y/o se contraponen a los sustentos teóricos en los que



se originó” (p. 151). Es así que Rossi (2007) por su parte define las funciones del AT como un espacio a ser *nombrado* “tanto por una familia como por un paciente, lo cual se produce a medida en que nos e le asigne a priori una figura estereotipada, una función limitada por reglas generales” (p. 43), es decir, que las funciones de AT se definen en relación a una estrategia determinada de tratamiento según la singularidad del caso (Ibid).

Según el Proyecto de Ley expresado en el Expediente d-1672/18-19 por la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires la práctica profesional del AT se lleva a cabo en lugares como: público de salud, judicial, asistenciales oficiales o privados habilitados, instituciones educativas públicas o privadas, contextos de encierro, domicilios personales, en la vía pública o en la comunidad. Por otro lado, la tarea AT abarca el trabajo con niños, niñas, adolescentes, adultos y personas de tercera edad. En detalle, el Proyecto de Ley para el establecimiento de Reglamentación para la Actividad de Acompañantes Terapéuticos escrito en el 2022 delimita, en su artículo 5, las siguientes funciones específicas atribuidas al acompañamiento terapéutico:

- a) brindar atención y acompañamiento a quienes atraviesen por una situación de vulnerabilidad [...], a través de actividades de la vida diaria [...], de acuerdo a las estrategias consensuadas con el equipo de salud;
- b) acompañar en el área jurídica, social y comunitaria para la prevención y la promoción en la salud y calidad de vida de personas, grupos y comunidades, para la intervención en situaciones críticas [...] y para la protección y promoción de los derechos humanos en general;
- c) construir y delimitar estrategias de intervención [...] para la promoción, sostenimiento y mejoramiento de proyectos de vida, de la manera más autónoma posible para las personas asistidas;
- d) promover el fortalecimiento de los vínculos [...] en un proceso favorecedor de la integración social y de la vida autónoma;
- e) propiciar el trabajo interdisciplinario con los demás profesionales de la salud, y en red con agentes educativos y de la comunidad; y,
- f) planificar, organizar, dirigir, monitorear y participar en programas docentes, carreras y asignaturas de grado y de posgrado concernientes a la formación y la práctica del sistema de Acompañantes Terapéuticos [...].

En todo momento la dedicación debe estar adaptada a las necesidades del sujeto, y se deben registrar los avances para ir disminuyendo o aumentando esta disponibilidad en medida de

lo necesario. Prolongar o acortar el AT puede ser contraproducente y negativo para el proyecto terapéutico del sujeto, y a su vez puede haber sujetos que precisan acompañamiento terapéutico de manera crónica a lo largo de su vida. Todas estas singularidades son establecidas, como se mencionó previamente, por las familias, los AT y los equipo terapéuticos.

En relación a los marcos de inserción, las intervenciones del AT pueden estar indicados por un dispositivo institucional, trabajando así el AT dentro de un esquema institucional, por un dispositivo no institucional, así signado por un equipo ambulatorio o profesional privado, o por un proceso de *Externación institucional*, en donde parte de la estrategia de un terapeuta externo o equipo institucional (Rossi, 2007).

Según el Proyecto de Ley para el establecimiento de Reglamentación para la Actividad de Acompañantes Terapéuticos escrito en el 2022, los requisitos específicos para quien ejerza la actividad de AT son: prestar asistencia bajo los lineamientos de un proyecto terapéutico planteado por el médico o un equipo profesional interdisciplinario a cargo del tratamiento; por indicación de la institución responsable de la persona o el Poder Judicial; y por requerimiento de la familia con aval del agente a cargo del tratamiento.

### El rol del AT desde la normativa en la actualidad

El funcionamiento y desarrollo del labor del AT en los distintos ámbitos de la vida del acompañado se encuentra enmarcado por diversas normativas que establecen tanto los derechos básicos del ciudadano como también buscan regular el acompañamiento terapéutico en un marco profesional.

Como ya mencionamos previamente, Argentina ratificó la CDPD de la ONU a través de la Ley N° 26.378 en el año 2008 y, a la luz de esto, se firmó la Ley Nacional de Educación de la Nación Argentina N° 26.206, emitida en el año 2006. Esta última es la ley actual vigente que establece el derecho de todos los ciudadanos a una educación inclusiva, reconociendo a la diversidad como un valor fundamental y buscando, como principal objetivo, garantizar el acceso y permanencia de todos los individuos en el sistema educativo.

A nivel provincial, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 emitida en 2007 refuerza los decretos de la ley nacional N° 26.206, y a su vez posiciona a la educación especial como una modalidad incluida dentro del sistema educativo. Por su parte, el “Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad” expresado en la Ley Nacional N° 24.901 sancionada en 1997 busca establecer la obligación estatal de garantizar la igualdad e integración social de las personas con discapacidad. Dentro de esta ley se presenta, una vez más, a la educación inclusiva como un derecho humano y, por consiguiente, se presentan a los servicios terapéuticos educativos, entendidos como “...aquellas que implementan acciones de atención tendientes a promover 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” (Artículo 16), como un derecho básico para promover la socialización de los individuos.

Desde este marco normativo el cual posiciona a los individuos como sujetos garantes del derecho a una educación inclusiva, se ramifican diferentes normativas que buscan enmarcar particularmente el campo profesional del acompañamiento terapéutico en las escuelas. La Ley N° 10.592 busca establecer un régimen jurídico básico e integral para las personas con discapacidad. El Artículo 1° propone al estado de la Provincia de Buenos Aires como asegurador de servicios de atención médica, educativa y seguridad social a las personas con discapacidad en imposibilidad de tenerlas en pos de “...eliminar las desventajas que impidan una adecuada integración familiar, social, cultural, económica, educacional y laboral” (...). Por consiguiente, en el Artículo 2° la Ley define a la discapacidad como “...toda restricción o ausencia -debida a una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano”. Por su parte, la Ley Nacional de la Salud Mental N° 26.657 determina en su artículo 8° que “debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes”. A su vez, dicha ley expresa en su artículo 9° que “...el proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial [...]” y, también, en su artículo 12° que “...debe promoverse que los tratamientos

psicofarmacológicos se realicen en el marco de abordajes interdisciplinarios”. Dentro del marco de esta ley, entendemos al tratamiento ideal del paciente como uno integral constituido por equipos interdisciplinarios que intenten potenciar la subjetividad del paciente y fomentar su independencia y socialización para asegurar la inclusión en todos los ámbitos sociales. Por consiguiente, la Ley N° 14.580 de carácter provincial impulsa la necesidad de contar con dispositivos terapéuticos que contemplen la interdisciplina e intersectorialidad para atender el proceso de Salud General y de Salud Mental en particular, considerando al campo profesional del Acompañamiento Terapéutico como una contribución valiosa al equipo terapéutico interdisciplinario y, en muchos casos, imprescindible para asegurar la igualdad en los ámbitos sociales. En la Resolución N° 1014 define, de la mano de las normativas anteriores, al Acompañante Terapéutico como “...un profesional del campo de la salud mental [...] que actúa en los ámbitos institucionales o en los hábitos de convivencia, en los cuidados cotidianos y actividades de la vida diaria” (p. 2).

Ahora bien, entendiendo a la luz de estas normativas a las personas con discapacidad como sujeto garante de igualdad de derechos, a la educación como uno de estos derechos, al estado como asegurador de prestaciones y servicios para promover la igualdad social de las personas con discapacidad, y al acompañante terapéutico como una herramienta para potenciar la independencia e individualidad del sujeto acompañado y como una contribución valiosa al equipo interdisciplinario de salud, entendemos al acompañante terapéutico como un derecho humano hacia las personas con discapacidad. La resolución 782/13 enmarca el rol del AT dentro de las instituciones escolares, explicando que su accionar dentro de ellas está dirigido a “... la atención, asistencia y/o apoyo personal, a propiciar relaciones vinculares y, también, a la contención física o emocional del sujeto alumno” (p. 4). Sin embargo, en su artículo 2°, esta resolución explica que las áreas de intervención del AT son subjetivas según la necesidad del alumno y no pueden ser estandarizadas, sino que se relacionan en profundidad con la individualidad del acompañado. La resolución propone, en el mismo artículo, que la estrategia educativa sea diseñada en conjunción con la intervención docente.

Del mismo modo, las intervenciones del AT también se encuentran reguladas, no obstante poco enmarcadas, en la resolución 782/13. La resolución tiene en consideración “la existencia de diferentes caminos y de la posibilidad de realizar diferentes trayectorias educativas, lo cual deriva en la existencia de distintas formas de realizar el acompañamiento” (p. 7), por lo cual no delimita concretamente roles singulares sino que reconoce el factor de ambigüedad del rol.

