



Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera: Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación

**“LAS PRÁCTICAS DE LAS/OS ACOMPAÑANTES
TERAPÉUTICOS EN EL APOYO A
TRAYECTORIAS ESCOLARES DE NIÑAS/OS CON
DISCAPACIDAD, EN PRIMER CICLO DE UNA
ESCUELA PRIMARIA DE COMODORO
RIVADAVIA”**

Tesista:

- Regina, Franco

DNI: 41.619.459

Directora de Tesis:

- Prof. Lic. Diaz, Gladis N.

12 de Agosto del 2025

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo conocer las prácticas y sentidos que se construyen en torno a las intervenciones de los/as acompañantes terapéuticos en el apoyo a trayectorias escolares de niños/as con discapacidad en una escuela primaria pública de Comodoro Rivadavia. El estudio se enmarca en un enfoque relacional-dialéctico y etnográfico que reconoce la complejidad de las mediaciones sociales. A partir de entrevistas, observaciones y análisis documental, se analizó cómo se configuran sus prácticas, considerando las normativas vigentes, los sentidos construidos, las interrelaciones entre los diferentes agentes en la escuela y su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los hallazgos evidencian que, aunque el Estado promueve políticas de inclusión, delega en el sector privado los apoyos para las personas con discapacidad. Al mismo tiempo, cada escuela realiza una heterogénea apropiación normativa, en este caso, que redefine el rol del acompañante asignándole funciones pedagógicas que exceden su perfil terapéutico. Los sentidos construidos por los agentes escolares se transforman en expectativas que moldean las interacciones y prácticas de los acompañantes. En este marco, se identificaron tres modalidades recurrentes de intervención: como acompañante del docente, como docente particular y como asistente personal del niño/a. Aunque estas prácticas promueven experiencias de enseñanza, cuidado y subjetivación, también pueden generar dependencia o aislamiento, consolidando dinámicas de segregación.

Se concluye que es necesario pensar en sistemas de acompañamiento que involucren a todos los agentes escolares, dejando atrás lógicas individualistas y promoviendo una responsabilidad compartida para lograr una inclusión educativa real y participativa. Además, se plantea la reflexión sobre qué tipo de acompañamiento se requiere realmente en las escuelas y quiénes son quienes más lo necesitan.

Palabras Clave: Discapacidad – Prácticas escolares – Acompañante Terapéutico - Inclusión Educativa.

Índice

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Fundamentación de la temática.....	6
Objetivos.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos específicos.....	8
Estado de la Cuestión.....	9
El acompañante terapéutico y los procesos de inclusión/exclusión educativa.....	10
La especificidad de las prácticas del acompañante terapéutico en las escuelas.....	13
La construcción de las prácticas de acompañamiento en las escuelas.....	15
Anticipaciones de Sentidos.....	17
Marco Teórico.....	17
Metodología.....	22
Enfoque metodológico.....	22
Trabajo de campo.....	23
Estrategias de construcción de información.....	24
Registros de Campo.....	26
Análisis de los datos.....	27
Caracterización de la escuela y los sujetos.....	27
Capítulo 1. Las prácticas del Acompañante Terapéutico entre la normativa y la cotidianidad escolar.....	30
Las normativas en la institución escolar.....	38
Capítulo 2. Sentidos y expectativas respecto a las prácticas de las AT en la escuela.....	45
Sentidos sobre la inclusión en las escuelas comunes.....	47
Sentidos sobre los estudiantes con discapacidad.....	50
Sentidos respecto a las intervenciones de los AT en la escuela.....	55
Sentidos sobre la formación “ especializada” para intervenir en la escuela.....	59
Sentidos sobre la competencia de los AT en ámbito escolar.....	62

El acompañamiento en la escuela común: sentidos en disputa.....	63
Capítulo 3. Las prácticas de las AT en el seno de las interrelaciones con los agentes escolares.....	65
Interrelaciones y prácticas con el equipo directivo.....	66
Interrelaciones y prácticas con los otros apoyos en la institución (MAI y MAT).....	69
Interrelaciones y prácticas con las/os docentes de grado.....	75
Capítulo 4. Las prácticas de las AT con los estudiantes que acompañan.....	90
El acompañamiento en la jornada escolar.....	94
El lugar que ocupan las AT en el aula.....	95
Prácticas subjetivantes en el acompañamiento escolar.....	97
Prácticas de cuidado en el acompañamiento escolar.....	101
Prácticas de enseñanza en el acompañamiento escolar.....	106
Conclusiones.....	111
Bibliografía.....	121
Anexos.....	132
Acceso al anexo digital.....	132

Agradecimientos

A lo largo de estos años, muchas personas fueron parte fundamental de este camino, sosteniéndome, acompañándome y haciéndolo posible. A todas ellas, mi más profundo agradecimiento.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por estar presente en cada etapa y por confiar siempre en mí, incluso cuando yo dudaba. Su amor y compañía fueron el motor que me impulsó a seguir adelante.

A mis amigos y amigas, quienes supieron ser abrigo y sostén en este trayecto. Gracias por escucharme, alentarme y celebrar conmigo cada pequeño logro.

A mis compañeras y compañeros de la universidad —que hoy son también grandes amigas/os— por haber sido parte esencial de mi formación. Compartir este proceso con ustedes lo hizo más enriquecedor, más humano y profundamente significativo.

A Gladis, mi directora de tesis, por su acompañamiento generoso y comprometido, por su calidez, su escucha atenta y por compartir conmigo su experiencia y su saber. Gracias por guiarme con paciencia, alentar mis búsquedas y ayudarme a confiar en mi escritura y en mis ideas.

A la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, por ser un espacio de formación crítica, gratuita, pública y de calidad. A sus docentes y no docentes, especialmente a quienes forman parte de la carrera de Ciencias de la Educación, gracias por su dedicación y compromiso con la enseñanza y con cada estudiante que transita sus aulas.

Y a Dios, por permitirme vivir esta experiencia, por sostenerme en los momentos de dificultad y por recordarme que no camino solo.

Introducción

Fundamentación de la temática

La presente investigación se enmarca dentro de la propuesta formativa de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. La misma se centra en conocer las prácticas escolares de las/os acompañantes terapéuticos (AT) en las configuraciones de apoyo a los estudiantes en situación de discapacidad.

EI/la AT, como apoyo a los estudiantes con discapacidad, se establece en el marco de políticas públicas de inclusión educativa, tanto nacionales como provinciales, en pos de garantizar el acceso y la continuidad de sus trayectorias en el sistema educativo. Dichas políticas —en el marco de los derechos— están destinadas a que todos/as los/as estudiantes reciban los apoyos necesarios para desarrollarse plenamente e integrarse en la escuela.

En este contexto, los/as AT juegan un rol esencial al brindar un acompañamiento personalizado en el ámbito educativo, que incluye la contención afectiva, emocional, conductual y social, atendiendo a las necesidades individuales de los estudiantes para que puedan desempeñarse en la escuela junto a sus pares y docentes. Las familias, asesoradas por los terapeutas o la escuela, gestionan la presencia de los mismos ante las obras sociales o prepagas. Estos profesionales intervienen en las instituciones educativas y deberían ser parte del equipo terapéutico personal del niño/a que acompañan.

Aunque los/as AT son agentes del campo de la salud, intervienen en el campo de la educación formal de acuerdo a determinadas condiciones materiales y simbólicas en cada escuela. Las prácticas que construyen, como parte de las configuraciones de apoyo a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, pueden ser heterogéneas y se

configuran en el marco de los sentidos acerca de las mismas y en las interrelaciones con las/os agentes escolares y las/os niños/as. De este modo conforman un campo de tensiones y disputas de sentidos y prácticas.

