

Eje 6: Formación y trabajo docente para la educación inclusiva, intercultural, etnoeducativa, ambiental y movimientos migratorios.

## **Tensiones en el trabajo escolar con figuras de apoyo a la inclusión: el rol del Acompañante Terapéutico**

Cobeñas, Pilar (UNLP, [pilarcobenas@gmail.com](mailto:pilarcobenas@gmail.com))

Grimaldi, Verónica (UNLP, [verogrimaldi@gmail.com](mailto:verogrimaldi@gmail.com))

*Resumen: En esta ponencia nos proponemos analizar algunos fenómenos relevados en el trabajo entre la figura de acompañante terapéutico y las figuras con funciones docentes que participan en las escuelas comunes ante la presencia de estudiantes con discapacidad. Este análisis fue llevado adelante en el marco de dos proyectos de investigación vinculados al estudio de la enseñanza de las matemáticas en aulas con y sin estudiantes con discapacidad, desde un diálogo entre la perspectiva de la Educación Inclusiva y la Didáctica de la Matemática (PPID/H025- UNLP “Aportes de la didáctica de la matemática para el estudio de la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes” y PPID/H054 UNLP - “La inclusión de alumnos con discapacidad en los proyectos de enseñanza. Aportes de la didáctica de la matemática”).*

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva; Personas con discapacidad; Figuras de apoyo.

Partimos de entender la Educación Inclusiva tanto como un derecho humano como una perspectiva pedagógica que sostiene que la mera presencia del alumnado con discapacidad en una escuela común no implica necesariamente su inclusión en términos de aprendizaje y participación. De manera similar, la mera presencia de más docentes y profesionales no es suficiente para construir escuelas y aulas inclusivas, y en ocasiones puede constituirse en una barrera para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Esta perspectiva señala la necesidad de realizar esfuerzos constantes en la identificación y eliminación de todo tipo de barreras al

aprendizaje y la participación. Asimismo, resulta fundamental la construcción de apoyos, entre los cuales deben tener un lugar central aquellos vinculados a la enseñanza.

En la provincia de Buenos Aires, cuando una escuela común de nivel primario incorpora en sus aulas a estudiantes con discapacidad, son múltiples las figuras con diferentes roles que habilita el sistema educativo con intenciones de inclusión: entre otras, Maestro de Grado (MG), Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), miembros del Equipo de Orientación Educativa (EOE), Acompañante Terapéutico (AT), Asistente Personal (AP), Equipo Externo (EE). De estas figuras, las tres primeras (MG-MAI-EOE) forman parte del sistema educativo y las otras tres (AT-AP-EE) son externas. Entre estas últimas, algunas trabajan dentro de las escuelas y otras, fuera de ellas.

Tal como hemos registrado en diversas investigaciones (Cobeñas, 2014; Grimaldi et al., 2019; Grupo Art. 24, 2019), es usual que las escuelas de nivel soliciten la doble matriculación del estudiante en una escuela especial para incorporar un docente de esa modalidad en el aula; asimismo, es frecuente que pidan la intervención de equipos externos de psicólogos, psicopedagogos y neurólogos. En ocasiones, de forma irregular, se exige la presencia de un AT como condición para la matriculación y asistencia del estudiantado con discapacidad en la escuela común.

En nuestro sistema educativo, las formas de organización de todas estas figuras -denominadas usualmente “figuras de apoyo”- producen problemas similares a las que se han registrado en otros países, en la medida en que se proponen desde la misma perspectiva: la integración educativa. En este sentido, las investigaciones nos permiten sostener la idea de que las barreras a la inclusión no se ubican fundamentalmente en la falta de recursos humanos sino en los modos de trabajo e interacción entre ellos (Sandoval, 2008; Cobeñas, 2016; Grimaldi, 2017; Sandoval, Márquez, Simón y Echeita, 2019; Cobeñas y Grimaldi, 2021), y en las posibilidades de diálogos y de organización de tareas.

Nos propusimos entonces analizar los modos en que las figuras de apoyo intervienen en las aulas que incluyen a alumnos con y sin discapacidad a partir de las siguientes preguntas: ¿A quién o a quiénes apoyan? ¿Cómo lo hacen?