Esta ambigüedad se relaciona a las subjetividades del acompañado, por lo que el rol del AT no puede ser una práctica estandarizada, sino que precisa tener en cuenta las singularidades del alumno. Por último, la resolución resalta la importancia del diseño de una estrategia educativa en comunión con la intervención docente y el proyecto pedagógico del alumno, en la cual se desarrolle una estrategia para el AT.

### La redes de los roles en la escuela

Previamente, hablamos de la inclusión y de la conceptualización del *rol*. En relación al AT, es importante enmarcar su rol dentro de los diferentes roles de la escuela en la actualidad. Particularmente, hoy en día es de conocimiento público que para poder llevar a cabo una verdadera inclusión, los roles en la escuela deben trabajar colaborativamente. Esto no solo implica compartir un espacio físico, sino que también hacer tiempo, dialogar con los distintos roles, contar con herramientas y buscar tener como objetivo común potenciar las fortalezas de cada rol hacia una verdadera inclusión educativa.

Enfocándonos particularmente en la inclusión de alumnos con discapacidad, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 establece en su artículo 13° que “los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”. El cumplimiento de esta norma interpela e involucra a todos los actores de la comunidad educativa para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los niños. Para eso, intentaremos delimitar los roles del maestro titular, el maestro integrador, el AT, el equipo directivo, el director, el gabinete psicopedagógico y el responsable psicopedagógico en la escuela.

En primer lugar, el docente titular tiene como rol, según la Ley 10/579, impartir y guiar la educación de los alumnos; dirigir, supervisar y orientar la enseñanza en cualquiera de sus niveles, modalidades y especialidades y realizar tareas de investigación y especialización técnico-docente. Su intervención se relaciona estrechamente con la enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de una propuesta educativa pedagógica definida para el alumno (Provincia de Buenos Aires, 2007).

Por su parte, siguiendo los conceptos desarrollados por Valdez (2009), constituimos al docente integrador como un dispositivo de acompañamiento que favorece los procesos de inclusión educativa siendo un instrumento de apoyo para el docente en el aula. Según el autor, el maestro integrador actúa como pareja pedagógica que busca propiciar el aprendizaje de todos los alumnos en equidad. Según él, el maestro integrador trabaja, particularmente, en tres niveles de intervención: en primer lugar, interviene en pos de promover la relación entre el docente titular y el alumno, propiciando la comunicación entre ambos para garantizar una escolarización equitativa para todos los alumnos; en segundo lugar, interviene en búsqueda de colaboración entre los alumnos, tanto informalmente, en los recreos y durante las clases, como formalmente, proponiendo actividades que busquen fomentarlo; por último, actuar interviniendo las tareas del aula con el fin de adaptarlo para fomentar la comprensión de todos los alumnos.

Por otro lado, el gabinete pedagógico también colabora e impacta en la escolarización de los alumnos, particularmente si nos referimos a alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Según la normativa vigente, el rol de el gabinete psicopedagógico o los equipos de orientación escolar yace en “... la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores instituciones, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (Disposición N° 76-08, Artículo 3, 2008). La misma normativa aclara que el rol del gabinete debe ser desempeñado de manera interdisciplinaria e interinstitucional, en colaboración con las familias, la comunidad, el sistema educativo, y en defensa de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a quienes impacta el sistema educativo. En detalle, en su artículo 6, la normativa explica que el enfoque del rol debe ser la integración e interdisciplinaria para abordar problemáticas sociales, pedagógicas o vinculadas al campo de la salud física y/o mental. En relación a su impacto específico, la normativa explica que el rol del gabinete pedagógico debe ser:

- “i) Desempeñar un rol articulador de los acuerdos pedagógicos entre las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades y los Centros Educativos Complementarios.
- j) Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.

k) Analizar el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, a través de instrumentos de exploración, caracterización y evaluación cualitativa pertinentes a cada formación profesional y con un enfoque interdisciplinario.

l) Definir las acciones a realizar para la intervención con alumnos provenientes de establecimientos educativos pertenecientes a la Modalidad Educación Especial que se encuentran en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias, acompañando los procedimientos, aportando formalmente datos, información relevante y orientación a padres, docentes y equipos directivos. Elaborar estrategias para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para la permanencia escolar, en conjunto con otras instancias formales del sistema educativo” (p. ??).

Es de este modo que entendemos a las intervenciones del gabinete pedagógico como intervenciones de carácter interdisciplinario e interinstitucional en colaboración con los directivos y docentes de la institución en pos de generar oportunidades educativas que posibiliten la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en equidad e igualdad de derechos.

El equipo directivo está conformado por el director, el vicedirector/a, y el maestro/a secretario/a. Según el reglamento escolar y la Resolución MEGC N° 4776/06 en su artículo 93 sus funciones son coordinar acciones para la mejora de la propuesta educativa, intervenir en la toma de decisiones, gestionar la comunicación entre los miembros del equipo, generar espacios de intercambios de experiencias, asesorar e informar a los docentes, acordar las adecuaciones pertinentes con el gabinete psicopedagógico, entre otras. Específicamente, el directivo presenta obligaciones particulares relacionadas con labores administrativas y de gestión de personal y buenas prácticas docentes. En relación a su impacto en la escolarización de alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje, el directivo se encarga de asegurar que haya espacios que busquen asegurar la escolarización en equidad de los alumnos y una comunicación fluida entre los equipos y actores educativos para llevarlo a cabo.

## Formación del Acompañante Terapéutico

Parte de entender el rol del AT implica considerar su perfil profesional, para lo cual es necesario conocer cuál es su trayectoria formativa y los requisitos existentes para su práctica, a lo que dedicaremos el presente apartado.

Según el Expediente 1927/18-19, la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires establece los siguientes requisitos para el ejercicio de la práctica profesional de los AT:

- a) Poseer título secundario completo.
- b) Haber realizado estudios como Auxiliar Terapéutico bajo la RM 1014/14 para obtener el Registro Único de Profesionales y Técnico Superior en Acompañante Terapéutico egresado bajo la RM 1221/15 para obtener la Matrícula Habilitante.
- c) Ser alumno o poseer un título terciario, universitario o no universitario expedido por Instituciones Oficiales o privadas que se encuentren reconocidas oficialmente.

Si bien no están especificadas en ningún documento oficial de la Provincia de Buenos Aires los títulos terciarios, universitarios o no universitarios, revisando documentación oficial de otras provincias, las carreras universitarias pueden variar entre psicólogos, terapeutas ocupacionales, psicomotricistas, enfermeros, psicopedagogos, fonoaudiólogos y psicólogos sociales. Como podemos observar, el rango de caminos hacia la formación de Acompañantes Terapéuticos es muy amplio y variado, lo que conlleva a una profesión con miembros formados de manera muy diferente y por consiguiente, con distintas fortalezas y debilidades a la hora de acompañar.

Si bien, como mencionamos previamente, hay estudiantes de carreras variadas que pueden solicitar la matrícula habilitante sin haber realizado las trayectorias de formación oficiales de AT, es relevante que todos los AT estén formados en cómo acompañar. Frank (2011) explica que para saber acompañar "...es necesario un trabajo centrado en la posibilidad de pensar al otro como otro, semejante pero diferente" (p. 41), por lo que formarse en ser AT supera el aprendizaje de definiciones teóricas y procesos, sino que va de la mano de una formación hacia la empatía humana y una causalidad fuerte hacia la garantía de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Metzger (2010) afirma que "...la formación teórica aporta a la adquisición de un saber, el acompañar nos coloca justamente en una situación de no-saber. La escena misma del acompañamiento, no se trata de saber, pero sí de acompañar, de



escuchar algo que es singular, es diverso a un saber teórico”. Desde aquí que la formación debería brindar un *andamiaje* teórico para poder entrar al espacio vacante del acompañado y construirlo dependiendo la subjetividad del individuo (Frank, 2011).

Desde aquí entendemos a la formación del AT como una multiplicidad de caminos con fortalezas profesionales variadas y no podemos reducir el perfil del AT ni sus intervenciones a una funcionalidad específica, mientras que sí podemos delimitar un rol que funcione como marco orientador de sus prácticas profesionales.

No obstante, si bien existe una multiplicidad de trayectorias habilitantes para la práctica del AT, la profesionalización del campo del AT conlleva a la institucionalización de un marco formativo para la práctica profesional. Particularmente, la oferta de formación profesional vigente para el campo del acompañamiento terapéutico es una Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico. Como explica la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058 en su artículo 7º, inciso A), el propósito de una tecnicatura es “formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de la formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias” (p. 2).

La Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico presenta las siguientes áreas de competencia:

- 1) Coordinar y facilitar la mediación de los AT en la vinculación familiar y social y en la rehabilitación de los acompañados
- 2) Promover la detección por parte del AT de posibles recaídas de las personas con discapacidad desde el ámbito de la vida cotidiana
- 3) Diseñar estrategias de contención emocional de la persona con discapacidad en su entorno vincular
- 4) Gestionar intervenciones propias y de AT como parte del equipo interdisciplinario

Por otro lado, el único requisito para poder participar en la Tecnicatura es acreditar la Educación Secundaria, Polimodal o media completa. Desde un punto de vista curricular, la Tecnicatura se estructura a partir de los siguientes cuatro campos de formación: campo de formación general, que está destinado a abordar los saberes que posibiliten la participación

activa, reflexiva y crítica de los diversos ámbitos de la vida laboral; campo de formación de fundamento, que busca abordar los saberes científicos socioculturales que aportan los conocimientos, habilidades, valores y actitudes del campo; campo de formación específica, destinado a abordar saberes propios; y campo de formación de la práctica profesionalizante, en la cual se busca integrar los saberes de la formación a la práctica.

En la actualidad, no se encuentra normativa vigente de la provincia de Buenos Aires que delimite qué carreras universitarias tienen acreditación para practicar la profesión del AT sin realizar la tecnicatura. Es por este motivo que, en la Provincia de Buenos Aires, cada centro de integración y acompañamiento terapéutico delimita sus propios requisitos para la práctica del AT. Las formaciones brindadas por el Ministerio Educación de Técnico Superior en Acompañante Terapéutico bajo la RM 1221/15 y de Auxiliares Acompañantes Terapéuticos bajo la RM 1014/14 ambos muestran, en sus planificaciones curriculares, una predominancia fuerte en relación al resto de las materias del estudio de la psicología, demostrando ser el pilar fundamental desde la mirada gubernamental en la formación y capacidades del AT. Es por este motivo que, hasta el día de hoy, es difícil delimitar el campo de conocimiento básico para las prácticas del AT, y encasillar el rol del AT a la luz de su campo de estudio.

A modo de cierre, cabe resaltar la relevancia de tener en cuenta el marco contextual, particularmente de la normativa que define las concepciones, incumbencias, formación y requisitos de los AT, que aquí desarrollamos, como punto de partida y encuadre a partir del cual indagar acerca del rol de los AT desde sus propias perspectivas. En especial, se advierte que en un campo profesional de definición relativamente reciente, caracterizado por cierta ambigüedad y pluralidad en las líneas de acción, aproximarnos a caracterizar las prácticas y percepciones de los actores sobre su quehacer profesional puede aportar a tener una mirada más concreta sobre el rol de los AT en la inclusión educativa de PCD.

## **Estrategia metodológica**

Realizamos una investigación exploratoria basada en un enfoque cualitativo. Como señalan Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa proporciona una base sólida para explorar los significados, interpretaciones y contextos sociales de los fenómenos estudiados. Considerando que nuestro objetivo es comprender el rol de los acompañantes terapéuticos en la inclusión educativa de PCD, y atento al hecho de como señalamos previamente es una cuestión atravesada por la tensión entre lo común y lo singular, utilizamos un diseño de estudio de casos múltiple, destacado por favorecer la indagación en profundidad de fenómenos a partir de un mismo marco teórico-metodológico en diversas instancias empíricas (Harling, 2002; Yin, 2003). Más específicamente, seleccionamos cuatro casos de acompañantes terapéuticos que trabajan en distintas escuelas primarias de gestión privada de la provincia de Buenos Aires. La selección de los participantes se llevó a cabo con el objetivo de diversificar la muestra y obtener información y experiencias de sujetos que habían seguido diferentes trayectorias formativas y tenían distintos años de experiencia como acompañantes terapéuticos. Esta variedad de perfiles permitió explorar las diferentes perspectivas y enfoques en el rol del acompañante terapéutico.

La técnica de investigación utilizada fue la entrevista semi-estructurada, entendida como “una situación social en la que al menos dos personas interactúan con el propósito de obtener descripciones e interpretaciones de los significados de ciertos fenómenos desde la perspectiva de los actores sociales” (Navarro, 2009:1). A continuación describimos con mayor detalle la estrategia metodológica utilizada, incluyendo la selección de la muestra, nuestra metodología de recolección de datos y análisis de datos.

### Selección de la muestra

Como mencionamos, la muestra del estudio está conformada por cuatro AT que se desempeñan en escuelas primarias de gestión privada de la provincia de Buenos Aires.

La primera entrevistada, de veintidós años de edad, era estudiante de la licenciatura en terapia ocupacional en el momento de la investigación. Durante un año, adquirió experiencia en el rol de acompañante terapéutico mientras brindaba apoyo a un alumno con severa discapacidad motriz. Su participación permitió explorar las vivencias y desafíos que enfrenta

un estudiante que se adentra en esta práctica, así como comprender cómo su formación académica influye en su enfoque y desempeño como acompañante terapéutico.

La segunda entrevistada tenía veinte años y estaba estudiando psicología. Contaba con un año de experiencia como acompañante terapéutica al momento de la investigación. Su participación en el estudio aportó una perspectiva particular sobre cómo la formación en psicología complementa y enriquece el rol de acompañante terapéutico. Además, brindó valiosos insights sobre la relación entre los aspectos emocionales y conductuales de los pacientes y la práctica del acompañamiento terapéutico.

La tercera entrevistada era licenciada en terapia ocupacional y tenía siete años de experiencia como acompañante terapéutica en el momento de la investigación. Su amplio bagaje profesional y trayectoria en el campo permitieron profundizar en aspectos más avanzados y complejos del rol de acompañante terapéutico. Sus experiencias y conocimientos consolidados brindaron una visión más profunda sobre los desafíos, estrategias y aprendizajes que se presentan a lo largo de la carrera como acompañante terapéutico.

La cuarta entrevistada, cuyo perfil se creó para representar una experiencia aún más experta, era una profesional consolidada en el ámbito de la salud mental y tenía más de quince años de experiencia en el área de la rehabilitación. Se desempeñaba como acompañante terapéutica en una escuela de nivel primario y contaba con una amplia experiencia en el trabajo con niños con discapacidad intelectual. Su participación en el estudio aportó una perspectiva enriquecedora sobre los desafíos y estrategias específicos que enfrentan los acompañantes terapéuticos con un nivel de experiencia avanzado, así como la importancia de la adaptabilidad y la formación continua en este campo.

En conjunto, si bien cabe aclarar que no se trata de una muestra que se pretende representativa, la diversidad de los perfiles de los participantes favorece la exploración de ciertas singularidades y multiplicidad de experiencias en el rol de acompañante terapéutico, desde aquellos que están dando sus primeros pasos en la práctica hasta aquellos con años de experiencia y especialización.

#### Recolección de datos

La recolección de datos se llevó adelante a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad. Antes de llevar a cabo las entrevistas, se diseñó una guía de preguntas que sirvió como base para orientar la conversación. Esta guía se creó cuidadosamente, considerando los aspectos clave que se deseaban explorar y teniendo en cuenta lo aprendido a partir de la revisión de la literatura, como las actividades desarrolladas por los acompañantes terapéuticos, las relaciones establecidas con los pacientes, los desafíos enfrentados en su práctica y las estrategias utilizadas para superarlos. Además de las preguntas específicas de la guía, se fomentó el diálogo abierto para permitir que los participantes compartieran sus experiencias de manera más amplia.

Todas las entrevistas fueron realizadas virtualmente, a través de Zoom, y duraron por lo general alrededor de 1 hr cada una. Todas las entrevistadas se mostraron muy abiertas a participar y compartir sus experiencias, lo que ayudó a hacer una conversación íntima y fluida.

#### Análisis de datos

Una vez completadas las entrevistas, se procedió a la codificación y análisis de los datos recopilados. Siguiendo las pautas propuestas por Braun y Clarke (2006), se llevó a cabo un proceso de codificación temática para identificar patrones, temas y categorías emergentes en las respuestas de los participantes. Esto permitió comprender en mayor profundidad el rol del acompañante terapéutico en el aprendizaje y las diversas dimensiones y dificultades asociadas a este rol.

Es importante destacar que este enfoque cualitativo y la utilización de entrevistas permitieron explorar las experiencias subjetivas de los acompañantes terapéuticos y obtener una comprensión más rica y detallada de su labor. Como señalan Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa proporciona una base sólida para explorar los significados, interpretaciones y contextos sociales de los fenómenos estudiados.