Es preciso reconocer que las prácticas de las/os AT como “figura” de sostén y de acompañamiento, inciden en los aprendizajes, la construcción de autonomía, las relaciones con los otros y por ende la producción de subjetividades de los estudiantes que acompañan. En esta línea, resulta relevante conocer los sentidos de los agentes escolares acerca de las intervenciones de los AT y cómo ellas/os construyen sus prácticas en las diversas situaciones educativas.

Este estudio pretende contribuir a los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el primer ciclo de la escuela primaria, enfocándose en los apoyos personales ofrecidos por los/as AT y sus relaciones con otros agentes escolares. Al analizar cómo se configuran estos apoyos como sistemas que sostienen el aprendizaje, se espera favorecer el cambio cultural y la reflexión institucional necesarios para transformar las escuelas en espacios más inclusivos.

Asimismo, se aspira a enriquecer el conocimiento disponible sobre las prácticas y sentidos que atraviesan la inclusión, contribuyendo a la formación y capacitación de futuros profesionales de la educación y de la salud, con el fin de promover intervenciones comprometidas con la diversidad y capaces de responder a la complejidad de los procesos de aprendizaje escolar.

Objetivos

Objetivo General

Conocer las prácticas que construyen las/os acompañantes terapéuticas/os en el acompañamiento a las trayectorias escolares de los niños/as con discapacidad en primer ciclo de una escuela primaria pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Objetivos específicos

1. Analizar las normativas vigentes que regulan las prácticas de las/os acompañantes terapéuticos en las escuelas primarias.
2. Explorar los sentidos que las/os agentes escolares y las/os acompañantes terapéuticos atribuyen al apoyo personal de niños y niñas con discapacidad.
3. Documentar las prácticas de los acompañantes terapéuticos durante la jornada escolar.
4. Caracterizar las interrelaciones entre las/os acompañantes terapéuticos con las/os distintos agentes escolares.
5. Describir las interacciones de los acompañantes terapéuticos con los niños/as en los procesos escolares y en relación con los apoyos a los procesos de aprendizaje.
6. Identificar el modo en que las prácticas de las/os acompañantes terapéuticos inciden en los procesos de enseñanza de las/os docentes.

Estado de la Cuestión

En el siguiente apartado se presentan algunos estudios referidos a la temática investigada, llevados a cabo en los últimos años en escuelas de educación pública de nuestro país y en nuestra provincia. En los mismos se concluye acerca de las prácticas de las/os AT y sus implicancias en los procesos de inclusión/exclusión de estudiantes con discapacidad, las particularidades de estas prácticas y las relaciones de las/os AT con otros agentes como constitutivos de su quehacer.

Para ello se recuperan las investigaciones de Díaz y Pereyra (2021), docentes e investigadoras de la UNPSJB, quienes estudian acerca de las prácticas y sentidos en torno a las interrelaciones entre las acompañantes terapéuticas y las/os actores escolares. A su vez, del orden local se incorporó la investigación de Iturrioz y Torres (2021), docentes de la UNPSJB y del ISFD N°806 respectivamente, quienes desde un aspecto más amplio investigaron sobre los recursos para la colaboración en proyectos de inclusión educativa.

Desde el ámbito nacional se recupera la investigación de Casal (2017), investigadora y docente de la UBA, quien estudió sobre políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. También se recuperan los aportes de Valdez y Sueiro (2016), quienes investigaron respecto a los dispositivos de apoyo para la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la ciudad de Buenos Aires.

Asimismo, se incorpora la investigación de Cerillo y Rapanelli (2016), docentes e investigadores de la UNQ, quienes estudian sobre las estrategias institucionales entre la "escuela común" y la "escuela especial" en el nivel secundario. Igualmente se recuperan los aportes de Insaurrealde (2021), investigadora y docente de la UNQ quien estudia sobre la

inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común, profundizando sobre el rol del acompañante externo.

Como una de los más recientes aportes, se incorpora la investigación de Maddonni, Aizencang y Arrúe (2023), docentes e investigadoras de la UBA quienes desde una perspectiva crítica del modelo de apoyos individualizados proponen la noción de “sistemas de acompañamiento” como forma de pensar la inclusión en clave institucional y colectiva. Finalmente, se incorporan los aportes de Granovsky, Russi y Serafini (2013), docentes e investigadores de la UBA, quienes estudian sobre la puesta del cuerpo en la escena del acompañamiento terapéutico con niños/as.

Cabe aclarar que las distintas jurisdicciones poseen diferentes formas de referirse al agente que cumple la función de acompañamiento personal a niños/as con discapacidad en las escuelas. En nuestra jurisdicción (Chubut) el mismo es denominado “acompañante terapéutico” (AT), en la provincia de Buenos Aires se lo llama “acompañante externo” (AE) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se lo denomina “Apoyo Personal No Docente” (APND). Aunque las denominaciones son distintas, los autores se refieren a la misma figura.

El acompañante terapéutico y los procesos de inclusión/exclusión educativa.

Los estudios abordados en este apartado concluyen que la inclusión educativa es un proceso “en construcción”, un nuevo paradigma, una nueva forma de entender a aquellas/os que fueron o son excluidos, ya sea por una discapacidad, por un problema de aprendizaje o por un diagnóstico médico.

Díaz y Pereyra (2021), expresan que la presencia del AT como apoyo a los estudiantes con discapacidad constituye una política pública del Estado que responde a movimientos sociales y políticas internacionales y nacionales. Estas políticas legitiman paradójicamente la

necesidad de apoyos para los estudiantes con discapacidad, en el marco del derecho, en una época en la que se reduce el gasto educativo, maximizando el “uso de los recursos humanos” y la retirada del Estado con el argumento de la cooperación del sector privado.

Al respecto, Casal (2017) manifiesta la existencia de un requisito absolutamente naturalizado en las escuelas respecto a que “la inclusión necesita de apoyos”, haciendo que casi no pareciera posible que se logre sin ellos. Esta dependencia, como analizan también Maddonni, Aizencang y Arrúe (2023), refuerza la idea de que ciertos estudiantes no pueden “estar en la escuela común” sin apoyo individualizado, haciendo de la inclusión un proceso paradójico, que puede devenir en exclusión. De esta manera, los autores advierten sobre el riesgo de delegar funciones educativas en dispositivos de salud, lo cual tensiona las prácticas pedagógicas y la responsabilidad institucional sobre los procesos de enseñanza.

En este marco, Cerillo y Rapanelli (2016) exponen que no todos los estudiantes que tienen alguna discapacidad, tienen la posibilidad de tener un acompañante terapéutico que asista al estudiante. Dejando así entrever que ante la ausencia de una obra social o del poder adquisitivo de los padres esta estrategia de inclusión no se garantizaría para el estudiante que la necesite, generando así un posible proceso de exclusión.

Casal (2017) concluye al respecto que las tradiciones de la formación docente y la incorporación de los APND (entre ellos los acompañantes terapéuticos) emergen como obstáculos para la inclusión. La presencia de los APDN se relaciona con la asistencia de alumnos que se nombran con sufrimiento psíquico infantil o “niños con conductas disruptivas” y con la ausencia de dispositivos o configuraciones de apoyo para estos alumnos. Estos apoyos son significados por los agentes en relación al conflicto que expresa su presencia como ausencia del Estado, en tanto manifiestan que la inclusión es un proceso que requiere de recursos humanos.

