

# Prácticas y sentidos en torno a las interrelaciones entre las acompañantes terapéuticas y los/as actores escolares en una escuela primaria de educación común

*Practices and meanings around interrelationships between therapeutic figures in a primary school of an ordinary education*

Recibido  
23 | 07 | 2020

**Gladis Diaz**

diazgladisn@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-0052-6585>

Aceptado  
15 | 12 | 2020

**Cristina Pereyra**

pereyra.cristina@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5528-6526>

Publicado  
30 | 06 | 2021

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina

## RESUMEN

En este artículo presentamos algunos análisis respecto a las prácticas y sentidos que se construyen en torno a las interrelaciones entre las Acompañantes Terapéuticas y los/as actores/as escolares en una escuela primaria de educación común. Construimos estas ideas en el marco del Proyecto de Investigación “*Los apoyos a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas de educación común*”. En este estudio nos propusimos conocer las tramas socioeducativas que se configuran en las prácticas que despliegan los apoyos en escuelas primarias de educación común. Desde un enfoque etnográfico, desarrollamos el trabajo de campo en escuelas primarias de la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut, y realizamos la construcción de la información a partir de observaciones participantes y entrevistas antropológicas. El trabajo realizado nos permite conocer que los sentidos y las prácticas de las Acompañantes Terapéuticas en sus interrelaciones con actores/as escolares se construyen en tensiones, ambigüedades y contradicciones que remiten a la especificidad y a la complejidad de las situaciones educativas que intentan configurarse como *inclusivas*. Asimismo, nos interpela a realzar la necesidad de condiciones simbólicas y materiales en las escuelas públicas que habiliten sistemas de acompañamiento, donde se entremen sujetos/as, instituciones y relaciones para ofrecer mediaciones y condiciones para el aprendizaje escolar de niños/as con discapacidad y/o con diagnósticos médicos.

**Palabras clave:** Acompañamiento; Apoyos; Escuela; Inclusión; Discapacidad.

## ABSTRACT

In this article we present some analyzes regarding the practices and meanings that are built around the interrelationships between the Therapeutic Companions and the school actors in a common primary school. We build these ideas within the framework of the Research Project “*Support for students - Alternative devices for educational inclusion in common education schools*”. In this study, we set out to know the socio-educational frameworks that are configured in the practices that the supports deploy in common primary schools. From an ethnographic approach, we developed field work in primary schools in the city of *Comodoro Rivadavia*, Chubut province, and we carried out the construction of the information from participant observations and anthropological interviews. The accomplished work allows us to know that the senses and practices of the Therapeutic Companions in

their interrelations with school actors are built on tensions, ambiguities and contradictions that refer to the specificity and complexity of the educational situations that try to configure themselves as inclusive. Likewise, it challenges us to highlight the need for symbolic and material conditions in public schools that enable support systems, where subjects, institutions and relationships are involved to offer mediations and conditions for the school learning of children with disabilities or with medical diagnoses.

**Key words:** Accompaniment; Supports; School; Inclusion; Disability.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos el sistema educativo argentino define políticas tendientes a promover la inclusión educativa. Los denominados *apoyos* a las trayectorias escolares de estudiantes, especialmente de aquellos/as con discapacidad y/o con diagnósticos médicos, se configuran en dispositivos que producen una heterogeneidad de prácticas escolares que demandan ser estudiadas para comprender su potencia contra la exclusión.

Este escrito se inscribe en el Proyecto de Investigación denominado “*Los ‘apoyos’ a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas de educación común*”<sup>1</sup>. En este estudio nos interesa conocer las tramas socioeducativas, los sentidos y prácticas vinculadas a los *apoyos* en escuelas primarias de gestión pública. En esta oportunidad compartimos algunos análisis en torno a las prácticas y sentidos que se construyen en las interrelaciones entre las acompañantes terapéuticas (AT)<sup>2</sup> y los/as actores escolares en una escuela primaria de la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut.

La figura del Acompañante Terapéutico surge en el campo de la salud mental y con el paso del tiempo se fue incluyendo en diversas instituciones sociales, entre ellas las escuelas. Algunos autores explican que la intervención del AT en las escuelas fue ampliándose, y que se demanda su intervención por estudiantes con discapacidad o con trastornos graves en la infancia para su integración escolar (Rossi 2012), y por problemas de aprendizaje y de conductas no esperadas por la escuela (Vizcaíno 2011). También plantean que el desajuste entre las políticas de inclusión educativa y las condiciones de las escuelas comunes para incluir a sujetos con discapacidad, ha acrecentado la demanda de padres, profesionales y agentes escolares que solicitan el AT para que ofrezca atención personalizada a los estudiantes (Mont 2016). En este proceso hay que considerar la ampliación del acceso de las personas con discapacidad, a través del Certificado Único de Discapacidad (CUD), a prestaciones integrales de salud que contemplan al “acompañante” para garantizar la accesibilidad plena a todos sus derechos. Sin embargo, cabe aclarar que no se refiere explícitamente al acompañante terapéutico.

En la provincia de Chubut la figura del AT comienza a estar presente en la cotidianeidad escolar al expandirse la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela común. En el año 2010 el Ministerio de Educación de la jurisdicción empieza a regular sus prácticas, reconociéndolo como un agente de salud que asiste a estudiantes con diagnósticos psiquiátricos y neurológicos.

A continuación describimos la organización de este escrito. En el primer apartado presentamos el proyecto de investigación, su contextualización, las decisiones teórico-metodológicas. Luego, analizamos la normativa jurisdiccional y nacional que intenta regular las prácticas del AT en las escuelas públicas. Consideramos las definiciones normativas y el proceso de apropiación que de las mismas se realiza en las escuelas, en el cual se resignifican, se resisten y adquieren sentido imbricadas en la cotidianeidad de las prácticas educativas. Este análisis nos permite comprender ciertas condiciones en las que se producen las interrelaciones entre los/as AT y los/as actores/as escolares.