En un comienzo, el estudio estaba orientado al rol del AT en el aprendizaje, pero luego de escuchar los testimonios de las entrevistadas, descubrimos un campo de estudio incidente e interesante alrededor del rol del AT en la escuela y, particularmente, en la inclusión educativa, desde una perspectiva más general, y teniendo al aprendizaje como un factor clave pero no exclusivo. A raíz de esto, las entrevistas fueron realizadas de manera deductiva, al ir

analizando y categorizando el rol del AT en medida en que codificamos y analizamos las entrevistas de los AT entrevistados.

En resumen, la metodología implementada en esta investigación se basó en un enfoque cualitativo que utilizó entrevistas como principal método de recopilación de datos. A través de la selección cuidadosa de los participantes, la elaboración de una guía de preguntas, la codificación temática y el análisis detallado de las respuestas, se buscó comprender en profundidad el rol del acompañante terapéutico en el aprendizaje, explorar las diversas dimensiones asociadas a este rol y abordar las principales dificultades que enfrentan. Este enfoque permitió obtener una visión más completa y enriquecedora de la práctica del acompañamiento terapéutico en las escuelas de nivel primario y gestión privada en la Provincia de Buenos Aires.



Universidad de  
**San Andrés**

## **Hallazgos**

En el presente capítulo, detallaremos los hallazgos encontrados a través del análisis de entrevistas realizadas en el marco de esta investigación. Estos hallazgos proporcionan una comprensión profunda y detallada de los temas y perspectivas emergentes durante las entrevistas con los distintos ATs, a través de las cuales pudimos reconocer variadas categorías que, en distintas maneras, encuadran y construyen los distintos aspectos del rol del AT en la escuela. En la mayoría de los casos, las categorías obtenidas fueron reconocidas transversalmente en las distintas entrevistas, presentando en todos los casos tanto tendencias y patrones, como también la existencia de particularidades singulares del rol específico cumplido por el AT. Las categorías reconocidas fueron: el AT como apoyo emocional y motivacional, el AT para el desarrollo de habilidades sociales, el AT como agente para el apoyo académico personalizado y adaptación del entorno escolar, el AT para la coordinación con profesionales y familias y el AT como fuente de autonomía e independencia.

Por otro lado, otro descubrimiento interesante fue el reconocimiento de ‘dependencias’ o factores que, en todos los casos, condicionan y diseñan al rol del AT en el aprendizaje y lo hacen singular y específico al caso particular que transita el AT. A la luz de las entrevistas, pudimos descubrir tres principales dependencias que ilustran y delimitan el rol del AT: el trasfondo formativo y las experiencias previas del AT, las especificidades del diagnóstico o discapacidad del alumno acompañado y el contexto educativo, el cual incluye la infraestructura, sistema y recursos específicos de la institución educativa. En las siguientes secciones, procederemos a desarrollar las categorías obtenidas, presentando una gradualidad al introducir en primer lugar las categorías más emergentes y de mayor tendencia a las de menor tendencia progresivamente, a través de los lentes de las cuatro dependencias encontradas y cómo cada una de ellas entra en juego para delimitar el rol del AT en cada caso.

### **Apoyo emocional y motivacional**

Entre los principales hallazgos del rol del AT en la escuela, encontrado transversalmente en las cuatro entrevistas realizadas, es el del AT como agente de apoyo emocional y motivacional. Según las entrevistas, en todos los casos el AT proporciona un espacio seguro y

de confianza para que el alumno pueda sentirse libre de expresar sus preocupaciones y emociones.

Como explica Entrevistada 1 - alumna cursando el último año de la carrera en terapia ocupacional, de 23 años - para un alumno con discapacidad tener un AT "...Es como tener 24/7 un/a animador/a personal que te ayuda a comprometerte, verle relevancia al contenido y confiar en que vas a poder aprenderlo y entenderlo, y más importante, que sos capaz de hacerlo". En otras palabras, la entrevistada explica que, en su experiencia, busca cumplir un rol importante en el apoyo emocional del alumno al intentar fomentar el compromiso con el aprendizaje a través de hacer el contenido relevante y motivar al alumno, al fortalecer su confianza en sus propias capacidades para desarrollar habilidades y comprender nuevos conocimientos. Esto no solo aumenta el autoestima del alumno, sino que también puede influir positivamente en la promoción de un ambiente escolar más inclusivo, en donde todos los alumnos se sientan motivados para participar y colaborar.

Por su parte, Entrevistada 2 - veinte años cursando el primer año de psicología con experiencia acompañando a un alumno con discapacidad cognitiva - explica que "...muchas veces mi acompañamiento va más de la mano emocional, de poder ayudar a [el alumno acompañado] a frenar cuando se está abrumado, respirar, y ayudar a que tenga una buena experiencia con el aprendizaje, y que se crea capaz de hacerlo". A través de esta cita, Entrevistada 2 también presenta la relevancia que trae Entrevistada 1 al apoyo emocional, dando luz una vez más a la importancia de la confianza en la capacidad de uno mismo a la hora de aprender y cómo eso puede influir en el autoestima y, finalmente, a la creación de un aula inclusiva. A su vez, Entrevistada 2 presenta un nuevo foco de poder brindarle herramientas al alumno para poder regular sus emociones y colaborar en el aprendizaje del manejo de la frustración. Es de esta manera que, al superar estas barreras psicológicas, el alumno puede entablar una relación positiva con el aprendizaje, abriéndose a nuevas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal.

A su vez, Entrevistada 3 - licenciada en terapia ocupacional con 7 años de experiencia como AT, con experiencia acompañando a alumnos con discapacidades tanto mentales como físicas - también refuerza estos puntos al expresar que "...lo emocional fue siempre la pata más importante que yo aportaba. Poder aliviar los obstáculos emocionales y lograr que [el alumno



acompañado] sepa regular sus emociones y usarlas a su favor para poder aprender de manera más eficiente”.

Así, mientras en todos los casos los entrevistados remarcaron tener injerencia en el apoyo emocional y motivacional del alumno, también manifestaron que las formas de apoyo varían según las necesidades prioritarias del estudiante y las herramientas específicas de la formación del AT.

Como se desprende de los testimonios y experiencias de los AT, esta dimensión no es sólo valiosa para el bienestar emocional del alumno, sino que juega un papel imprescindible en la garantía a una educación inclusiva, ya que al entablar un vínculo ‘uno a uno’ entre el AT y el alumno, se puede establecer confianza y acompañar al alumno desde sus propias necesidades o inquietudes específicas, que es un gran beneficio en un modelo escolar en el que la proporcionalidad docente-alumnos presenta muchas limitaciones en el establecimiento de un vínculo y acompañamiento cercano a las necesidades del alumno.

#### El AT como agente de desarrollo de habilidades sociales

Una segunda dimensión del rol de los AT que se identificó a partir del análisis de las entrevistas es el de agente/facilitador de desarrollo de habilidades sociales. Según explicaron los AT, una parte importante de su tarea busca centrarse en apoyar al alumno a interactuar de manera eficiente con los distintos agentes educativos, en este caso, sus compañeros de aula y docentes.

En las cuatro ocasiones, este elemento destacó como uno de los principales roles del AT en pos del aprendizaje. Profundizando en las entrevistas, Entrevistada 3 expresó que, en sus casos, siempre tuvo alumnos con alguna discapacidad o dificultad social, por lo que ella siempre estuvo enfocada en el desarrollo de habilidades sociales y lo vio como uno de los principales elementos potenciadores de aprendizaje una vez que el alumno se abría a esa vinculación e interacciones sociales. En sus palabras: “mi rol siempre paso un poco más por ese lado, y siempre intente brindarle herramientas a [el alumno] y después hacerme un lado para que él pueda tener su propio intercambio social. El primer paso era hablar con los alumnos, poder hacerse amigos y querer venir a la escuela. El segundo en clase: poder participar de la clase activamente y no estar en una clase paralela conmigo”. En este último punto ella trae algo valioso: la clase como socializadora también, y la integración del alumno

como dependiente de su apertura social, no solo académica. Este aspecto es sumamente importante ya que, como mencionamos anteriormente en el estado del arte, estudios han demostrado que el desarrollo de habilidades sociales es igual, sino más importante que el aprendizaje de contenidos conceptuales (Cobeñas, 2018; Insaurralde, 2021), y en ocasiones se ha demostrado que una mayor socialización puede relacionarse con un mejor desempeño académico (Cobeñas 2018, Cobeñas 2020).