Valdez y Sueiro (2016) analizan que la necesidad de estos apoyos no docentes se vincula con la comunicación del diagnóstico (discapacidad) en la escuela, lo cual puede devenir en estigmatización, la asignación de etiquetas, con efectos en los procesos de construcción de la identidad. Postulan que las escuelas deberían plantearse otro modo de enfrentar las situaciones nuevas que demandan una profunda comprensión de las diferencias, sin negarlas. Proponen abandonar una perspectiva individual “patologizadora” y desnaturalizar los contextos en los que las problemáticas se producen.

En concordancia con ello, Diaz y Pereyra (2021) mencionan que 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. Entonces, Cerillo y Rapanelli (2016) expresan, que en la medida en que el estudiante es incluido solo frente a la presencia del AT, que es una figura que responde al sector privado y de la salud, la inclusión pareciera algo bastante ficticio.

Casal (2017) expresa que en el ingreso a la escuela de los servicios de salud se corre el riesgo de dimitir a las prácticas educativas en un lugar de “subsidiariedad”, dado que, a veces la regulación del trabajo de los APND no las realizan los profesionales de la educación especial sino que lo coordinan los equipos de las obras sociales y prepagas. Atentos a esto, las y los distintos/as autores/as concluyen en que la presencia del AT para la inclusión, puede volverse un proceso de exclusión, en tanto se tome a este como absolutamente necesario para darle continuidad a las trayectorias de las/os estudiantes.

La especificidad de las prácticas del acompañante terapéutico en las escuelas.

Las investigaciones expresan que existen diferentes miradas acerca de cómo se entienden y configuran las prácticas de las/os AT en las escuelas. Por su lado, Granovsky, Russi y Serafini (2013) enuncian que el AT desempeña un rol flexible en donde no hay pautas preestablecidas acerca de cómo proceder frente a determinadas situaciones, por tanto, es un rol que se construye a partir de la experiencia de la práctica.

Insaurralde (2021) expresa que el rol del AE debe ser complementario al del maestro integrador de escuelas especiales, y tiene un carácter de facilitador de la inclusión plena, debe ser un “dispositivo de ayuda”, incluso intermitente en ciertos casos, interviniendo en tres planos: promover la relación docente-alumno, intervenir ante conductas disruptivas y favorecer la relación del niño con sus pares.

Los autores Cerillo y Rapanelli (2016), reconocen que la figura del AT, debe ser entendida como un sostén afectivo, un apoyo, no sólo para el estudiante sino también para los docentes, quienes manifiestan que sienten miedos e incertidumbre al encontrarse con un sujetos que se presentan como un enigma, como un fenómeno extraño, para lo cual entienden que no tienen formación.

Por su parte, las autoras Diaz y Pereyra (2021) documentaron que las intervenciones de los AT en las escuelas se acuerdan con el equipo directivo y también en relación a las expectativas de los padres. En contraposición, Iturrioz y Torres (2021) expresan que el acompañante terapéutico acompaña de forma permanente al niño/a en su estancia en la escuela y las características de su intervención no son establecidas por ningún agente educativo.

Al respecto Casal (2016) expone que las prácticas de los acompañantes terapéuticos muestran tensiones respecto de las decisiones en relación a las adecuaciones curriculares, ya que no está establecida la participación del APND en esa tarea. En concordancia Cerillo y Rapanelli (2016), expresan que el acompañante terapéutico no tiene formación en pedagogía, por lo tanto, asiste al docente en lo que refiere a lo relacional, a lo vincular, pero no puede incidir en las adecuaciones curriculares necesarias para que el estudiante pueda, además de permanecer tranquilo, aprender.

Insaurralde (2021) aporta al respecto, que según lo que dicta la legislación, el AE no actúa desde lo pedagógico sino desde el apoyo al manejo de conductas y el establecimiento del vínculo, por lo que se podría decir que la figura del AE funciona como favorecedor del aprendizaje en niños con discapacidad que requieran apoyos en la escuela.

Díaz y Pereyra (2021), concluyen que los AT desarrollan prácticas de acompañamiento en el aprender del niño/a en el aula y en otros espacios escolares, las cuales no se limitan a las intervenciones de asistencia y sostén emocional y conductual que prescriben las regulaciones jurisdiccionales y aquellas formales de la escuela. También desarrollan prácticas comprometidas con la enseñanza de los contenidos escolares, sin contar con formación pedagógica para realizarlo.

La discordancia de las/os autores nos muestra una posición de tensión en cuanto a las prácticas de las/os acompañantes terapéuticos, tensiones que se pueden trasladar a la hora de que las/os mismos/as lleven a cabo su tarea. Por lo tanto, Granovsky, Russi y Serafini (2013) proponen hablar de acompañamiento y no de acompañante, reconociendo al acompañamiento como una función a desempeñar por cualquier profesional de la salud o persona capacitada en el área, habilitando de esta forma a las/os docentes a ocupar esos lugares.

La construcción de las prácticas de acompañamiento en las escuelas.

El AT como agente inmerso en la comunidad escolar, no queda exento de las interacciones con los demás agentes que la componen, por lo tanto, también forma parte de la misma generando representaciones y expectativas.

Díaz y Pereyra (2021) sostienen que existen expectativas respecto de las prácticas de los acompañantes terapéuticos que se traducen en las interrelaciones entre ellos y las/os docentes, y que se ajustan a ciertos acuerdos tácitos respecto de las implicancias de las intervenciones de los primeros en los procesos de enseñar y de aprender.

Las autoras Iturrioz y Torres (2021) mencionan que, al momento de las prácticas con estudiantes en proceso de inclusión, se generan tensiones notorias respecto de la intervención de los AT, dado que existen dilemas fuertes en la entrada de un agente que es regulado laboralmente por instituciones privadas, porque subyace una lógica de oferta y demanda, la cual encuentra un correlato en la escasa regulación del Estado.

Respecto a ello, Insaurralde (2021) expresa que la presencia del AE se transforma en un puente entre el niño o la niña con discapacidad y su docente, colaborando en el fortalecimiento del vínculo y brindando herramientas efectivas aplicables a ese niño en particular. Granovsky, Russi y Serafini (2013) manifiestan que el AT ofrece su cuerpo para el devenir del sujeto. El acompañante, en tanto dispositivo, es un agente necesario para el trabajo de la integración social, aunque el lugar que se le brinda depende del atravesamiento institucional.

En la misma línea crítica, Madonni et al. (2023) enfatizan que los apoyos escolares deben correrse de lógicas individualizantes y centradas en el déficit para pensarse en relación con los otros actores de la escuela, especialmente los niños y niñas que acompañan. A través

de experiencias construidas desde una reflexión situada, los autores muestran cómo algunos apoyos logran superar el trabajo aislado y fragmentado, construyendo formas de intervención más colaborativas. Estos movimientos suponen implicarse en dinámicas que reconocen al estudiante como sujeto que aprende en vínculo, donde toma de otros y aporta lo propio. En ese sentido, se abren posibilidades para una inclusión más participativa, que tensiona las formas hegemónicas de comprender el acompañamiento terapéutico.

Según el estudio de Díaz y Pereyra (2021), las prácticas de los acompañantes terapéuticos se configuran en las relaciones con los docentes, los directivos, la maestra de apoyo a la inclusión, las familias y, en algunos casos, con los terapeutas de los niños/as, en el interjuego de diversas expectativas e intereses. Asimismo, las autoras exponen que, en algunas situaciones, el modo de relación que los acompañantes establecen con los niños interfiere en sus posibilidades de interacción con el docente y los compañeros, mientras que en otras menos las limita o incluso las posibilita.