Por último presentamos algunas de las prácticas y sentidos que se construyen en el devenir de las interrelaciones de las AT con diversos/as actores/as escolares: equipo directivo, docentes de aula y maestras de apoyo a la inclusión.

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación “Los “apoyo” a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas comunes”. Directora Gladis Díaz. Res. de Rectorado 559/17.N°PI 1369. 2017-2020.UNPSJB.

<sup>2</sup> A partir de aquí haremos referencia a AT.

## PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: los “apoyos” a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas comunes

El sistema educativo argentino ha transitado una serie de transformaciones dirigidas a promover la inclusión educativa a partir de la iniciativa de las políticas educativas y de las escuelas. En este proceso, se producen discursos y prácticas escolares que sostienen la necesidad de contar con *apoyos*, entre ellos la figura del AT, para determinados estudiantes que transitan la educación común. Dicha necesidad de *apoyo* se constituye a partir de la identificación por parte de los/las docentes de supuestos *problemas en el aprendizaje y/o en la conducta* en estudiantes con discapacidad y con diagnósticos médicos. Siendo muchas veces la presencia del AT condición para continuar su trayecto educativo en la escuela.

Entendemos que denominar *apoyo* o *acompañamiento* es presumir que las situaciones escolares no están garantizando espacios de participación para que todos/as aprendan (Aizencang, et al. 2015). Fundamentalmente, si los mismos se trazan en torno a niños/as considerados/as con dificultades y problemas vinculados a una situación discapacidad. Al respecto, concebimos que la categoría de “discapacidad” supone una construcción social, histórica, cultural y política, situada en el marco de un complejo entramado de relaciones sociales desiguales inscriptas en la propia sociedad (Angelino y Rosato 2009).

También, consideramos que estos *apoyos* se configuran en el marco de políticas públicas – tanto nacionales como provinciales– que intentan garantizar la inclusión educativa y, al mismo tiempo, supondrían cambios en las formas escolares, en las relaciones entre los/as diferentes agentes educativos y en las prácticas institucionales. Sin embargo, no siempre logran revertir los procesos de exclusión.

A partir de esta problemática, en el Proyecto “Los *apoyos* a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas comunes” nos proponemos construir conocimiento acerca de las prácticas y sentidos que los/as actores/as educativos producen en torno a los denominados *apoyos* a alumnos/as del primer ciclo de escuela común, y entre ellos focalizamos en la figura del AT.

La investigación se funda en un marco epistémico relacional para comprender a los/as sujetos, las prácticas y los procesos escolares. Desde los enfoques socioculturales en psicología educacional concebimos al aprendizaje como situado, donde los/as sujetos/as y las situaciones se implican mutuamente (Baquero 2014; Elichiry 2010). Son las situaciones escolares las que promueven distintos modos de participación, de interacción y de apropiación y, en este marco, los *apoyos* se comprenden como “sistemas de acompañamiento”. Estos, constituyen una *trama de sostén* construida por agentes escolares y no escolares que superan a aquellos *apoyos* desarticulados que existen en las escuelas (Maddoni 2014). Son sistemas de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje que organizan condiciones y mediaciones que posibilitan el aprendizaje escolar, eludiendo algunos obstáculos propios del dispositivo escolar (Aizencang et al. 2016).

Respecto de la orientación teórico-metodológica, el proceso de investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico (Rockwell 2009) y relacional-dialéctico (Achilli 2005), que supone considerar los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta. Desde este enfoque, entendemos a la problemática de investigación en la articulación de distintos niveles analíticos: los *cotidianos sociales*, en los que los actores educativos producen prácticas y sentidos en torno a los *apoyos* a alumnos/as en escuelas de educación común; a las *políticas socio-educativas*, las que intentan regular y orientar las prácticas en relación a los mismos; y los *procesos históricos más generales*, en términos de relaciones sociales históricas. Esta perspectiva teórico-metodológica permite re-construir las relaciones entre los procesos en estudio en el interjuego de la dinámica de esos niveles analíticos (Achilli 2005).

Esta investigación es de carácter intensivo y por tanto se nutre de distintas estrategias de construcción de la información que posibilitan el acceso en profundidad a los sentidos y las prácticas que construyen los/as sujetos/as: observaciones participantes y entrevistas antropológicas.

Partimos de considerar que en toda observación hay cierta participación, debido a que la presencia misma del investigador en una localidad implica la interacción con los sujetos (Guber 1991; Achilli 2005). Desde esta perspectiva, llevamos a cabo observaciones en distintos espacios y momentos escolares: aulas, recreos, entradas y salidas, bibliotecas y en salones de educación física, música y educación artística.

En relación a las entrevistas antropológicas, recuperamos los aportes de Guber (1991) quien las define en términos de “informales y no directivas” y como una de las estrategias “más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores” (p. 205). Entrevistamos a AT, docentes de educación común, directoras y vice directoras y maestras de apoyo a la inclusión del primer ciclo de las dos escuelas públicas. También, incluimos a profesionales de salud del ámbito privado de las áreas de psicología, fonoaudiología, psicopedagogía, que asisten a los/as niños/as con los/as cuales trabajan las AT.

A la vez, realizamos una revisión y análisis de documentaciones estatales a nivel nacional y provincial, referidas a políticas socio-educativas denominadas de inclusión educativa, y de los textos producidos en las escuelas: actas, acuerdos institucionales, informes y planificaciones docentes.