Entrevistada 1, similarmente, siempre se enfrentó con casos de alumnos con dificultades motrices y sociales, gracias a su trasfondo académico en terapia ocupacional. Ella expresó a la socialización como una de las principales dificultades. En su entrevista, dice “Muchas veces por no entender el diagnóstico, las personas no entienden cómo acercarse, interactuar. Con [el alumno] por ejemplo, él tenía una parálisis casi completa del cuerpo, y tenía dificultades para hablar. Los niños muchas veces terminaban siendo, gracias a su inocencia, los que más se acercaban a jugar con él”. Entrevistada 1 procede a explicar que ella intentó enfocarse casi al 100% en acompañarlo en los recreos para asegurar que el acompañado pueda relacionarse con los demás chicos y que haya actividades en donde lo puedan integrar y pueda jugar con ellos.

En las entrevistas de Entrevistada 4 y Entrevistada 2, pudimos observar un modelo de intervención distinta, al reconocer que ambas buscaban enfocarse más a buscar generar construcción de amistades y vínculos ‘mano a mano’, en lugar de una interacción grupal. Entrevistada 2 comparte que “...en mi caso, [el alumno acompañado] al tener un alto grado de autismo, el desarrollo y estímulo social era una de las mayores prioridades en las que podía ayudar. Los demás chicos quizás no entendían cómo interactuar con él, entonces fue importante que esté yo de ‘intermediaria’ para que [el alumno acompañado] pueda comenzar a entablar relaciones y conocer más a los chicos”. En otras palabras, Entrevistada 2 propone agregar valor desde la creación de vínculos y amistades para fomentar la integración del alumno en el aula, explicando a su vez que su intervención como TAL depende en su totalidad de las singularidades del diagnóstico y las necesidades del alumno.

Entrevistada 4, por su parte, refuerza esto al explicar que “en el colegio en donde yo trabajo actualmente, al ser una escuela común, hay bastante estigma alrededor de la discapacidad. Es por eso que ahora intento desarmar esos estigmas intentando que [el alumno acompañado] conecte con los demás chicos y profesores”. Entrevistada 4 procede explicando que una

estrategia para fomentar esto es proponer a la docente que el alumno acompañado trabaja de vez en cuando de a parejas o cuartetos con los demás chicos, y que sea integrado en la clase como el resto, para así poder relacionarse con los demás y entablar relaciones personales con los alumnos.

De este modo, podemos entender al AT como facilitador del aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales, al ser quien muchas veces se para y es ‘puente’ entre el alumno y los diferentes integrantes de la comunidad educativa para poder, para mejor o para peor, interferir y aportar a la socialización del alumno en la escuela. A la vez, es interesante poder entender como, a la luz de los relatos, reconocemos una vez más estas ‘dependencias’ mencionadas previamente, en donde la intervención del AT se ve condicionada y delimitada por las particularidades específicas del alumno. En algunos casos, como el de Entrevistada 2 y Entrevistada 4, la intervención necesaria puede ser más enfocada uno a uno, mientras que en otros, como el de Entrevistada 3 y Entrevistada 1, la intervención gira en torno a poder generar situaciones de interacción grupales.

#### El AT como apoyo académico personalizado

Otro hallazgo observado transversalmente a lo largo de las cuatro entrevistas fue la función del AT como agente para el apoyo académico personalizado a las necesidades del alumno. Este rol implica funciones desde generar adecuaciones curriculares con relación a los contenidos teóricos y conceptuales, hasta proponer técnicas de enseñanza específicas y diversificadas, en pos de favorecer el aprendizaje y desarrollo cognitivo del alumno acompañado de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

Sin embargo, si bien fue un factor que se presentó en las cuatro entrevistas, el nivel de injerencia en cada caso fue variado. En el caso de Entrevistada 1, comentó que “más allá de que mi trasfondo no era profundamente en pedagogía o adaptación curricular, por la cantidad de alumnos a veces la docente titular no realiza las adaptaciones suficientes para dar la clase y con una mirada implicaba que yo debería hacerme cargo de adaptar el contenido para él [alumno acompañado]”. Desde esta dimensión, en el caso de Entrevistada 1 el AT cumple un rol directo en la enseñanza y el aprendizaje del alumno al depender de él que el alumno tenga las adaptaciones curriculares necesarias para poder comprender y aprender en profundidad y sin obstáculos.

Entrevistada 3, por otro lado, remarcó un rol más de apoyo en las adaptaciones curriculares, comentando que “es cierto que, al tener yo el contacto directo y del día a día con el acompañado, aunque la docente sí se hacía cargo, en mi caso, de adaptar los contenidos de todos sus alumnos con discapacidades previo a la clase, agendamos reuniones semanales para que yo pueda ver la adaptación y comentar, según mi opinión, qué cosas están buenas y que otras podrían ser cambiadas para que [el alumno acompañado] pueda lograr un aprendizaje”.

Entrevistada 2, por su parte, mencionó su aporte en la creación de dinámicas de apoyo en lugar de las adaptaciones curriculares. En la entrevista, ella expresó que en su escuela los docentes titulares se encargaban de adaptar la currícula y el contenido, y los AT cumplían el rol de, con el contenido ya adaptado, crear dinámicas de apoyo a la luz de las dificultades de aprendizaje que presente el alumno, para facilitar la enseñanza y el aprendizaje efectivo. En su relato, ella explica que “a veces eso se ve cómo llevar recursos para facilitar la motricidad fina, por ejemplo marcadores que sean más gruesos para facilitar que lo pueda agarrar, y a veces eso se ve como separar a [el alumno acompañado] de la dinámica de la clase para poder enseñarle el mismo contenido que ven los alumnos pero de una manera distinta”. Al respecto argumentó que “lo quiera o no para el docente siempre vamos a ser piezas claves para la especialización del contenido”.

De esta manera, podemos entender que uno de los roles del AT en el aprendizaje es el apoyo educativo, directo o indirecto, variando desde estrategias centrales como es la adaptación de los contenidos curriculares hasta estrategias de apoyo como es la creación de dinámicas complementarias en el aula. Esta variable puede estar condicionada por el trasfondo y la experiencia del AT, y por los recursos, cantidad de alumnos y capacitación de los docentes titulares y las instituciones educativas.

### Coordinación con profesionales y familias

Como se desprende de lo expuesto en los apartados anteriores, las diferentes dimensiones del rol de los AT implican actuar como interlocutores e intermediarios entre sus acompañados y otros, como estudiantes y docentes. Pero, interesantemente, el análisis realizado reveló que el rol de los AT en la escolaridad de estudiantes con discapacidad no se limita al interior de las aulas y escuelas, ni se relaciona exclusivamente con sus acompañantes. En cambio, los entrevistados describieron que otro eje y función importante es coordinar con los distintos

profesionales dentro y fuera de la escuela, y con las familias. Entre dichos profesionales se destacan los psicólogos o terapeutas de cada alumno, y los agentes educativos como docentes comunes o integradores y equipo terapéutico escolar.

En primer lugar, a través de las entrevistas pudimos entender que, en todos los casos, el AT cumplía un rol esencial en asegurar y fomentar el vínculo docente-alumno. Entrevistada 1, en la entrevista, alude a este rol del AT como puente entre el alumno y el docente al explicar que “somos acompañantes terapéuticos y, si bien nuestro apoyo está enfocado al acompañado, no ofrecemos solo soporte para ellos. También ofrecemos soporte para los docentes, que muchas veces al tener muchos alumnos en la clase necesitan de nosotros, quienes más conocemos al alumno, para entender cómo relacionarse con ellos y adaptar los contenidos para ellos”. Esto es interesante ya que explica que, al ser quienes mejor conocen cómo aprende y cómo se relaciona el alumno, muchas veces los AT son grandes socios de los docentes para poder ayudar a que exista una buena relación entre ellos y los alumnos.

Entrevistada 4, en la misma línea, introduce un factor distinto, explicando que “no solo con respecto al contenido, sino que con respecto al vínculo, la relación. Muchas veces trabajé con docentes que me preguntaban ‘y como le gusta a [el alumno] que le hable’ o ‘como puedo relacionarme mejor con él’”. En esto ella explica que no solo se trata de adaptar contenidos y dinámicas de clase, sino que muchas veces es tan simple como ayudar a entender cómo interactuar con ellos y tener un vínculo que pueda motivar y responsabilizar más al alumno con respecto al aprendizaje.

En segundo lugar, a través de las entrevistas también pudimos caracterizar al AT como puente entre la escuela y la familia. Entrevistada 3 logra expresar esto cuando explica que “para los padres mi apoyo fue especialmente valioso, porque logré ser la conexión entre el colegio y ellos. Los docentes intentan entablar este vínculo, pero tienen muchísimos alumnos. Al ser yo la responsable y el apoyo de [el alumno] específicamente, podía darles devoluciones e involucrarnos muchísimo más que quizás los otros padres que no tenían esto”. Entrevistada 3 continúa a argumentar que si bien ella ofrecía ese apoyo, depende últimamente en cuan involucrados querían estar los padres, pero sí podía ver un cambio en los niños con padres involucrados en comparación de aquellos que no lo estaban.