Por su parte, Cerrillo y Rapanelli (2016) exponen que las interrelaciones con los equipos del campo de la salud son singulares en cada escuela porque no existe un criterio definido por las autoridades educativas, quedando entramadas en la tensión entre salud y educación, dos “campos contradictorios que no colaboran para el logro de la inclusión” ante el corrimiento del Estado.

En síntesis, los estudios revisados muestran que las prácticas del AT se configuran en un entramado de relaciones, tensiones institucionales y sentidos en disputa. La falta de regulación estatal y las lógicas individualizantes desafían su integración plena en la escuela. Sin embargo, también emergen experiencias que apuestan por intervenciones colaborativas y situadas, abriendo posibilidades para una inclusión más participativa.

Anticipaciones de Sentidos

En las investigaciones cualitativas no suele requerirse el planteamiento de una hipótesis formal, pero sí es necesario explicitar los supuestos que orientan el estudio. Desde la posición del investigador, el trabajo se propuso problematizar las prácticas que los AT construyen en las escuelas, entendiendo que no siempre promueven o apoyan los procesos de inclusión en términos de participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, la investigación se orienta por interrogantes vinculados a la heterogénea apropiación de las regulaciones normativas y a las interrelaciones entre los distintos agentes escolares, en cuya trama los AT construyen sus prácticas. Se parte del supuesto de que dichas configuraciones influyen en las propuestas de enseñanza y en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, en contextos atravesados por condiciones escolares desiguales.

Marco Teórico

Este marco teórico presenta los conceptos clave que orientan el análisis de las prácticas de los AT en las escuelas primarias comunes. A través de un recorrido que abarca las nociones de inclusión educativa, discapacidad como construcción social, aprendizaje situado, prácticas escolares y sistemas de apoyo, se busca construir un encuadre que permita comprender cómo se configuran las intervenciones de los AT en el entramado institucional.

En primer lugar, la noción de inclusión educativa resulta fundamental. Esta implica un proceso de eliminación de barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno en las instituciones educativas. La categoría de inclusión está profundamente ligada a la de exclusión, y pueden considerarse dos caras de una misma moneda. La inclusión educativa está en permanente tensión con los procesos de exclusión educativa y con el preocupante asunto de los procesos de exclusión social, es decir, debemos

tener en cuenta que hay muchas experiencias que tienen la intención de incluir, pero en definitiva terminan produciendo prácticas de exclusión (Echeita, 2008).

La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible (Echeita, 2008). En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas.

En esta línea, resulta necesario incorporar una perspectiva que permita comprender a la discapacidad no como una condición individual, sino como una construcción sociohistórica. El modelo social de la discapacidad constituye una interpelación sociológica y política contra la individualización de la discapacidad. Por lo tanto, como expresa Ferrante (2020), lo importante está en mostrar que la discapacidad no es, tal como se asimila desde el sentido común, un asunto personal, que se explica por circunstancias individuales, sino que es un asunto público y, que, por ello, que atañe a procesos, instituciones y mecanismos sociohistóricos, con solidez material en la estructura social.

Desde esta mirada la discapacidad será entendida como una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Hablamos de un déficit

construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar a cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal”, un cuerpo uno. (Angelino, 2009)

Esta concepción de la discapacidad habilita también a revisar las formas en que se entiende y se organiza el aprendizaje en la escuela. Desde los aportes de Filidoro (2021), comprendemos que el aprender no consiste simplemente en incorporar saberes ya contruidos, sino en redescubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad del sujeto. Es un proceso situado, dado que se produce en un tiempo y espacio definido social e históricamente, definido localmente, por la lógica, la gramática y la ética escolar.

Por lo tanto, entenderemos al aprendizaje en la escuela como un proceso de construcción y apropiación por parte de los estudiantes, de unos conocimientos escolares, que se da por la interacción entre experiencias y saberes previos del sujeto y las legalidades propias del recorte del conocimiento. Es un proceso situado social e históricamente, que tiene lugar en el contexto aula, por la interacción social entre pares y en el que la o el docente interviene construyendo un común en torno al saber enseñar, donde cada uno/a se articula desde su singularidad (Filidoro, 2021). Por lo cual, se produce en la actividad intersubjetiva mediada por instrumentos semióticos regulados por formas culturales específicas de organización de la actividad (Wertsch, 1993).

Ahora bien, para comprender las condiciones en las que ese aprendizaje se produce, resulta necesario detenerse en las prácticas de enseñanza y, particularmente, en las prácticas docentes. Como práctica social, la enseñanza responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. La misma se caracteriza por una complejidad que deviene del hecho que estas prácticas se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (Edelstein, 2022)

La enseñanza es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, e institucional determinado. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela. La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro (Camilloni, 2007).

Por lo tanto, es preciso posicionarnos desde los aportes de Edelstein y Coria (1995), quienes proponen pensar las prácticas de enseñanza como prácticas docentes, entendiendo las amplias tareas adicionales que también son constitutivas de la tarea, las cuales muchas veces implican un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento. Ampliar el concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente procura dejar en claro el trabajo en el interior del aula, que implica la enseñanza de contenidos disciplinarios y el tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales de la tarea de enseñar.

Estas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como procesos situados y complejos fundamentan la idea de los sistemas de acompañamiento desde los cuales concebimos los apoyos para estudiantes con discapacidad. Desde los aportes de Aizencang y Bendersky (2016), los acompañamientos escolares deben proponer formatos, entendidos como un sistema de actividad que se conforma de la presencia y el trabajo de un colectivo docente y otros agentes en un momento determinado, y que supone la construcción o implementación de herramientas y apoyos de diferentes tipos para la concreción de objetivos escolares bien definidos. Se concibe el apoyo a las trayectorias escolares a estudiantes con discapacidad como sistemas de acompañamiento (Maddoni, 2014), como un tejido construido por distintos agentes que conforman una “trama de sostén” superadora de aquellos apoyos a veces desarticulados que existen en las escuelas.

Un sistema de acompañamiento surge con la intención de reorganizar los apoyos tradicionalmente periféricos al aula, aquellos que se forjan como soportes aislados o específicos para ciertos objetivos y sujetos, para redefinirse en un sistema más abarcativo que interpela las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto. Es un intento de potenciar las situaciones pedagógicas. En general, estos acompañamientos, aluden a al conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo, para hacer posible la participación de todos los estudiantes, independientemente de las formas de accesibilidad al conocimiento, procurando, según los casos, adecuaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación para que ello sea posible (Aizencang et al., 2018).

En este marco de sistemas de acompañamiento que buscan articular apoyos diversos para favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, se inscribe la figura del acompañante terapéutico. Rossi (2007) define al acompañante terapéutico como un recurso clínico que opera desde un abordaje psicoterapéutico, en forma articulada con el profesional o el equipo terapéutico que lo indica. Su acción se desarrolla en el territorio urbano, en el espacio y en el tiempo cotidiano. El acompañante terapéutico debe armar redes, concretar intervenciones, sostener continuidades, nunca completas, pero sí complementarias. Su trabajo debe centrarse en facilitar el lazo social, o incentivar la reinserción educativa, laboral, recreativa, en “pacientes” que no se encuentran en un periodo de desborde o crisis. Para este autor las funciones se irán definiendo de acuerdo a la necesidad de las estrategias a implementar en los distintos casos que sea requerido. Por lo tanto, la inclusión del acompañante terapéutico se conjuga con la necesidad del “paciente” y de la familia del mismo, quienes tienen el requerimiento de una atención limitada, una necesidad de atención cuyo tono emocional es sumamente absorbente.