El trabajo de campo se inicia en el año 2018 en dos escuelas públicas de nivel primario, en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Estas escuelas se encuentran ubicadas en distintas zonas, una emplazada en el centro y la otra, en un barrio de la zona norte. En este artículo, nos referimos al trabajo realizado en la escuela del centro. Esta institución escolar, es reconocida por sus docentes y equipo directivo como *inclusiva*, dado que se constituye como una de las primeras escuelas que a inicios de los 90' desarrollan prácticas docentes vinculadas a la integración educativa. Al momento de la investigación en el primer ciclo de esta escuela trabajan entre una y dos AT por aula. Además, asiste una maestra de apoyo a la inclusión (MAI) en cada turno, las cuales pertenecen a una institución escolar de la modalidad de educación especial<sup>3</sup>.

Respecto a las AT, son todas mujeres y sus edades oscilan entre los 26 y 45 años. Algunas de ellas son estudiantes avanzadas de carreras universitarias como profesorado y licenciatura en ciencias de educación y de institutos de formación docente en educación física, primaria y especial. Otras, poseen título de acompañante terapéutico y/o estudian en universidades públicas o privadas la formación en Acompañante Terapéutico. La mayoría cuenta con experiencias previas de trabajo en escuelas de educación común y en ámbitos de salud mental. Sus condiciones laborales son diversas, contratadas por las obras sociales y/o por las familias de los/as niños/as.

Estas AT concurren de lunes a viernes a la escuela junto a los/as estudiantes con los/as cuales trabajan. Acompañan a los/as niños/as durante toda la jornada escolar y no suelen asistir a la escuela cuando ellos/as se ausentan.

En relación a los/as niños/as con los/as cuales trabajan las AT, algunos/as fueron diagnosticados por profesionales de salud por supuestas problemáticas psíquicas, psiquiátricas y neurológicas, y otros/as, son niños/as con discapacidad. Todos/as ellos/as poseen obra social y acceden a distintas terapias.

Uno de los hallazgos de esta investigación realizados hasta el momento muestra que las tareas de las AT en las escuelas son heterogéneas y diversas, y que exceden a intervenciones del orden de la salud tal como lo plantean las normativas jurisdiccionales. Muchas de sus prácticas están comprometidas con la enseñanza, cuando realizan actividades vinculadas al desarrollo de propuestas escolares para niños/as con discapacidad y/o con diagnósticos médicos.

## LAS NORMATIVAS EN TORNO AL ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICO Y SUS SENTIDOS EN LAS ESCUELAS

El análisis de documentos internacionales y de normativas nacionales y jurisdiccionales nos posibilita advertir las discontinuidades de sentido que asumen el AT como *apoyo*. Los documentos

<sup>3</sup> Esta institución se denomina Centro de Servicios Alternativos y Complementarios. Ministerio de Educación Chubut.

internacionales fundados en concepciones del movimiento de la educación inclusiva y las enunciaciones de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) reconocen los “apoyos personalizados o personales” para la inclusión educativa de todos/as y para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En esta línea, la normativa nacional a través de las Resoluciones del CFE N° 79/09 y N° 155/ 11) refieren de modo escueto a “apoyos no docentes” o “privados” – sin hacer referencia al AT– que pueden constituir una “configuración práctica de atención” que afecta la dimensión personal en un vínculo educativo para y con el estudiante con discapacidad. Cabe señalar que estas normativas conciben a las “configuraciones de apoyo” como redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar (Resol. CFE N°79 /09)<sup>4</sup>.

Sin embargo, la normativa jurisdiccional ha devenido de reconocer a la figura del AT como un “recurso de salud” (Circular 04/10) a definirlo como un “recurso educativo que no depende de educación”, “que ofrece una intervención terapéutica específica” para acompañar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad (Circular 01/16).

El trabajo del AT en las escuelas se encuentra regulado por el Ministerio de Educación provincial a través de las Circulares Técnicas 04/10, 02/14 y 01/16 que establecen que los/as AT son figuras de salud que trabajan con “el paciente: niño/a, adolescente o adulto”. Se definen como destinatarios/as de su intervención a “estudiantes con trastornos generalizados del desarrollo, autismo u otro trastorno del orden conductual y/o psiquiátrico que demanden una intervención terapéutica específica”<sup>5</sup>. Entre sus funciones se explicitan las siguientes: ser sostén frente a la ansiedad, miedos, angustias, facilitar la relación entre el sujeto/a estudiante y su entorno afectivo, favorecer la participación activa y la integración del/la paciente a su medio social y ayudarlo/a a planificar, organizar y decidir cuando no esté en condiciones de hacerlo por sí mismo<sup>6</sup>.

Las definiciones jurisdiccionales conciben al AT desde los sentidos originarios de esta figura en el campo de la psiquiatría. En las escuelas el AT es “un agente de salud que trabaja inserto en un equipo terapéutico, con una persona que está padeciendo una conflictiva del orden de lo psíquico, emocional y que como consecuencia manifiesta síntomas en el plano educativo” (Rossi, 2012: 217).

Éstas normativas no refieren a la situación escolar de los/as estudiantes, al omitir aspectos que dan cuenta del trabajo del AT en un contexto particular como lo es la escuela. Las regulaciones traducen la definición del AT como apoyo del campo de la salud, cuya prestación estaría garantizada con la presentación del CUD (art 10 de la Ley 24.901<sup>7</sup> de acuerdo con el art. 3 de la Ley 22.431<sup>8</sup>) a las obras sociales.

Tampoco consideran el carácter relacional de los *apoyos* definidos a nivel nacional –que se conciben como configuraciones de apoyo– ya que no se hace referencia en las regulaciones a la indispensable articulación de las intervenciones del AT con otros/as agentes escolares que toman decisiones en relación con las trayectorias formativas de los/las estudiantes. Sin embargo, se hace alusión a la necesaria relación del AT con un equipo terapéutico, profesionales de la salud pública o privada.