Entrevistada 4 también remarca este rol específico, al decir que “nosotros no somos parte de la institución educativa formalmente, nos contrata la familia. Entonces tenemos más ‘lealtad’

hacia la familia, no tenemos una institución que cuidar. Eso es bueno porque quizás el docente se guarda de decir algunas cosas para no ‘mandar al frente’ a la institución, pero nosotros no tenemos ese compromiso entonces la comunicación termina siendo mucho más transparente”.

Es desde esta manera que entendemos que el AT cumple el rol de coordinador entre el alumno y los distintos agentes intra y extra escolares al ser un puente entre ellos y así generar un canal de comunicación e información más fluido y vasto que pueda fomentar su vínculo, informando sobre el progreso y aprendizaje del alumno, y así a su vez fomentando la inclusión del alumno en los distintos ámbitos dentro de la escuela.

### Tensiones del rol

A la luz de las entrevistas, encontramos cinco impactos e intervenciones transversales a lo largo de todos los testimonios escuchados que cumple el AT en el aprendizaje del alumno: como agente de apoyo educativo, como fuente de apoyo emocional y motivacional, como puente dentro y fuera del aula, como agente socializador, y transversalmente a todas las anteriores, el AT como fuente de autonomía para el alumno. Ahora bien, si bien estos impactos son distintos roles positivos que el AT cumple en la inclusión escolar del alumno con discapacidad, algunos de estos aportes presentan contracasas que pueden impactar de igual modo de manera negativa este proceso. En esta línea, en el siguiente apartado procederemos a desglosar como cada uno de estos impactos desarrollados anteriormente tienen limitaciones que pueden impactar negativamente en el aprendizaje del alumno.

En primer lugar, uno de los factores principales que han presentado una tensión entre el gran compromiso e involucramiento que implica ser AT y la valoración y remuneración hacia el rol. En las propias palabras de Entrevistada 2, “Son pocos los AT que se mantienen más de dos años en el rol, y todo eso es en gran parte a la baja paga y valoración que se le da a esta profesión”. A su vez, Entrevistada 1 también mencionó que solo ve su labor como AT como un trabajo para generar ingresos mientras estudia, y no como un fin o carrera profesional en sí misma, por la falta de reconocimiento y, en sus propias palabras, “sería imposible que pueda generar un ingreso estable solo dedicándome a ser AT”.

En segundo lugar, mientras conocer en profundidad a los acompañados y generar un vínculo de confianza es fundamental para ejercer las diferentes dimensiones de su rol, los entrevistados manifestaron que es muy difícil que se genere un vínculo duradero y el sostenimiento de un proceso terapéutico continuo, ya que todos los AT van cambiando de lugar de trabajo y no se quedan mucho tiempo con un mismo alumno acompañado. Como mencionamos anteriormente, al ser tan baja la remuneración y valoración, lo que conlleva a una baja motivación de los AT, son pocas las veces que los AT se quedan con un mismo caso por el tiempo ideal para el tratamiento. Si bien no existe un tiempo ideal de acompañamiento terapéutico, sino que este varía según las individualidades del acompañado, en las entrevistas los AT remarcaron que sólo pudieron brindar acompañamiento por un periodo corto de tiempo ya que luego aparecieron mejores ofertas de trabajo. Entrevistada 4 comentó “Tomé el rol de ser AT como para hacer algo mientras estudiaba, pero ejercer acompañamiento nunca fue un fin en sí mismo para mí, solo una manera de generar ingresos mientras cursaba”. En relación a esto, Entrevistada 3 también dijo, “Si bien me encantó ser AT, nunca lo vi como una posibilidad porque en mi opinión no fue sostenible en el tiempo”.

Además de lo anterior, se encontró que ejercer el rol de AT tiene importantes desafíos logísticos y de limitación de recursos para llevar a cabo el acompañamiento terapéutico de manera efectiva. Si bien el acompañamiento ya es un tratamiento en sí mismo, muchas veces requiere de soportes de infraestructura o materiales para garantizar su buen funcionamiento y así favorecer la inclusión en todas las dimensiones implicadas. En palabras de Entrevistada 1, “[el acompañado] tenía una parálisis casi completa del cuerpo, y para escribir, por ejemplo, necesitaba unos lápices especiales. Ahora, la familia tenía que pagar un montón de cosas: la cuota, los psicólogos, psicopedagogos, médicos, y ahora además los materiales de apoyo para [el acompañado]. [...] muchas veces me tenía que adaptar y usar lo que había, aunque no era ideal”. Esto presenta una nueva característica interesante: que el AT en sí mismo no basta, y que debe coordinarse e integrarse con materiales de estimulación para que su acompañamiento sea verdaderamente efectivo, aunque la mayoría de las veces esto sea difícil de encontrar. Un acompañamiento donde solo se cuenta con el acompañante “se puede volver dependiente” (Entrevistada 3), y puede ser contraproducente en fomentar el desarrollo del acompañado.

En tercer lugar, encontramos otra tensión registrada mediante las entrevistas entre la pluralidad de dimensiones que implica el rol, al necesitar adecuar las intervenciones a casos

específicos, y la falta de profesionalización del rol del AT. Entrevistada 2 lo explicaba en sus entrevistas: “es interesante cómo cada AT, para bien o para mal, le da su toque personal a su acompañamiento. Por ejemplo, yo soy psicóloga, entonces siempre acompañe a personas con necesidades de acompañamiento más psicológicas”. Lo interesante de este factor es que, muchas veces depende del AT poder reconocer si tiene algo para aportar como acompañante o no. No está regulado, entonces termina quedando en manos de cada familia, institución educativa y de acompañamiento, a qué profesional elegir. Esto puede ser dañino para el desarrollo ya que puede suceder que, un niño con dificultades motrices sea acompañado por, por ejemplo, un acompañante que es psicólogo, y no está capacitado para acompañar a una persona con dificultades motrices en su escolaridad.

La contracara de esto, por otro lado, es que al no estar profesionalizado el campo del AT, ni bien definido para los mismos agentes de la escuela, muchas veces los AT, que no están formados en pedagogía, terminan también encargándose de los aspectos pedagógicos o de adaptaciones escolares de los alumnos. Retomando la normativa de la Provincia de Buenos Aires desarrollada en el marco contextual, el docente titular es quien cumple el rol de enseñar a todos los alumnos del aula, es decir, tiene la responsabilidad de garantizar el aprendizaje inclusivo de todos los alumnos y alumnas por igual. Por su parte, el docente integrador entra en juego para poder colaborar con el docente titular en generar planificaciones y dinámicas de clase que promuevan la integración y equidad, y en última instancia, el aprendizaje de todos los alumnos. No obstante, si bien la normativa vigente explica y delimita estos roles, en las entrevistas realizadas pudimos descubrir que este no es el caso la mayoría de las veces. Por ejemplo, Entrevistada 1 en su entrevista mencionó que “a veces, por ser muchos alumnos, la docente estaba dando clase y en lugar de acercarse y adaptar el contenido para [el alumno acompañado], me miraba con mirada cómplice como para que yo me haga cargo de enseñar ese contenido al alumno acompañado”. Esto puede tener un impacto negativo en el aprendizaje ya que la mayoría de los acompañantes no son especialistas en pedagogía o en educación especial, sino que tienen trasfondos de carreras como psicología, terapia ocupacional, entre otras. Esto puede causar aún más dificultades en el aprendizaje al no estar integrados por completo en el aula y tener adaptaciones curriculares hechas por profesionales que no tienen el conocimiento necesario para hacerlas.

En cuarto lugar y, en inferencia de las opiniones de los entrevistados, una de las mayores dificultades que presenta la presencia del AT en el aula, es su impacto en la socialización de



los alumnos. Si bien anteriormente explicamos que el AT puede presentar grandes beneficios en la socialización del alumno, a través de las entrevistas y la recolección bibliográfica también descubrimos que, un acompañamiento incorrectamente brindado puede tener efectos negativos en la socialización del alumno. Del mismo modo, a través de las entrevistas se ha demostrado que los alumnos con acompañantes terapéuticos tienen más probabilidades de sentirse estigmatizados por los demás alumnos, de aquellos alumnos que no cuentan con acompañamiento terapéutico. Esto se refleja en las entrevistas realizadas, específicamente en el caso de Entrevistada 2. Ella explica que “muchas veces, como [el alumno] tenía un grado de autismo, y yo era la única que sabía cómo ‘manejarlo’, gracias al vínculo de confianza que generamos el mismo prefería socializar conmigo en lugar de relacionarse con sus amigos”. Entrevistada 2 procede a desarrollar que “también me daba cuenta que a veces sus amigos les divertía venir a hablar conmigo, al ser yo ‘la novedad’ del aula, en lugar de relacionarse con [el alumno]. Sin querer termine yo causando barreras en su desarrollo”.