Metodología

Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, interesada en cómo se comprende, experimenta y produce el mundo a través del contexto, los procesos, y la perspectiva de los participantes. Se enfoca en los significados, experiencias y conocimientos de estos, así como en sus relatos. Emplea métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen los datos. Se centra en la práctica real y situada, basada en un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, con el fin de proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, construye y descubre (Vasilachis, 2006).

Este estudio se funda en un enfoque relacional-dialéctico (Achilli, 2005) y etnográfico (Rockwell, 2009) que permite reconocer la complejidad que supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. La vida social se configura en un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta. Dicha perspectiva sostiene una lógica de investigación respetuosa de la complejidad, es decir, que coherentemente se despliegue un proceso dialéctico en el que se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimiento. Para este enfoque los procesos de investigación son más flexibles y sufren permanentes reformulaciones. Es así que propone tener una reflexividad crítica de auto-objetivación del proceso en sí y dentro de un proceso recursivo la información es sometida a un análisis crítico (Achilli, 2005).

Este posicionamiento epistemológico habilita una mirada situada sobre la escuela, que permite desentrañar la trama de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde arriba. Además, estos

enfoques han introducido un quiebre en la investigación tradicional sobre los procesos de reforma y de implementación de políticas y programas socioeducativos, en el sentido de pensarlos no como imposición sino como efectos de procesos más amplios (Montesinos y Sinisi, 2009).

Trabajo de campo

En coherencia con el enfoque relacional-dialéctico y etnográfico que orienta esta investigación, el trabajo de campo se construyó como una práctica situada, sostenida en la presencia y el vínculo con los sujetos. Tal como plantea Rockwell (1987), hacer trabajo de campo no consiste solo en observar o registrar lo que ocurre, sino en habitar el espacio escolar, participar de sus rutinas y construir sentido desde la experiencia compartida. Esa presencia sostenida habilita el acceso a escenas, conversaciones e interacciones que no siempre aparecen en los relatos formales.

El trabajo en campo implicó una inmersión de aproximadamente 45 días en la escuela, durante los meses desde el mes de mayo, con asistencia diaria en junio y julio de 2024, tiempo que permitió comprender en profundidad las prácticas y relaciones que configuran el acompañamiento en este contexto. Durante ese período, se realizaron observaciones en distintos grados, registros de clase, entrevistas y también intercambios espontáneos con docentes, directivos y otros agentes institucionales. La posibilidad de estar presente de forma continua permitió acompañar lo cotidiano, ser parte de espacios formales e informales, y sostener una mirada atenta a las prácticas, los gestos, las dudas y las tensiones que atraviesan el trabajo de inclusión en la escuela.

Siguiendo a Achilli (2005), el trabajo de campo implica una relación con otros, una presencia sostenida en el tiempo y la disposición a dejarse afectar por lo que allí sucede. No se trata de una mirada distante o neutral, sino de una forma de acercarse a lo que los sujetos

hacen, dicen y también a lo que callan. Desde esta perspectiva, el campo se construye en vínculo con los otros, en una relación que no es simétrica pero que requiere cuidado, respeto y reflexividad.

Este posicionamiento metodológico permitió comprender las prácticas de los/as AT en su contexto concreto, en interacción con los agentes escolares y las rutinas. En lugar de observar su intervención como una acción aislada o individual, el trabajo de campo permitió situarla dentro de una trama más amplia de relaciones pedagógicas, afectivas e institucionales que se entretajan en la vida escolar cotidiana.

Estrategias de construcción de información

Para la construcción de datos se emplearon diversas estrategias cualitativas, incluyendo observaciones en escenas cotidianas de la institución, entrevistas y análisis de documentos relevantes. Esta triangulación metodológica buscó captar tanto los sentidos como las prácticas y los marcos institucionales que configuran las prácticas de los/as AT.

La observación, supone hacer foco en sujetos, situaciones o procesos, donde la búsqueda abarca desde los más “obvio” hasta lo aparentemente “encubierto”, justamente porque el desafío del descubrimiento entraña una actitud capaz de hurgar en lo cotidiano tratando de entender aquello de lo que se trata, sin dar nada por supuesto y dando rienda suelta a múltiples interrogantes y no pocas hipótesis. La observación es una herramienta para producir conocimientos sobre determinada realidad sociocultural intentando comprender y explicar las situaciones cotidianas, rutinarias que no están documentadas, aproximándonos en terreno, “familiarizando” lo desconocido (Achilli, 2005).

Desde esta perspectiva, las observaciones son una estrategia clave para poder dilucidar aquello que los distintos sujetos no están dispuestos a poner en palabras, a su vez,

nos ayudará a comprender la subjetividad implícita en las prácticas de los/as AT. Se busco hacer observaciones en lugares y momentos donde los/as AT despliegue interacciones con los agentes educativos y desarrollen intervenciones en torno a procesos de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes con discapacidad; ya sea en el salón de clases, la sala de profesores, el horario de recreo, el momento de ingreso, la llegada y salida del colegio, etc.

En cuanto a la entrevista, realizamos entrevistas semiestructuradas, las cuales se caracterizan por permitir al investigador guiar la conversación con preguntas previamente establecidas, pero que al mismo tiempo, ofrece flexibilidad para profundizar en temas que surgen durante la interacción. La entrevista semiestructurada es herramienta clave en la investigación cualitativa, dado que combina la estructura necesaria para abordar temas específicos con la flexibilidad para adaptarse a la complejidad de las experiencias humanas (Guber, 2001) .

Se realizaron entrevistas a las AT, con el fin de reconocer sus sentidos sobre las interrelaciones que asumen, ya sea con el/la estudiante que acompañan o con las/os agentes escolares, y respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. A su vez, se realizaron entrevistas a los distintos agentes escolares como: a las docentes de grado que interactúan con ellas, al equipo directivo, a la maestra de apoyo a la inclusión educativa (MAI) y la maestra de apoyo a las trayectorias (MAT).

Otra estrategia de recolección de datos utilizada en esta investigación fue el análisis documental, que, según Rockwell (2009), implica explorar diversos tipos de documentos —escritos, visuales o numéricos— para fundamentar las interpretaciones y reconstrucciones del fenómeno estudiado en su dimensión histórica. Este análisis no sólo considera lo que está presente en los documentos, sino también lo que falta o se omite, ya que esas ausencias pueden revelar relaciones de poder y procesos de exclusión. En esta línea, los documentos

deben interpretarse en diálogo con la observación y la entrevista, permitiendo contrastar discursos oficiales con las prácticas cotidianas, dado que “los documentos no hablan por sí solos; requieren ser interpretados desde el contexto y la experiencia del campo” (Rockwell, 2009:178).

Las normativas y leyes constituyen una forma de situar las prácticas, por lo tanto, fue preciso retomar las distintas regulaciones tanto nacionales como jurisdiccionales, que establecen el desempeño profesional de las/os AT. Esto nos permitió un análisis en torno a la construcción de las prácticas de las/os acompañantes y, sobre todo, nos permitió reflexionar sobre las contradicciones entre lo que está escrito y lo que se lleva a cabo. También, se realizaron una lectura y análisis de diversas documentaciones tales como el contrato institucional, los planes de trabajo y los informes a las obras sociales de las AT.