Más allá de los prescripciones de la normativa, consideramos que en las escuelas si bien se reconoce al AT como *apoyo* del campo de la salud, las expectativas son diversas respecto de su trabajo, por lo cual emergen tensiones que resuenan en sus interacciones con los/as actores/as escolares y en las prácticas que asumen.

<sup>4</sup> La Resolución CFE N° 79/09 establece como normativa el documento “Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1” elaborado por López (2009). Ministerio de Educación de la Nación 1ª. Ed. Buenos Aires.

<sup>5</sup> Circulares Técnicas de DGEI del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. 04/10, 02/14 y 01/16.

<sup>6</sup> Ídem.

<sup>7</sup> Ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Honorable Congreso de la Nación Argentina. 1997.

<sup>8</sup> Ley 22.431 Sistema de protección integral de los discapacitados. Poder Ejecutivo Nacional. 1981.

## LAS INTERRELACIONES DE LAS AT CON EL EQUIPO DIRECTIVO

Las AT inician su trabajo en las escuelas en un encuentro con el equipo directivo –directora y vicedirectora– previo al inicio de su intervención con los/as niños/as. En esta reunión, el equipo directivo indaga acerca de distintos aspectos en torno a las AT: experiencias formativas y laborales, condiciones de contratación -si trabajan para una obra social o si son las familias quienes realizan el pago de su salario-, relaciones con equipos de salud privados, entre otros. De estos encuentros se desprenden dos dimensiones de análisis que nos interesan recuperar. Por un lado, el equipo directivo suele construir representaciones en relación a las AT a partir de las instituciones donde se forman. De este modo existirían AT *de primera*, caracterizadas por transitar su formación en instituciones universitarias cuya duración supera los dos años y AT *de segunda*, aquellas que se forman en instituciones privadas por menor tiempo. A la vez establecen una diferenciación entre las AT que realizan una formación docente y las otra que no, dado que según la directora y vicedirectora “poseen mayores conocimientos en relación a los procesos escolares de los/as niños/as” (Reg.N° 17-Observación.Oct.2018).

Por otro lado, el equipo directivo realiza valoraciones diferenciales de las AT en relación a sus experiencias laborales, sosteniendo que aquellas realizadas en las escuelas resultan fundamentales para la construcción de un saber *hacer* vinculado a las prácticas escolares.

Consideramos que estas representaciones en relación a las experiencias formativas y laborales de las AT, se ponen en juego en los vínculos que construye el equipo directivo con ellas. En este sentido, la directora y vicedirectora manifiestan que suelen establecer relaciones de confianza con aquellas AT que transitaban experiencias laborales en escuelas y que poseen alguna formación pedagógica.

Asimismo pudimos relevar que es el equipo directivo quien plantea las regulaciones *formales* para el desarrollo de las prácticas e intervenciones de las AT en la escuela. Tal es el caso de las “actas iniciales” donde se explicitan las funciones y acuerdos respecto de la tarea de las AT, como lo explica la vicedirectora: “a principio de año hago una reunión con la AT y le explico la modalidad de intervención, porque hay muchas confusiones sobre el rol... creen que son maestras en un rinconcito de aula” (Vice-Directora. Reg. N°2. Sept. 2018). En el marco de estas regulaciones se llevan a cabo reuniones entre equipo directivo, docentes de aula y AT, donde se acuerdan pautas para las intervenciones de estas últimas en la escuela y en el aula.

Si bien, estas regulaciones se basan en normativas elaboradas por el Ministerio de Educación de la jurisdicción<sup>9</sup>, que expresan un discurso propio del campo de la salud, a nivel institucional asumen un sentido educativo al considerar las intervenciones de las AT con un niño/a al que se reconoce como alumno/a participando de la rutina escolar y las situaciones áulicas.

Al respecto, analizamos que estas regulaciones *formales* dan cuenta del significado que el equipo directivo atribuye a las prácticas de las AT -referido en parte a la normativa jurisdiccional- que las define como tareas de acompañamiento y asistencia al alumno/a, tal como lo explica una directora: “tienen tareas de acompañantes escolares, acompañantes terapéuticos... para que el niño pueda aprender en el aula (...), están al lado del niño, lo ayuda con la tarea, le hace puntitos para que escriba, es como un asistente que lo asiste en todo, todo el tiempo en el aula”. (Reg. N°2. Directora. Sept. 2018). Estas regulaciones *formales* respecto al trabajo del AT suelen quedar registradas en los libros de actas y en los cuadernos de circulares de la institución. Sin embargo, no forman parte de los proyectos institucionales de la escuela como así tampoco tienen efectos en el quehacer de las docentes.

También, el trabajo de campo nos permite considerar que más allá de las regulaciones *formales*, se instituyen otras en el devenir de las prácticas desplegadas por las AT en las interacciones con el/la niño/a y las docentes en la cotidianeidad de la escuela. Algunas de estas regulaciones refieren al trabajo de las AT respecto a la propuesta de enseñanza.

<sup>9</sup> Nos referimos a las Circulares Técnica 04/10, 02/14 y 01/16. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.

De este modo la escuela pública delinea las intervenciones de las AT, lo cual resulta una paradoja, siendo las mismas trabajadoras que provienen del ámbito privado de la salud. No obstante, reconocemos que las AT se apropian de las mismas en términos de funciones que configuran su hacer cotidiano en la escuela.