Encontramos que en general las acciones se dirigen al estudiantado considerado problemático por sus características individuales, y el modo de trabajo es restrictivo y focalizado (Sandoval, Rueda y Echeita, 2012), individualizado y desarticulado. Estos modos, si bien

pueden ser el resultado de una voluntad del sistema hacia una mayor inclusión, funcionan en desmedro de esta.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva sólo algunos apoyos han de estar dirigidos a algún o alguna estudiante en caso que lo requiera; el resto debería orientarse al diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas inclusivas, y en formas de trabajo colaborativo, coordinado, sistematizado. Se espera que los y las docentes tengan un perfil crítico y reflexivo (Ainscow et al., 1999; Moriña Diez, 2003), lo que involucra una mirada no tecnocrática y una tarea orientada por el estudio, la indagación y la reflexividad sobre las propias prácticas. Asimismo, los apoyos, para ser considerados dentro de esta perspectiva, deben comprender a los estudiantes como interlocutores valiosos en los procesos educativos, y tienen que estar sujetos a evaluación constante.

Tal como expresamos al inicio de este trabajo, nos propusimos indagar sobre el rol de una figura específica, la de AT, a partir de una investigación realizada en período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto nos ha permitido profundizar ciertos aspectos identificados en investigaciones que hemos realizado en años anteriores a la pandemia.

La pandemia del COVID-19 implicó un primer período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional de la República Argentina decretado el 19 de marzo de 2020 por Decreto Nacional 297/2020. Durante este período, las escuelas cerraron sus puertas. En un segundo período, ya avanzada la pandemia, las clases se desarrollaron a través de diversos formatos no presenciales y, por último, se dispuso un modo de asistencia mixto, a través de las denominadas “burbujas” entre momentos de clase presencial de grupos reducidos y momentos de clases no presenciales. En estas condiciones, el equipo de investigación tuvo que redefinir los tiempos y los modos de vinculación con las escuelas así como repensar las estrategias metodológicas a la luz de las nuevas modalidades de clase.

Partimos de describir algunas características de la figura AT. La resolución sobre el Diseño Curricular para la Formación de AT (Res. 1014/14) establece que dicha formación, así como la incumbencia de su título, están vinculadas a la salud mental, y sus tareas deben ser definidas y coordinadas por un equipo de profesionales de esta área. Cuando a un o una estudiante con discapacidad se le asigna AT, su selección y financiamiento debe ser a través de algún organismo vinculado a la salud; por ejemplo, la obra social, si es que el o la

estudiante la tuviere. Es decir, la figura de AT no es personal de la escuela ni del sistema educativo, ni ha sido formado dentro de la incumbencia de esta área.

En investigaciones previas hemos identificado que en muchos casos los y las AT toman la responsabilidad de la enseñanza en el aula, por razones diversas. En ciertas ocasiones, los o las docentes de grado construyen la idea de que son estas figuras las que más conocen a los y las estudiantes “porque las que trabajan sentadas con los chicos son ellas” (Grimaldi et al., 2019, p. 8); esto las ubicaría en un mejor lugar para definir qué y cómo enseñarles. Otras veces, son estos y estas profesionales quienes deciden intervenir, ya sea que la escuela les asigne o no funciones de enseñanza, como en el siguiente testimonio:

*F también está integrada con un equipo externo, que es un equipo interdisciplinario, con el cual nosotros trabajamos y adaptamos el material que tiene. En base a lo que también nos adaptan en el colegio y vamos viendo si puede resolver las tareas o sino las vamos modificando (entrevista a AT, PPID/H025)*

En esta oportunidad, nos interesa analizar ese fenómeno en período de ASPO, condición a partir de la cual nos preguntamos: ¿Qué funciones toma el o la AT frente a la no presencialidad? ¿Se reconfigura su rol de apoyo en torno a alguna función vinculada a su formación específica? ¿En qué sentido el o la estudiante a quien le asignaron un o una AT requiere de ese tipo de apoyo? ¿Qué efectos tiene para el o la docente en su modo de planificar y desarrollar las clases el hecho de no contar con la AT en el aula presencialmente?