Registros de Campo

Lo que vemos en el campo, lo que escuchamos, lo que percibimos, lo que intuimos, todo debe ser registrado, con el debido cuidado de identificar de qué se trata claramente cada una de dichas instancias. Esta capacidad de sentir y establecer vínculos a través de las impresiones personales es clave para realizar las primeras interpretaciones y comprender la realidad social.

Adoptando la perspectiva de Rockwell (1987), los registros de campo buscaron reflejar fielmente las situaciones observadas, procurando que las interpretaciones del investigador no obstaculicen el acceso directo a lo vivido. Por ello, las intuiciones y apreciaciones subjetivas se consignaron por separado

En esta investigación, el registro se fue construyendo durante todo el proceso, combinando la presencia y sensibilidad del investigador con la sistematización escrita, y

asegurando una distinción clara entre las voces de los participantes y las propias interpretaciones.

Análisis de los datos

En esta investigación, se concibe que el trabajo interpretativo se realiza durante todo el proceso de investigación. Por lo tanto, el análisis supone una recursividad mediada conceptualmente y un trabajo de descubrimiento y desmenuzamiento de temas y subtemas, de diferenciación y de vinculación, de asociación y de comparación, inseparables de la reflexión teórica y el contexto conceptual de la investigación (Achilli, 2005). En el análisis se fueron alternando lectura de registros, escritura, relectura y reescritura que derivan del trabajo conceptual que acompañó el proceso analítico. Algunas de las estrategias realizadas en el análisis fueron: codificación, interpretación, armado de tramas y relaciones a partir de datos, contextualización, comparación de casos para identificar diferencias y significados, elaboración reflexiva y escritura de un texto.

Caracterización de la escuela y los sujetos

Este estudio se sitúa en una escuela primaria pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Provincia de Chubut, Argentina, específicamente en el primer ciclo de educación primaria. La institución está ubicada en la zona céntrica de la ciudad, donde concurren estudiantes de diversos estratos sociales y culturales. Este contexto ofrece una visión integral de las distintas realidades de la población estudiantil, brindando un marco representativo para analizar las prácticas de inclusión y apoyo educativo en un entorno con alta diversidad social y cultural.

Se trata de una de las escuelas más antiguas de la provincia, con más de cien años de trayectoria institucional, lo cual le otorga un carácter emblemático dentro del sistema

educativo local. Esta historia se entrelaza con una identidad construida a lo largo del tiempo, vinculada al prestigio académico y al reconocimiento social que la escuela conserva hasta la actualidad.

La institución es de categoría “primera”, característica que está relacionada con la cantidad de secciones por año y el número de estudiantes que asisten. Cuenta con cinco secciones por año, distribuidas en ambos turnos —mañana y tarde—, lo que da cuenta de una estructura institucional amplia. Además, es reconocida como una de las escuelas más solicitadas del sistema educativo público local, generando una alta demanda de vacantes y dificultando el acceso para muchas familias.

En cuanto al turno tarde, donde se desarrolló el trabajo de campo, cada grado cuenta con un docente titular, sumando un total de quince grados. El equipo directivo está conformado por el director y la vicedirectora. También forman parte del personal la MAI, la MAT y los auxiliares, que incluyen porteros y personal administrativo.

Asisten a la escuela hasta dos estudiantes con discapacidad por grado, según un acuerdo idiosincrático de la institución. Durante el período de trabajo de campo, estos estudiantes estaban distribuidos en diversos grados, desde primero a tercero. Los diagnósticos predominantes estaban relacionados con trastornos del habla y trastornos del espectro autista. La mayoría contaba con cobertura de obra social, lo que indica que provienen principalmente de familias de clase media.

Las AT que participaron en la investigación fueron diez en total, casi una por sección. Todas ellas eran mujeres, con edades comprendidas entre los 20 y los 35 años. La mayoría estaban contratadas a través de la obra social, aunque se registró una excepción de una AT que estaba contratada directamente por la familia del estudiante.

En cuanto a la formación, todas contaban con estudios relacionados con la figura del acompañamiento terapéutico, ya sea a través de cursos específicos o tecnicaturas. Además, el 80% de las AT tenía o estaba cursando alguna formación pedagógica. En particular, la mayoría eran docentes de nivel inicial, mientras que dos de ellas estaban estudiando un profesorado, una de ellas en educación primaria y otra en educación especial.

Capítulo 1. Las prácticas del Acompañante Terapéutico entre la normativa y la cotidianidad escolar

A lo largo de la historia, la educación no siempre fue considerada un bien público de acceso igualitario, ya que las personas en situación de discapacidad no fueron reconocidas como beneficiarias durante mucho tiempo. Sin embargo, con el surgimiento de nuevos movimientos sociales enfocados en sus derechos, los sistemas educativos comenzaron a transformarse, logrando que estas personas fueran incluidas en las escuelas comunes.

“Desde la negación explícita o tácita del derecho a la educación de distintos grupos de personas (como mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo camino. Este trayecto no ha sido único (podemos hablar de distintos caminos y rutas hacia la inclusión), ni lineal (se ha desarrollado a ritmos y tiempos distintos según colectivos y países). Tampoco ha sido unívoco en sus referentes (la inclusión se desarrolla con sentidos y desde marcos teóricos diversos).” (Parrilla Latas, 2022, p. 11).

En Argentina, legislaciones como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU¹, la Constitución Nacional Argentina (Art. 14, que garantiza el derecho a enseñar y aprender) y la Ley 26.061 (de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, basada en la Convención sobre los Derechos del Niño) han sido precursoras de un cambio de paradigma respecto al derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad.

¹ La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París, que recoge en sus 30 artículos los derechos humanos considerados básicos.

Este cambio comenzó a consolidarse en el ámbito educativo con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006), que establece un marco legal para el acceso de las personas en situación de discapacidad al sistema educativo. Esta legislación se alineó con las orientaciones de organismos internacionales, especialmente UNESCO² y UNICEF³, que desde la década de los noventa han promovido recomendaciones para revertir la exclusión de sectores sociales empobrecidos de la educación.

Este proceso también estuvo acompañado por la redacción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que entró en vigor en 2008. Desde su redacción en 2006, la convención promovió una visión de la discapacidad basada en un modelo social, donde la misma se considera como el resultado de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el entorno (debido a sus barreras).

Por lo tanto, la LEN N° 26.206, en su artículo 11, establece entre sus objetivos la garantía de la inclusión educativa mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y la asignación de recursos que prioricen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Esta ley busca asegurar el acceso, la permanencia y el egreso en todos los niveles del sistema educativo, ofreciendo a las personas con discapacidades —ya sean temporales o permanentes— una oferta pedagógica que les permita desarrollar al máximo sus posibilidades, integrarse plenamente y ejercer sus derechos.

Con la sanción de esta ley, surgieron muchas otras normativas, circulares y regulaciones destinadas a estructurar una modalidad del sistema educativo que responda a quienes históricamente fueron excluidos. Entre ellas se encuentra el documento

² La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Se fundó con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

³ El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Es una Agencia de la ONU que promueve ayuda humanitaria y desarrollo a niños y madres en países en desarrollo.

"Orientaciones 1: Una Modalidad del Sistema Educativo" (2009), que posteriormente fue incorporado a la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°105/10, y que promueve que la Educación Especial debe concebirse dentro de un contexto mayor, real y factible en cuanto a expectativas y logros.