Además algunas AT a partir de sus intervenciones con los/as niños/as en la escuela se vinculan con profesionales de salud de distintas áreas -psiquiatría, psicólogo, psicopedagogía, fonoaudiología y terapia ocupacional- que pertenecen a centros de atención privada. En algunas ocasiones estos/as profesionales de la salud concurren a las escuelas, donde no sólo se reúnen con las AT sino que también con otros actores escolares. Respecto a estas prácticas, el equipo directivo les atribuye sentidos de *acompañamiento* al trabajo de las AT y a los procesos escolares de los/as niños/as. A la vez, otorgan un significado de trabajo en equipo a las interrelaciones entre las AT y los/as profesionales de la salud.

Otro de los sentidos que podemos plantear en torno a las interrelaciones entre AT y el equipo directivo, se vincula con aquellas significaciones que suelen realizar la directora y vice-directora respecto a los vínculos que construyen las AT con las familias de los/as niños/as. Según el equipo directivo, las AT responden a las *demandas* de las familias que las contratan y no así, a las regulaciones *formales* que se establecen desde la institución escolar. Estas apreciaciones se intensifican en aquellas situaciones donde son las familias quienes cubren económicamente el salario de las AT en la escuela.

Asimismo, las AT despliegan interacciones fluidas con los padres y en las mismas se autoperceben en términos de *mediadoras* en la comunicación entre familias y escuela. Estas prácticas suelen tensionar las relaciones entre las AT y el equipo directivo, dado que según la directora y vice-directora, las familias esperan que las AT les transmitan información acerca del proceso escolar del niño/a: lo que sucede adentro y afuera del aula, los avances y dificultades en los aprendizajes y los comunicados que realiza la escuela a las familias. Por su parte, algunas AT significan que estas situaciones suponen una distancia entre familias y escuela: “*nosotras las acompañantes, somos el portavoz de la familia en la escuela. Yo con los papás hablo mucho y trato de hacerlo con cuidado, porque son muy susceptibles*” (Reg. N° 10. AT.R. Tercer grado Y. oct. 2018).

Por último, consideramos importante señalar que existen tensiones en torno a las interrelaciones entre AT y equipo directivo, fundamentalmente en relación con los diversos sentidos y expectativas que construyen la directora y la vicedirectora, por un lado, y las docentes por otro, respecto a las prácticas de las AT.

## LAS INTERRELACIONES DE LAS AT CON LAS DOCENTES DEL AULA

Por lo general las maestras conciben que las AT desarrollan prácticas vinculadas a la enseñanza y al acompañamiento al aprender del niño/a en el aula y en otros espacios escolares, las cuales no se restringen solamente a las intervenciones de asistencia y sostén emocional y conductual que prescriben las regulaciones jurisdiccionales y aquellas formales de la escuela. Por lo cual, sostienen expectativas que se traducen en las interrelaciones entre ellas y las AT que se ajustan a ciertos acuerdos tácitos respecto de las implicancias de las intervenciones de las últimas en los procesos de enseñar y de aprender. Estos acuerdos en las prácticas cotidianas suelen ponerse en juego de diversas maneras. Por un lado, cuando las AT ofrecen ayuda e intervienen para que los/as niños/as puedan participar de las actividades que proponen las docentes del aula. Por otro lado, en los momentos en que las AT toman decisiones pedagógicas, entendidas por ellas en términos de “adaptaciones”, vinculadas a las propuestas de enseñanza de las docentes y a las modalidades singulares de aprender de los/as niños/as.

Las interrelaciones entre las docentes y AT se configuran desde un supuesto “saber especializado” y desde las demandas que emergen de la simultaneidad e inmediatez de las prácticas escolares. Las intervenciones que despliegan las AT son sostenidas por representaciones de las docentes en relación a un saber de las AT para trabajar con niños/as con discapacidad y con

diagnósticos médicos. Las maestras consideran que las AT a partir de sus intervenciones centradas en el uno/a a uno/a con los/as niños/as construyen saberes especializados en relación con el aprender y el enseñar. También, pudimos reconocer que este “saber especializado” se construiría – según las representaciones de las docentes– en las interrelaciones de las AT con los/as terapeutas de los/as niños/as. En este sentido, las docentes presumen que las AT y los/as profesionales de la salud “trabajan en equipo” y que en esa instancia reciben pautas y herramientas para intervenir con los/as niños/as en el aula.

Al respecto, inferimos que las docentes del aula significan estos saberes especializados como prescripciones útiles para su labor pedagógica y para promover las interacciones sociales de los/as niños/as con sus pares y con otros/as sujetos/as escolares. Significado que se sustenta en un supuesto trabajo colaborativo entre los/as profesionales de salud y las AT, que tal como lo manifestaron éstas últimas por lo general no suele llevarse a cabo.

Estas representaciones y expectativas de un saber especializado con carácter prescriptivo que las docentes les suponen a las AT actualiza el modelo médico hegemónico del déficit que concibe el aprender de los estudiantes con discapacidad o con diagnósticos médicos desde una perspectiva reduccionista y sustancialista (Castorina 2007) que sólo reconoce aspectos biológicos o psíquicos escindiendo a los sujetos de las situaciones escolares. Efecto de este modelo médico hegemónico es la ubicación en una posición subalterna de los conocimientos pedagógicos de las maestras respecto del saber del campo de la salud, cuando se trata de la enseñanza a un estudiante con discapacidad. Circunstancia que deviene, en algunos casos, en la pérdida de la autoridad pedagógica (Greco, 2013) de las docentes en tanto autorizarse a enseñar y autorizar al estudiante a aprender más allá de sus diferencias.