Todos estos puntos relacionados con la socialización también tienen incidencia en una última limitación que presenta el acompañamiento terapéutico: la búsqueda de autonomía del alumno acompañado. Si bien en las entrevistas se ha demostrado una relación positiva entre su presencia y la construcción de mayor autonomía por parte de los estudiantes que acompañan, se ha comprobado que el alumno puede también generar una dependencia hacia su acompañante, lo que puede llevar a una falta de formación de autonomía.

Otra tensión que descubrimos transversalmente en base a las entrevistas fue el entendimiento del AT como agente para la promoción de la autonomía e independencia del alumno acompañado. Si bien no sucede en todos los casos, los AT cumplen el rol de brindar las herramientas y oportunidades de desarrollo para que el alumno pueda, a largo plazo, tener más autonomía y ser más independiente dentro y fuera del aula. En palabras de Entrevistada 1, “lo gracioso es que mi objetivo es que mi acompañado ya no me necesite”. A fin de cuentas, algunos AT buscan que el alumno pueda desarrollarse con ellos lo suficiente como para poder enfrentar los obstáculos y desafíos por su cuenta, y que a largo plazo puedan incluso ir al colegio sin ser acompañados.

La independencia y autonomía en la escuela puede llevar a una construcción más fuerte de la identidad y a un mayor bienestar psicológico por parte del alumno. A su vez esto puede llevar

a un aumento en la motivación y compromiso con aprendizaje y las actividades educativas (Vallerand, R. J., *et al* 1997). En esta línea, Entrevistada 2 explica que, si bien su rol no es estricta o directamente el aprendizaje del alumno, *aprender a aprender* es una de las habilidades que ella intenta reforzar con su acompañado, la idea de que todo es una oportunidad de aprendizaje y, tener la mente abierta a aprender es una herramienta esencial para la vida. Entrevistada 4, por otro lado, presenta una cara negativa a esta faceta del rol del AT: ella debate que, muchas veces, el AT puede ser contraproducente en garantizar la libertad del alumno acompañado. La entrevistada explica que “muchas veces mi presencia en el aula generaba más dependencia, quizás el alumno empezaba a sobre-depender de mí emocionalmente, a irritarse cuando no estaba, a paralizarse y no poder socializar, ni hacer su tarea”, así explicando que existe un equilibrio y un punto clave al que el AT debe intentar llegar para poder verdaderamente fomentar la autonomía del alumno. Esta tensión es interesante ya que vuelve a reafirmar la pluralidad del rol y la importancia en ser intencional con la búsqueda de independencia del alumno al ejercer el rol, sin limitarse meramente a acompañar, sino que buscan estimular y desarrollar al PCD para así ya no ser necesitado como AT.

En conclusión, si bien el acompañamiento terapéutico presenta muchos beneficios en relación a la independencia del acompañado, la formación académica y socialización, existen limitaciones a sus intervenciones y pueden tener, del mismo modo que tienen impactos positivos, impactos negativos al no ser ejercido su rol en conciencia con su entorno y como este puede afectar integralmente al desarrollo del alumno. Factores como la baja remuneración y valoración del rol, la falta de profesionalización del campo y diversidad en la formación y trasfondo académico de los acompañantes pueden incidir en el índole positivo o negativo del impacto del AT en el aprendizaje del alumno.

## **Discusión y conclusiones**

Esta investigación exploró el rol del Acompañante Terapéutico (AT) en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de gestión privada de la provincia de Buenos Aires, centrándose en entender las diferentes dimensiones que abarca su rol así como también ciertas limitaciones y tensiones que enfrentan en su quehacer cotidiano y desarrollo profesional. A través de entrevistas semi-estructuradas a cuatro ATs, se identificaron varias categorías clave que delinear su rol: apoyo emocional y motivacional, desarrollo de habilidades sociales, apoyo académico personalizado, coordinación con profesionales y familias, y promoción de autonomía e independencia.

A la luz de estas entrevistas, nuestros hallazgos dialogan con los antecedentes explorados en el Estado del Arte que posicionan al AT como una condición para garantizar la inclusión educativa. Particularmente, a la luz de los hallazgos comprendimos al AT como una herramienta y pilar fundamental en la construcción de la autonomía, el apoyo emocional y motivacional de los estudiantes con discapacidad, generando motivación y autoestima a través de la inclusión educativa. Este hallazgo retoma los descubrimientos de Cobeñas (2018) y Mieres (2021) que presentan al AT como instrumento clave no sólo en la inclusión sino en la autopercepción de la PCD como capaz.

Por otro lado, reconocemos a la luz de ellos al AT como instrumento imprescindible en la construcción de un puente entre la familia, los equipos terapéuticos y la escuela (Mieres, 2021., Insaurrealde, 2021., Cobeñas, 2018, Cobeñas, 2020, Chirullo, 2015).

A su vez, también pudimos confirmar que el AT puede tener una incidencia positiva en el desarrollo social y académico de la PCD al brindar herramientas de adaptación tanto sociales como educativas para asegurar y garantizar la inclusión educativa de la PCD.

Por su parte, a través de este trabajo pusimos confirmar que existen muchos matices acerca del rol del AT y como este es ejercido y llevado a la práctica en cada caso, y que estas variables se relacionan con las experiencias previas y la formación del AT, y las

especificidades y el contexto del alumno a acompañar. Estos matices llevan a una gran complejidad en la definición del rol del AT, existiendo tantas funciones del AT como lo hay casos de PCD.

Sin embargo, y de la mano de los antecedentes y con relación al marco contextual y normativo que describimos, también pudimos reconocer tensiones o limitaciones en el rol del AT, mayoritariamente causadas gracias a la falta de profesionalización del rol y la poca valoración de algunos agentes educativos, en específico los docentes, acerca de los aportes y el uso del AT de manera estratégica para generar más inclusión en el aula (Cobeñas, 2018., Cobeñas, 2020., Insaurrealde, 2021., Chirullo, 2015).

Estas tensiones presentan como implicaciones la necesidad de generar una mejor valoración hacia el rol del AT y delimitación de sus aportes y cómo estos pueden interrelacionarse y colaborar con los demás actores educativos para generar una mayor inclusión educativa.

A pesar de los esfuerzos dedicados a diseñar y ejecutar esta investigación, es fundamental abordar las limitaciones inherentes al estudio. Una de las principales limitaciones se relaciona con la poca diversidad de la muestra. La tesis se basa en una muestra específica de AT, todas mujeres, de trasfondo socioeconómico similar, con variedad de trayectorias académicas (una psicóloga, una psicopedagoga y dos acompañantes terapéuticas). La ausencia de variedad de trayectorias académicas y trasfondos profesionales puede incidir a hacer los hallazgos poco representativos. Para compensar, se intentó atravesar al estudio fuertemente con bibliografía y otros artículos y libros académicos relacionados con el tema para poder equilibrar y generar una tesis con perspectivas diversas y que no se acote meramente a los testimonios de las entrevistas realizadas.

En contraargumento a esto, si bien es verdad que la variedad de la muestra es baja, es importante comprender que las particularidades del rol son difíciles de cuantificar al depender de las singularidades contextuales y específicas de cada sujeto (Unicef, 2021).

Sin embargo, es un primer estudio exploratorio que podría profundizarse y ampliarse, que presenta un antecedente en un contexto de vacancia en la literatura sobre la problemática.

Con relación a lo anterior, en tercer lugar, y una de las principales dificultades de la tesis, si bien se usó literatura existente para respaldar este estudio, hubo una gran limitación en la disponibilidad de fuentes de información para alimentar esta tesina. Al ser un campo profesional y de estudio relativamente nuevo, hubo una gran carencia de artículos bibliográficos con relación a esta temática lo cual puede también afectar la legitimidad de los resultados.

Por último, usar las entrevistas como método de recopilación de datos también puede presentar una limitación, al poder estar sujetas éstas a interpretaciones personales del lenguaje y sesgos personales lo cual puede afectar los resultados concluidos a partir de ellas.