Tomaremos un recorte de nuestra investigación con una maestra de educación primaria de un 5to año de una escuela común de jornada simple de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El trabajo de campo inició en el período pre pandémico, se desarrolló durante el período de ASPO y finalizó en el regreso a la presencialidad en las escuelas bajo el formato de “burbujas”. Cabe aclarar que esta estrategia se refiere a “la posibilidad de mantener grupos (cuyos integrantes tendrán el distanciamiento físico adecuado entre sí) diferenciados en toda la instancia educativa, o sea, dentro del aula y los espacios comunes del establecimiento” (Res. CFE N° 364/2020).

A esta aula asistía una estudiante con discapacidad que contaba con dos figuras de apoyo: una MAI y una AT. La alumna tenía altos requerimientos de apoyo a la comunicación que aún no se habían construido. Así, no podía comunicarse de forma plena puesto que no disponía de apoyos suficientes y adecuados para hacerlo. Asimismo, existían fuertes sospechas sobre sus

posibilidades de aprender matemáticas; en este sentido, docentes de los años anteriores le habían anunciado a la maestra con la que desarrollamos la investigación que la niña “sabía hasta el número 5 solamente”.

Si bien esta alumna no disponía de una figura de apoyo a la comunicación, sí se le había asignado una AT quien, durante el ASPO, decidió tomar funciones docentes. Nos preguntamos: ¿Por qué, a pesar de que la escuela disponía de EOE y la alumna contaba con una MG y una MAI, la AT toma este rol?

En una investigación anterior hemos descrito el fenómeno de la “terciarización” y desdibujamiento de roles docentes (Cobeñas y Grimaldi, 2021). En este caso, la maestra de grado tuvo una marcada intención de asumir su función de enseñanza para todo el grupo. Sin embargo, la no presencialidad provocó que las otras figuras asociadas a la escolarización de la alumna con discapacidad no estuvieran en contacto directo con la docente y decidieran, de manera independiente, llevar adelante clases individuales con la estudiante, desde enfoques de enseñanza diferentes a los de la maestra, y con otros objetivos. En particular, la AT, cuyas funciones estarían orientadas al acompañamiento de la alumna en cuestiones vinculares en el día a día escolar, reformuló su función y asistió a la casa de la alumna en horario escolar pero para ofrecerle un conjunto de actividades escolares definidas por ella. No está claro cómo se configuró este nuevo rol, ni quién asignó esas funciones, pero sí sabemos que fue sin la participación de la docente de grado, quien tampoco tenía disponibles esas actividades durante el transcurso de esta situación.

Consideramos que la AT podría haber tomado funciones de apoyo a la estudiante en la interacción virtual; sin embargo, define tomar funciones docentes, actuando como una maestra paralela. Recordamos que en este caso también se contaba con un EOE y con una MAI. A pesar de eso, la docente de grado expresa que se siente en soledad ante la planificación y el desarrollo de la enseñanza en esa aula. Hipotetizamos que este fenómeno puede ser explicado considerando las barreras analizadas en períodos pre pandémicos: es el modo de funcionamiento fragmentado, en el que no están claras las responsabilidades ni las articulaciones, el que provoca que, a pesar de disponer de muchos recursos humanos, la docente se sienta en soledad.

Así, volviendo sobre las razones por las que la AT toma un rol docente durante el ASPO podemos preguntarnos: ¿A qué se destinan las figuras de apoyo cuando sus funciones parecen

no ser necesarias, ya sea porque las condiciones de trabajo han cambiado -en este caso, educación no presencial- o porque el o la estudiante dejan de necesitarlas? ¿Qué ideas sobre el trabajo y las responsabilidades de los y las AT circulan en las escuelas? ¿Qué ideas tienen las familias? ¿Qué distancias hay entre la formación y el rol que asumen estas figuras, en función de ciertas dificultades en la organización escolar o a la negación a la enseñanza por parte de las figuras docentes? ¿Qué consecuencias tiene esto sobre el estudiantado con discapacidad? ¿Cómo se podrían pensar formas de trabajo desde la Educación Inclusiva que impliquen la figura de AT como apoyo al estudiantado, a las familias y a las escuelas?

En el caso que tomamos en nuestro recorte, las funciones docentes asumidas por la AT se tradujeron además en una sobrecarga de tareas desarticuladas para la alumna y no necesariamente en avances en el aprendizaje. Esta cuestión nos impulsa una vez más a preguntarnos sobre la función de la figura de AT en relación con la escolarización de estudiantes con discapacidad.