En este sentido, las docentes manifiestan sus propios límites vinculados a la falta de una formación especializada: *“ella sabe qué va a dar, sabe cómo se comporta L. Por ahí hay cosas que ella ve porque está más pegada a L. Yo le traigo actividades y le pregunto si van o no van. Yo le digo: yo soy maestra, vos sos la que sabe de esto”*. (Reg. N°3. Docente A. Tercer grado Y. Sept. 2018)

Por su parte, las AT asumen estas expectativas de las docentes y desarrollan diversas tareas implicadas en la enseñanza: *“Yo le pido a la seño que me cuente qué va a trabajar para que yo lo adecúe, busque materiales, sino L no hace nada, pasa desapercibida en el aula”* (Reg. N°18. AT. R Tercer grado Y).

En algunas ocasiones las AT deciden intervenciones de manera autónoma y planifican actividades relacionadas a contenidos escolares sin referencia a la propuesta pedagógica que la docente desarrolla en el aula, a partir de criterios propios acerca de lo que “le puede servir” o “puede aprender” el/la niño/a con el/la cual trabajan. Estas intervenciones se producen, desde la perspectiva de las AT, cuando no se logra acordar con las docentes en relación a la enseñanza, lo cual estaría vinculado a las condiciones de trabajo.

En todas las situaciones las maestras significan la presencia de las AT en el aula, vinculadas a sus prácticas docentes, en términos de que “alivian mucho el trabajo del docente”. Consideran que les posibilita “atender” a todo el grupo clase, además del niño/a por el/la cual interviene la AT: *“Porque si encima tenés al grupo y además tenés alguien que necesita atención exclusiva es imposible. La verdad es una gran ayuda”* (Reg. N°3. Docente A. Tercer grado Z. Sept. 2018).

Las diversas prácticas que las AT despliegan en las interrelaciones con las docentes del aula, suelen generar tensiones y contradicciones, muchas veces no dichas, las cuales en ocasiones no habilitan el acompañamiento al aprendizaje de los/as niños/as. Al respecto, las AT manifiestan cierto “malestar” al tener que asumir funciones que no les son propias: *“por ahí se desdibuja el rol del acompañante, yo también hago adaptaciones, sé que no es mi rol, no se nos habilita al ser acompañante, pero la maestra me pregunta y espera que las haga”* (Reg.N°19. AT. C. Nov, 2018).

También, podemos plantear que las AT configuran apreciaciones disímiles en relación a las expectativas de las docentes del aula respecto a su rol y función. A partir de las cuales construyen diversas autopercepciones en relación a sus prácticas. Por un lado, las AT se autoperciben en términos de “imposibilidad” ante las demandas que realizan las docentes del aula: *“la maestra*

*espera que yo haga magia por así decirlo, que la acompañe más, yo siempre le digo estoy acá para ayudarte, pero ellas esperan que hagamos todo”* (Reg. N° 5. AT. R. Tercer grado Y. Sep-2018)

Por otro lado, también se autoperceben como condición de posibilidad para la permanencia de los/as niños/as en las escuelas de educación común, dado que sostienen que son las docentes y el equipo directivo quienes conciben a los/as AT como requisito para que los/as niños/as ingresen y permanezcan en las escuelas.

El equipo directivo, las maestras y las AT consideran que tienen que trabajar de modo *colaborativo* para acordar decisiones pedagógicas y de apoyo a los/as estudiantes. Sin embargo, docentes y AT coinciden en señalar que resulta “muy difícil” encontrar un tiempo y espacio en la jornada escolar para articular el trabajo entre ambas, por lo cual, terminan optando por reunirse “fuera del horario escolar”, “a través de mails” o “mensajes de texto”.

Consideramos que las condiciones materiales e institucionales de las escuelas públicas en las cuales desarrollan sus prácticas las AT junto a las docentes no suelen posibilitar espacios de trabajo pedagógico para construir haceres en los que se asuma la “corresponsabilidad” de los procesos escolares de los/as niños/as “acompañados”.

Entendemos que esta situación supone modos de entender los denominados procesos de inclusión educativa, entre los cuales la incorporación de una AT ya supondría una práctica inclusiva por parte de la escuela. Esto genera que las AT, como ya mencionamos, se autoperceben como una figura que en sí misma permite desarrollar la inclusión escolar de un/a niño/a con discapacidad o con diagnóstico médico.

## **LAS INTERRELACIONES DE LAS AT CON LAS MAESTRAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN (MAI)<sup>10</sup>**

Las maestras de apoyo a la inclusión pertenecen al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Ésta es una institución educativa dependiente de educación especial creada a principios de la década de los 90’ en la provincia de Chubut y está conformada por maestras de apoyo a la inclusión que desenvuelven sus prácticas docentes en las escuelas de educación común de los distintos niveles educativos (Pereyra, 2015).

Al igual que las AT, las MAI constituyen las denominadas configuraciones de apoyo, es decir, que ambas desarrollan su trabajo en una trama de relaciones entre distintas instituciones y sujetos/as sociales que intervienen en torno al acompañamiento de niños/as con discapacidad en las escuelas. Sin embargo, las MAI poseen una organización del trabajo que se encuentra regulada desde los lineamientos normativos propios de la modalidad de educación especial de la jurisdicción.

Pudimos conocer que las MAI y las AT comparten la vida de las aulas, en distintos espacios y momentos escolares, donde se producen tensiones y contradicciones respecto a las implicancias que cada una de ellas posee respecto a la diversificación de la enseñanza que supone decisiones y prácticas pedagógicas vinculadas con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (López 2009).

En relación con estos procesos de diversificación de la enseñanza, las AT sostienen que en las prácticas cotidianas “casi no interactúan con las MAI”. Coinciden en señalar que son las MAI quienes debieran orientar las decisiones en relación al “ajuste y/o adaptación de los contenidos, actividades y recursos didácticos” para los/as niños/as con las/as cuales intervienen. Sin embargo, afirman que cuando las MAI no las asesoran a ellas ni a las maestras del aula, asumen las decisiones acerca de los ajustes de la enseñanza y la “accesibilidad” de los materiales: “*a principio de año hablamos de las funciones de cada una, pero entrábamos al aula y no pasaba nada, terminaba yo tomando las decisiones y adecuando las actividades*” (Reg. N° 18. AT. R. Tercer grado Y Oct-2018).