Este documento propone que, para considerar la trayectoria educativa integral de todos/as los/as estudiantes, es necesario un trabajo conjunto entre los equipos de los diferentes niveles y modalidades, como un recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Por lo tanto, la Modalidad de Educación Especial debe aportar las capacidades necesarias para desarrollar configuraciones de apoyo que faciliten las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela. Para lograrlo, será necesario identificar las barreras que obstaculizan el pleno ejercicio de este derecho y destinar los apoyos necesarios para superarlas. Este escrito plantea lo siguiente:

“Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones e interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar y contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.” (Moyano, 2011, p.58).

De esta manera, desde un enfoque relacional, el documento sostiene que la atención a los/as estudiantes puede incluir diversos tipos de apoyo, adaptados a sus necesidades

específicas, los cuales deberán trabajar en red para generar una trama de sostén que beneficie a quienes acompañan. Las configuraciones prácticas de apoyo se definirán en función de la evaluación de las discapacidades de las/os estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas, el contexto y los recursos disponibles en las instituciones. Estas configuraciones pueden ser de atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, así como seguimiento e incluso investigación.

Esta normativa, junto con otras disposiciones, buscaron orientar el proceso de cambio tanto a nivel nacional como en cada jurisdicción, promoviendo el conocimiento de las normas, políticas y actores involucrados, así como los enfoques sobre intervenciones educativas y criterios para la toma de decisiones. Además, favoreció el trabajo articulado dentro del sistema educativo y con otras políticas públicas, especialmente en el ámbito de la salud. Su sanción acompañó la reestructuración del sistema educativo, exigiendo a las provincias que proporcionen los recursos necesarios para su implementación, especialmente en la delimitación de los apoyos.

En la provincia de Chubut, en 2010, el Ministerio de Educación promulgó la Circular Técnica N° 04/10, que definió las funciones de los agentes que brindan apoyo a estudiantes con discapacidad. Esta normativa establece tres figuras de apoyo: la Maestra de Apoyo a la Inclusión Educativa (MAI), el Acompañante Terapéutico (AT) y el auxiliar escolar. Este documento delimita que el AT es una figura del ámbito de la salud, cuya intervención se realiza desde los equipos interdisciplinarios, con un enfoque en el manejo conductual y el sostén emocional. Su intervención se da en diversos ambientes de la vida cotidiana, como el hogar y la escuela, y su principal objetivo es mejorar la calidad de vida del estudiante. Según esta circular, su intervención es necesaria sólo en casos de estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) u otros trastornos conductuales y psiquiátricos que

requieran intervención terapéutica. La normativa también especifica sus funciones, tales como:

- “Ser sostén frente a la ansiedad, miedos, angustias.
- Ser mediador entre el paciente y sus vínculos, facilitando la relación entre él y su entorno afectivo.
- Intervenir en situaciones focales, acontecimientos que desbordan.
- Favorecer la participación activa y la integración del paciente a su medio social.
- Ayudar al paciente a planificar, organizar y decidir cuando no esté en condiciones de hacerlo por sí mismo”. (Circular Técnica N°04/10)

En 2011, el CFE promulgó la Resolución N°155/11, que establece una reorganización de la modalidad del sistema denominada educación especial para apoyar las trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad. Esta resolución promueve que las escuelas especiales se conviertan progresivamente en espacios específicos para aquellos niños y niñas cuya problemática lo requiera. A su vez, se establece la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas comunes, con los apoyos necesarios para su aprendizaje y participación. Los apoyos incluyen no solo a docentes y profesionales de educación especial, sino también a auxiliares, acompañantes no docentes y otros actores considerados necesarios para garantizar una trayectoria escolar completa (art. 28 y 29).

A partir de la vigencia de las normativas anteriores, en octubre de 2016, el Ministerio de Educación de Chubut, a través de la Dirección General de Educación Especial y Domiciliaria-Hospitalaria, promulgó la Circular Técnica N° 01/16. Esta normativa establece orientaciones para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo. En primer lugar, clasifica a los destinatarios de la educación especial según el tipo de discapacidad: visual,

auditiva, motora, intelectual, trastornos del espectro autista, y capacidades o talentos especiales. Asimismo, detalla los roles y funciones de los recursos disponibles, diferenciando entre los que dependen del Ministerio de Educación y los que no. Entre los recursos dependientes del Ministerio se incluyen las/os MAI, el equipo interdisciplinario de educación especial, las escuelas especiales, los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAyC), y el auxiliar de apoyo a la inclusión (art. 505/11). En contraste, el único recurso no dependiente del Ministerio es la figura del AT. En cuanto al rol y las funciones de los/as AT, esta normativa mantiene las mismas disposiciones que la primera normativa (CT N°04/10).

En diciembre de 2016, el CFE promulgó la Resolución N° 311/16, que establece criterios y pautas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, promoviendo su derecho a una educación en igualdad de condiciones. La normativa asegura tres derechos clave: la inscripción en cualquier establecimiento educativo, el derecho a las adecuaciones necesarias en las estrategias de enseñanza (incluyendo evaluación, acreditación y promoción) según cada situación particular, y una certificación acorde con la nueva estructura académica. En su anexo N°3, esta normativa menciona como configuración práctica de apoyo la incorporación del profesional privado no docente, como el AT, quien debe intervenir de manera planificada y en articulación con el Proyecto Pedagógico Individual del estudiante.

En 2021, el Ministerio de Educación de Chubut promulgó la Circular Técnica Conjunta N° 01/21, que complementa y modifica normativas anteriores. Esta establece que la gestión de la trayectoria educativa de los estudiantes debe ser colaborativa entre docentes, directivos y supervisores, con la posible intervención de equipos interdisciplinarios de educación especial. Se resalta la importancia de valorar los recursos humanos disponibles en las escuelas, como MAI, MAT y bibliotecarios, para optimizar la atención en la diversidad.

Además, redefine los roles y procedimientos de los agentes involucrados en el apoyo a estudiantes con discapacidad como las/os MAI, el Equipo Interdisciplinario de Educación Especial, el Auxiliar de Apoyo a la Inclusión.

En lo que respecta a las/os AT, la normativa mantiene las funciones según la CT N°04/10 y sus predecesoras, pero amplía su alcance. Según esta normativa, los AT no solo intervienen con estudiantes con TGD o trastornos conductuales/psiquiátricos, sino con aquellos que necesiten apoyo en áreas afectivas-emocionales, conductuales y sociales, para mejorar su integración escolar. Aunque sus funciones permanecen igual, la CTC N°01/21 establece que el equipo directivo y el de orientación deben asesorar a las familias durante el proceso, con el apoyo de la asociación civil de acompañantes terapéuticos comunitarios PJ N°4521 para guiar la tramitación.

Este recorrido por la normativas nos permite evidenciar que las configuraciones de apoyo destinadas a acompañar a los/as estudiantes en situación de discapacidad están atravesadas por tensiones normativas, institucionales y materiales que inciden directamente en las condiciones en las que se despliegan las intervenciones en la escuela. En el caso del rol del AT, la definiciones al respecto ha permanecido prácticamente sin modificaciones desde su incorporación al entramado escolar. Lo cual refleja el corrimiento del Estado en la definición de su papel en la escuela, dando cuenta que este es un asunto casi exclusivo de la familia y no de su injerencia.

Estas ausencias no son un hecho menor si se lo piensa a la luz del marco de derechos que establece la CDPD, que en su artículo N°24 afirma que los Estados parte deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida, asegurando los apoyos necesarios en función de las necesidades de cada persona. No obstante, como advierte Casal (2018), el modo en que actualmente se organizan los

acompañamientos no solo deja en manos del sector privado esta función, sino que también reproduce lógicas de exclusión, desigualdad y patologización.