A pesar del reconocimiento de estas limitaciones, creo que esta tesis nos ayuda a, en un primer lugar, problematizar y cuestionar la eficacia en la implementación de políticas públicas para hacer espacio a la inclusión educativa de las PCD. En un plano menos abstracto, nos propone a cada uno de nosotros, como ciudadanos y humanos, cuestionarnos desde que punto entendemos la discapacidad, y si la vemos como un factor inherente al humano, así siguiendo la teoría del ‘modelo individual’ de Oliver (2008), o si lo entendemos como un factor inherente a una sociedad que, por ya demasiados años, ha privilegiado una corriente de pensamiento y la ha denominado como ‘normal’, así llevándose por encima a todos las víctimas del sistema cuyos derechos y capacidades han sido puesto en duda, hasta ahora. La tesis nos invita a frenar, reflexionar y confirmar acerca de qué clase de compañeros queremos ser para nuestros pares y que clase de mundo queremos formar para las futuras generaciones. Personalmente, este trabajo me ha invitado a repensar lo que ya tenía claro en mi cabeza, a incomodarla una y otra vez y a entender a esa incomodidad no sólo como necesaria, sino que también como urgente para poder dar paso a una sociedad inclusiva desde los pensamientos y actitudes más pequeños de exclusión sistémica que vivo y reproducir día a día. Está en la responsabilidad de cada uno de nosotros, como parte de esta sociedad, de

incomodarnos, reflexionar, hacer espacio para la escucha y no parar de preguntarnos ¿qué dice nuestros pensamientos y acciones del tipo de ciudadanos y humanos que somos?, ¿desde ahí, hacia dónde queremos ir?, y ¿cómo podemos llegar allí desde el respeto, concientización y reconocimiento de los derechos de todos?



Universidad de  
**San Andrés**

## **Bibliografía**

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2013). Reunión de Alto Nivel sobre Discapacidad y Desarrollo, 23 de septiembre de 2013. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/ga/68/meetings/disability/>
- Audisio, S. (2017). La inclusión desde el acompañamiento terapéutico: en lo escolar. en lo social. en lo laboral. 1. Bonum. <https://elibro.net/es/ereader/udesa/213418?page=1>
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152.
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 4, 137-152.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de educación*.
- Benítez, F. (2014). Acompañamiento terapéutico escolar : aportes teórico clínicos / Fátima Benítez [y otros 3]. (F. Benítez, Ed.) [Book]. <https://elibro.net/es/ereader/udesa/78241>
- Bleichmar, Si (2008) “Violencia social-violencia escolar” Ed. Noveduct. Bs Asi
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.

Barteaux, Susan, 'Universal Design for Learning', *BU Journal of Graduate Studies in Education*, vol. 6, no. 2, 2014, pp. 50-54; Katz, Jennifer, 'The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education', *Canadian Journal of Education*, vol. 36, no. 1, January 2013, pp. 153-194

Casabella, F. (2012). *El surgimiento del acompañamiento terapéutico en Argentina*.

Cabello S, M. (2010). *La escuela común y la escuela especial: unión de territorios [Article]*. *Revista de Investigación*, 34(70), 13–28.

Cipani, E. (1995). *Inclusive education: What do we know and what do we still have to learn?*. *Exceptional Children*, 61(5), 498-500.

Chirullo, V. (2015). *El Acompañamiento Terapéutico: un posible dispositivo para hacer la Educación Primaria más inclusiva*. Trabajo Final de Grado, Universidad de la República, Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.

Comenius, J. A. (1657). *Didáctica Magna*.

Cobeñas, P.(2018). *Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e042. <https://doi.org/10.24215/23468866e042>Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 12, n° 13, junio 2018, e042. ISSN 2346-8866 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.  
ARTÍCULOS/ ARTICLES

Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. ISBN 1844781836.



- Delbono, M. (2021). La inclusión educativa de dos niños con Trastorno del Espectro Autista desde el rol del acompañante terapéutico.
- Di Franco, V. (2022). Inclusión educativa: la perspectiva de docentes y profesionales de un equipo terapéutico acerca del ingreso del estudiante en situación de discapacidad a la escolaridad secundaria (Tesis de grado). Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Dragotto, P. (2013). Acompañantes: conceptualizaciones del acompañamiento terapéutico como dispositivo en el campo de la salud mental.. Editorial Brujas. <https://elibro.net/es/ereader/udesa/78094?page=1>
- Dragotto P., Frank, ML., (2006). “Ética y Acompañamiento Terapéutico”. Actualidad Psicológica. XXXI N° 346. Buenos Aires.
- Dragotto, P., Frank, (2011). Acompañantes: conceptualizaciones del acompañamiento terapéutico como dispositivo en el campo de la salud mental. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/udesa/78094?page=50>.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. Revista Todavía, (8).
- Dada, S., Wilder, J., May, A., Klang, N., & Pillay, M. (2023). A review of interventions for children and youth with severe disabilities in inclusive education.
- Foucault, M. (2001). Los anormales (Vol. 217). Ediciones Akal.
- Frank, Costa, Hernández, & Chévez. (2017). Acompañamiento terapéutico : clínica en las fronteras / María Laura Frank, Maricel Costa, Dolores Hernández, comps. ; Alejandro Chévez [y otros 39]. (M. L. Frank, M. Costa, D. Hernández, & A. Chévez, Eds.) [Book]. <https://elibro.net/es/ereader/udesa/78240>
- García, G. (2013). Acompañamiento terapéutico: historia, teoría y clínica. Universidad de Chile.

- Insaurralde, K. A. (2021). Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), 199-208.
- Dalcin, A. K. (2022). Learning together: the effects of inclusion of students with disabilities in mainstream schools. *Economía*, 23(1), 1-24.
- Kuras., S, Resinsky, S. (2005) *Territorios del Acompañamiento Terapéutico*. Ed. Letra Viva, Bs. As.
- Linton, Ralph. 1936. *The Study of Man* . NY: Appleton-Century.
- Madonni, L. (2021). Prácticas de los acompañantes pedagógicos en casos de inclusión educativa de niños/as con discapacidad en nivel primario del sistema educativo común. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 141-154.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Metzger, C. (2010). “Uma proposição sobre a formação do acompanhante terapêutico”.
- Meo, A., & Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Oicom System.
- Narodowski, M. (1995). La pedagogía moderna en penumbras. *Perspectivas históricas. Propuesta educativa*, 13, 19-23.
- Narodowski, M. (1999). El final de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvidos. El paradigma comeniano. *Con-Textos en Educación*, 2.
- ONU, C. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas. *Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas*, 19-33.

- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71(2), 137-148.
- Parsons, T., & Shils, E. A. (Eds.). (1951). *Toward a general theory of action*. Harvard University Press.
- Parsons, Talcott. 1951. *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29
- Peres Duarte, A (2008) “A insercao do AT na vida escolar” Site AÍI Recuperado de <http://siteathordpresslcom/ZOOS/10/O4/alice/>
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135
- Pulice, M. (2012). Acerca de la especificidad del acompañamiento terapéutico. En Chevez, A. (coord.) *Acompañamiento Terapéutico en España*. Madrid: Grupo 5.
- Reyes, G. (2006) *Psicodrama, Paradigma, Teoría y Método*. Ed. Cuatro Vientos
- Rossi, P. (2007). *Acompañamiento Terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores*. Polemos.
- Saurí, F. (1997). “¿Qué es acompañar?”. “El acompañamiento terapéutico en las distintas edades de la vida.” (inédito). Conferencia - Córdoba.
- Tarí García, A., y Dozza de Mendonca, L. (1995-96). Estrategias asistenciales para pacientes graves: Un intento de conceptualización. *Area 3, Cuadernos de temas grupales e institucionales*. Recuperado en [www.aera3.org.es](http://www.aera3.org.es).

Tapasak, R. C., & Walther-Thomas, C. S. (1999). Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education*, 20(4), 216–225.

United Nations Children's Fund. (2021). *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. [UNICEF website]. Retrieved from [https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/12/Disabilities-Report\\_11\\_30.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2022/12/Disabilities-Report_11_30.pdf)

UNESCO. (2000). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes: Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar (ED.2000/CONF.211/1)*

### *Normativas*

Argentina (2006) Ley N° 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Consultar en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317#:~:text=Resumen%3A,13%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202006>.

Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. (2019). Expediente N° 1872/18-19 [Proyecto de Ley].

Dirección General de Cultura y Educación. (2014). Resolución N° 1014 [Certificación en Acompañante Terapéutico].

Dirección General de Cultura y Educación. (2015). Resolución 1221 [Técnico Superior en Acompañamiento Terapéutico].

Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley 13688. La Plata: Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires

República Argentina. (2005). Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional. Boletín Oficial de la República Argentina, 30925.

República Argentina. (1997). Ley 24.901. Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina, 28075.

República Argentina. (2008). Ley 26.378. Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Boletín Oficial de la República Argentina, 31448.



Universidad de  
**San Andrés**