No obstante, algunas AT manifiestan que las MAI son una referencia en relación con lo pedagógico, y que -en ocasiones particulares- también colaboran con ellas en acciones de asistencia: “*Cuando yo no sé cómo abordar un tema con S. voy y le pregunto a la M.A.I. y a veces*

<sup>10</sup> A partir de aquí referiremos MAI.

*me trae material para trabajar. La otra vez le agarro a S. una crisis y empezó a llorar, no había forma de calmarla, y llamé a la M.A.I. para que me ayude” (Reg. N° 14. AT. Tercer grado Z- Oct. 2018)*

Por otra parte, las prescripciones de las normativas respecto al acompañamiento a las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad respecto de las AT y las MAI se diluyen en las prácticas donde las decisiones respecto de la enseñanza las asumen quienes están junto al niño, en la inmediatez de cotidianidad del aula. De esta manera, lo expresa una AT: *“la adecuación de contenido o de materiales la hago yo, o la hace la seño. Conmigo la MAI se ha reunido dos veces, porque tiene que hacer el PPI<sup>11</sup>, nos juntamos un día para ver más o menos que contenidos y como se trabajó, sin hacerme sugerencias” (Reg. N° 17. AT. Segundo grado X).*

Podemos decir, que ante la prescripción que establece que las configuraciones de apoyo deben construir acuerdos en relación a los Proyectos Pedagógicos Individuales (Resolución CFE 311/16) y la interpretación que de la misma realizan las AT y las MAI, se reúnen para cumplir con la normativa, a pesar de que en otros momentos no han trabajado en relación a las decisiones y prácticas vinculadas a la diversificación de la enseñanza.

Por su parte, y a diferencia de las AT, las MAI reconocen disímiles instancias de trabajo en las interrelaciones con las AT. Por un lado, sostienen que logran diseñar y acordar las intervenciones de las AT en torno a los/as niños/as y convenir en la distribución de responsabilidades en la preparación de los materiales y/o recursos didácticos y por otro lado, consideran que las intervenciones de las AT en las decisiones respecto a la diversificación de la propuesta de enseñanza resultan fundamentales.

Entendemos que las discrepancias en las expresiones por parte de las MAI y de las AT respecto de las interrelaciones -sostenidas en intervenciones diferenciadas- para acompañar la enseñanza y el aprendizaje escolar de los estudiantes con discapacidad se fundan en la particular trama de funciones prescritas por las normativas jurisdiccionales, las regulaciones formales de la institución, las expectativas de los docentes, los acuerdos tácitos y ciertas condiciones institucionales.

En este sentido consideramos relevante hacer referencia a un aspecto de la organización institucional del trabajo de las MAI con los/as niños/as que se encuentran “acompañados/as” en el por las AT. Al respecto las AT expresan que las MAI no intervienen en todas las situaciones de niños/as con discapacidad que necesitan “ajustes” en la enseñanza, porque se priorizaría el trabajo de las MAI con otros/as niños/as que no cuentan con AT: *“con la MAI tendríamos que trabajar las adecuaciones, pero ella también tiene varios casos y cuando hay AT se prioriza la atención de las MAI a otros chicos” (Reg. N° 17. AT. Segundo grado X).*

De este modo, se visibiliza un acuerdo implícito en la dinámica escolar que desplaza las orientaciones y decisiones sobre el ajuste de la enseñanza a las AT. Dando cuenta de cierta organización de los recursos disponibles ante la escasez de las MAI en las escuelas públicas y la necesidad de las maestras de ser acompañadas cuando tienen que enseñar a estudiantes con discapacidad.

Por último, pudimos reconocer que las MAI y las AT dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo con los/as niños/as dentro y fuera del aula, por lo cual, los momentos en que logran encontrarse para realizar acuerdos son escasos. Las condiciones institucionales y la ausencia de regulaciones que organicen el espacio y el tiempo para el trabajo entre maestras, AT y MAI configuran las interrelaciones entre ellas, restringiendo las posibilidades de construcción colectiva de intervenciones de acompañamiento al aprendizaje y a la enseñanza.

Las diversas posiciones y percepciones que se ponen en juego en las interrelaciones entre las AT y las MAI, se inscriben en contextos institucionales donde se *demand*a que sus intervenciones se construyan en torno a los denominados procesos de inclusión escolar de niños/as con discapacidad y/o con diagnósticos médicos que no cumplen con las expectativas de las escuelas respecto a aprendizajes y comportamiento. Situación que expresa las dificultades y limitaciones que

<sup>11</sup> Proyectos Pedagógicos Individuales. Resolución 311/16. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación Nacional. Argentina.

las instituciones escolares viven y reconocen para “incluir” a todos/as los niños/as que se traduce en expectativas que superponen las intervenciones de las MAI y las AT.

## ALGUNAS CONCLUSIONES PARA SEGUIR PENSANDO

Entendemos que la iniciativa de las políticas educativas para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad a través de configuraciones de apoyo a las trayectorias escolares se encuentra con una compleja red social y una dinámica cultural que la antecede y la resignifica a través de instancias de mediación subjetivas e institucionales (Rockwell 2007) en condiciones materiales de precarización de la escuela pública. Tal como es el caso de la crisis estructural del sistema educativo de la provincia de Chubut de los últimos años con efectos en las condiciones laborales de los/as docentes y en el deterioro edilicio de las escuelas que produce discontinuidad en las trayectorias formativas de los/as estudiantes.