Como ya hemos mencionado, la MG declaró “sentirse sola” y tener muchas dificultades para llevar adelante acciones para incluir a la alumna en sus clases, llevadas a cabo en la virtualidad, a pesar de la presencia de las diversas figuras de apoyo. Interpretamos que la fragmentación del trabajo de todos estos actores contribuye a desdibujar las responsabilidades de cada figura y la necesidad de articulación de sus acciones. Así, es posible que la familia de la estudiante intente subsanar la ausencia de enseñanza por parte de la escuela a través de la figura de la AT, en virtud de que la relación laboral se establece de manera directa.

De este modo, la situación particular de escolarización durante el ASPO nos permitió revisar las hipótesis sobre algunos tipos de barreras específicas y fenómenos que veníamos estudiando en torno a las figuras y sus roles en las aulas con estudiantes con discapacidad. El trabajo en la presencialidad justificaría la presencia de una AT en el contacto personal y diario con la alumna a propósito de la construcción de apoyos para regular algunas situaciones en términos vinculares y conductuales. En este caso pudimos ver cómo el pasaje de la presencialidad a la virtualidad, a propósito del ASPO, podría implicar la posibilidad de prescindir de una figura de AT dado que la alumna está en su casa y con apoyo de su familia. Sin embargo, se sostuvo la contratación, lo cual desde una perspectiva laboral parece una decisión justa. Ahora bien, en lugar de apoyar a la alumna en las clases virtuales y promover su participación para sostener la justificación del rol, la AT decidió tomar el lugar de maestra particular y darle clases de forma desvinculada de la propuesta escolar. Vemos cómo, ante un

contexto diferente, la figura de AT parece perder sentido y, en tanto trabajadora, debe redefinir sus funciones para acompañar a la niña. Esta decisión es tomada de manera independiente de las otras figuras, lo que nos permite advertir la desarticulación entre ellas.

Tenemos así, que al trabajo desarticulado que ya venían desarrollando la MG y la MAI, proponiendo materiales y actividades desde enfoques didácticos diferentes, se suma la AT, figura sin formación docente, que ofreció un nuevo espacio de enseñanza con criterios propios. Esta situación específica nos permite hipotetizar que la misma AT, la familia de la alumna con discapacidad y quizás la escuela, identifican a esta figura como vinculada a la enseñanza, o con responsabilidad didáctica sobre la estudiante con discapacidad, algo que está alejado de su formación y de su rol formal.

Nos preguntamos sobre los efectos de estas decisiones sobre la alumna con discapacidad, considerando que tres personas intentaban enseñarle contenidos diferentes desde enfoques didácticos diferentes de forma desarticulada y fragmentada. Hipotetizamos que esto puede constituirse en una barrera didáctica, a la vez que refuerza posibles miradas discapacitantes, basadas en el modelo del déficit, sobre una alumna a quien se la enfrenta a más desafíos que a sus compañeros y compañeras sin discapacidad: tener que responder al mismo tiempo a tres propuestas diferentes y diferenciadas. Si estas intervenciones no son analizadas en su complejidad y sólo son interpretadas como “más ayudas”, el hecho de que la alumna no avance con el acompañamiento de tres figuras docentes puede llevar a validar la idea de que es la alumna que, debido a sus características, no puede aprender. En este caso, esto cobra una gravedad mayor si consideramos que ninguna de las tres figuras destinó un esfuerzo sistemático a construir apoyos a la comunicación para esta estudiante.

#### *Referencias bibliográficas*

- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (1999). *Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working Together*. London: Department for Education and Employment.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (Trad. A. L. López). UNESCO.
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires, Asociación por los Derechos Civiles.
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa* [Tesis de Doctorado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica, repositorio institucional de la FaHCE, UNLP.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Capítulo VII. Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha

- y M. Escobar (Coords.), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. (pp. 354-412). La Plata, EDULP.
- Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial*. [Trabajo final integrador de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica, repositorio institucional de la FaHCE, UNLP.
- Grupo Art. 24. (2019). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Buenos Aires. Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. La Plata: DGCyE.
- Moriña Díez, A. (2003). Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo. *Revista de educación*, 332, 171-182.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, 149-159.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la Educación Inclusiva. *Revista de educación*, vol. extr., 117-137.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.