En este escenario la construcción de sentidos y de prácticas de las AT está saturada de tensiones, ambigüedades y contradicciones que remiten a la especificidad y a la complejidad de las situaciones escolares que intentan configurarse como “inclusivas”.

Las interrelaciones de las AT con los/as agentes escolares exponen aspectos simbólicos y prácticos que expresan concepciones y expectativas mutuas respecto de las intervenciones de cada uno en particulares circunstancias propias de la dinámica escolar y la situación laboral. Concepciones y expectativas situadas y discordantes desde las que se resignifican las normativas y se construyen haceres cotidianos que no siempre pueden constituirse en una trama de sostén para la enseñanza y el aprendizaje cuando se trata de estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, este estudio da cuenta también que las AT construyen un *saber hacer* en el seno de las interrelaciones con los/as agentes escolares en la cotidianeidad escolar donde se imbrican normativas, regulaciones institucionales, acuerdos tácitos y las *demandas* de acompañamiento de los/as docentes en la inmediatez de las prácticas escolares. Asimismo, en estas interrelaciones las AT asumen tareas comprometidas con los procesos de enseñanza, diluyéndose la dimensión terapéutica de sus prácticas, en tanto intervenciones subjetivantes que permiten el despliegue de articulaciones que, desde el campo del discurso, anticipan al sujeto su posición o la sostienen (Jerusalinky, 1995).

Por otra parte las condiciones de la escolarización y del trabajo docente -que no se han transformado para afrontar los desafíos que la inclusión educativa demanda- configuran las restricciones para que los/as agentes escolares construyan junto con las AT sistemas de acompañamiento en los que se asuman implicancias diferenciadas en relación a los procesos de enseñar y de aprender.

En este sentido, podemos analizar que las prácticas de los/as AT no logran producir rupturas con algunos obstáculos propios de la escuela que configuran procesos de exclusión de los/as estudiantes con discapacidad y con diagnósticos médicos en relación a los aprendizajes escolares.

Esta situación expone la necesidad de garantizar condiciones simbólicas y materiales en las escuelas que habiliten espacios para la problematización y reconstrucción de significados acerca de la discapacidad, la inclusión, el aprender y el enseñar. Lo cual posibilitaría la comprensión compartida acerca de las implicancias del pasaje del “acompañante” al acompañamiento, donde se entran sujetos, instituciones, relaciones para ofrecer mediaciones y condiciones para el aprendizaje escolar.

Consideramos fundamental que la presencia de los/as AT no implique construir una imagen de niño/a con connotaciones vinculadas a la falta, el déficit o excepcionalidad, sino que suponga reconocimiento de derechos. Desde esta perspectiva, las prácticas de los y las AT deben promover no solo la presencia de los/as estudiantes con discapacidad en la escuela, sino -especialmente- la participación y los aprendizajes a los que todos y todas tienen derecho en condiciones de igualdad.

## REFERENCIAS

1. Achilli, Elena. *Investigar en Antropología Social*. Rosario, Argentina: Laborde Editor. 2005.
2. Aizencang, Noemí, Arrue, Carola, Bendersky, Betina y Maddoni, Patricia. "Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿Qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?". VII congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XII jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Facultad de psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina. 2015.
3. Aizencang Noemi y Bendersky Betina. "Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones". En Valdez Daniel (Comp.) *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Noveduc.2016, pp 107-124.
4. Angelino, María A. y Rosato, Ana. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc Libros. 2009.
5. Baquero, Ricardo. "Sobre lecciones que producen vergüenza"; Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana", IDEP-Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de 2014.
6. Castorina José Antonio. "Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación". En Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Schlemenson S. (Comps). *Aprendizajes sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc. 2007, pp. 17-40
7. Elichiry Nora. "Hacia el estudio de microprocesos cotidianos. En *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial. 2009, pp. 29-39.
8. Greco, María Beatriz. "Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo de pensamiento". En Ratero Carina (Comp.) *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc. 2013, pp.23-44
9. Guber Rosana. *El salvaje metropolitano, reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Legassa. 1999
10. Jerusalinsky Alfredo "La educación, ¿es terapéutica?" II. Escritos de la Infancia N° 5. Buenos Aires: Ediciones FEPI. 1995, pp.11-18.
11. López, D. Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. 2009.
12. Maddoni, Patricia. *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.2014.
13. Ministerio de Educación de Chubut DGEI. Circular Técnica N°04/10
14. Ministerio de Educación de Chubut DGEI. Circular Técnica de DGEI, N°02/14
15. Ministerio de Educación de Chubut DGEI. Circular Técnica 01/16, Consejo Federal de Educación Resol. 311/16.
16. Mont, Mariana. El acompañante terapéutico en la escuela. En Revista *Novedades Educativas*, 2016, N° 300-301, pp.21-25.
17. Pereyra, Cristina. "La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza: ". *Revista RUEDES*. Red Universitaria de Educación Especial, 2015, Año 4, N° 6, p. 58-73. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/6906>
18. Rossi, Cristina. "Acompañamiento terapéutico en el Ámbito Educativo". En Dragotto, Pablo y Frank, María Laura. (Comps.). *Acompañantes. Conceptualizaciones y experiencias en A.T.* Córdoba: Ed. Brujas. 2012, pp.112-124
19. Rockwell, Elsie. Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*. N° 16. Buenos Aires. 2007, pp. 175-212.

20. Rockwell, Elsie. *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2009.
21. Vizcaíno, Ana. “Las dificultades escolares en la actualidad. Sentidos del encuentro educativo”. *Actualidad Psicológica*, N° 396. 2011, pp. 23 - 26.