El ingreso del sector privado en la escena escolar, lejos de presentarse como una solución transitoria, se configura como una respuesta estructural y fragmentaria, cuya legitimidad se apoya en la omisión del Estado de garantizar estos apoyos con recursos propios. De este modo, la presencia de figuras del ámbito de la salud en el espacio educativo da cuenta de una ausencia o insuficiencia estatal para promover condiciones para inclusión (Vinacur y Bustos, 2019). Así, la centralización en una figura externa —como es el AT—, muchas veces desvinculada del entramado escolar, termina trasladando al ámbito de la salud y la familia la responsabilidad de estos procesos.

En este escenario, es necesario detenerse a pensar qué lugar ocupan estas figuras externas en el entramado de apoyos escolares. En este marco legal y político, los agentes provenientes del sector privado —como los AT o los equipos de profesionales y terapeutas que acompañan a los estudiantes— son considerados parte de una configuración de apoyo de tipo asistencial, dado que sus intervenciones inciden directamente en la dimensión personal del estudiante. Sin embargo, la responsabilidad por la inclusión no puede recaer exclusivamente sobre estos agentes, sino que debería construirse de manera coordinada tanto con los docentes de grado como con todos aquellos involucrados en las configuraciones de apoyo.

Aunque las normativas reconocen el carácter relacional de estos dispositivos de apoyo y subrayan la importancia del trabajo colaborativo, no regulan las condiciones institucionales que lo sustentan. Es evidente la ausencia de un espacio formal que habilite y sostenga el intercambio entre los distintos agentes. Se promueve, en teoría, un enfoque de trabajo conjunto, pero no se explicitan ni garantizan las instancias necesarias para materializarlo en la

práctica cotidiana. Esta falta de dispositivos de articulación dificulta la construcción de una mirada compartida sobre las estrategias de acompañamiento y, en consecuencia, limita el alcance y la potencia transformadora de estas intervenciones.

Las normativas en la institución escolar

En las instituciones educativas, la implementación de normativas no es un proceso lineal ni automático. Las normativas proporcionan un marco teórico de referencia, pero muchas veces su aplicación varía dependiendo de la realidad institucional. Miranda (2011) afirma que, en contextos educativos, los textos políticos son susceptibles de ser interpretados y apropiados de diferentes maneras por los agentes educativos. Así, la puesta en práctica de las normativas depende de las características específicas de cada escuela, que, al ser un espacio complejo y dinámico, requiere un proceso activo de adaptación, resistencia y apropiación por parte de los agentes educativos.

Este proceso de apropiación de las normativas es diverso. Según Rockwell (2005), los agentes educativos no son receptores pasivos de las políticas, sino que las interpretan, negocian y transforman a medida que se insertan en su realidad local. Así, los docentes, directivos y otros agentes educativos se apropian de las normativas de manera heterogénea, en función de sus concepciones, valores y experiencias previas, lo que da lugar a una amplia variedad de interpretaciones y prácticas.

Dentro de la institución, se evidenciaron diferentes grados de conocimiento sobre las normativas que regulan las funciones y roles de las/os AT en las escuelas. Por un lado, algunos agentes muestran un conocimiento claro sobre las normativas vigentes, como es el caso de la MAI de la institución, quien expresó: *“Tratamos de tener lectura de todas las resoluciones que se van presentando y tenemos como muy en claro cuáles son los roles”* (MAI, comunicación personal, 13 de junio de 2024). Del mismo modo, una de las

acompañantes explicó: *“Sí conozco, por eso te decía que las acompañantes en realidad estamos más para trabajar desde un marco socio-afectivo, la contención del niño y demás”* (AT10 [3°C], comunicación personal, 03 de julio de 2024).

Sin embargo, en la mayoría de los casos, predomina el desconocimiento sobre la normativa que regula la intervención de las/os AT. Varias/os de los entrevistados (AT, docentes, directivos y otros apoyos) expresaron no conocer las normativas específicas que orientan su trabajo con el estudiante dentro de las aulas. Como lo manifestó una acompañante: *“En realidad, tengo entendido que hay algunas resoluciones, pero no me acuerdo. Igual depende de cómo esté planteado el rol nuestro”* (AT5 [3°B], comunicación personal, 14 de junio de 2024). Otro testimonio de una docente lo corroboró: *“a nivel normativo no, no te sabría decir si hay. Tengo desconocimiento al respecto.”* (D5 [1°E], comunicación personal, 28 de junio del 2024).

Lo expresado por estos agentes pone de manifiesto que el desconocimiento de lo normado es una característica predominante en la institución. Si bien dentro de un mismo contexto institucional existen diversas posturas respecto al conocimiento de las normativas, es fundamental reflexionar sobre los factores que subyacen a esta situación. En este sentido, resultó necesario indagar cómo los agentes educativos significan las normativas, ya que sus concepciones y creencias personales juegan un papel crucial en la configuración de las prácticas que se desarrollan en las aulas.

En esta línea, fue posible evidenciar que uno de los factores que contribuyen al desconocimiento de las normativas y a la diversidad de sus aplicaciones dentro de las instituciones escolares tiene que ver con los heterogéneos procesos de apropiación que realizan los agentes educativos. Como expresa Rockwell (2005), los agentes educativos se apropian, seleccionan y utilizan fragmentos específicos de la cultura que encuentran en su

ámbito de acción. A través de este proceso, los transforman, los reordenan y los adaptan a nuevas tareas, llevándolos a cabo de diversas maneras. De esta forma, la apropiación se convierte en un proceso activo, en el cual los agentes no solo interpretan las normativas, sino que las modifican y las ajustan según las particularidades de su contexto. Este proceso convierte a los docentes en agentes activos, que adaptan las políticas a la realidad del aula y las necesidades de los estudiantes, construyendo un vínculo único entre la normativa y la práctica educativa.

Este fenómeno se evidencia claramente en las expresiones de algunos agentes educativos, quienes desde sus propias experiencias en la institución, reconocen que las normativas y los marcos legales no siempre son comprendidos o aplicados de la misma manera en todas las instituciones. Al respecto, unas de las AT expresó: *“Sí conozco las normativas, (...) pero no sé si acá se basan en eso, es que eso depende de la escuela creería yo, (...) dependiendo de la escuela, es la intervención que vos tenes que hacer”* (AT6 [1°B], comunicación personal, 09 de junio del 2024).

De esta manera, aunque las/os acompañantes tengan cierto conocimiento de la normativa, ellas consideran que en la práctica depende de cómo la escuela en particular decide implementar esa normativa, lo que pone de manifiesto una apropiación particular del marco normativo. En la institución donde se realizó el trabajo de campo, la intervención de las/os AT tenía una orientación que difiere de lo normado. Al respecto el director de la escuela expresó:

“Mira, esta es una figura bastante nueva en realidad y las normativas no son muy claras. Nosotros los vinculamos más que nada por el lado pedagógico, para nosotros sería más un acompañante pedagógico. Porque la actividad que cumplen acá tiene que ver con la ayuda al niño en la parte este de lo que es la tarea, la actividad diaria

de las diferentes materias y eso” (director, comunicación personal, 05 de julio de 2024).

Esta visión, en la que se reinterpreta el rol del acompañante terapéutico como un acompañante pedagógico, refleja una apropiación local de la normativa, vinculada a lo que los directivos reconocen como las necesidades de la escuela. Para Rockwell (1997), los procesos de apropiación institucional no se limitan al uso de diversos elementos de las normativas; son procesos activos, creativos y transformadores, relacionados con el carácter cambiante del orden cultural o las particularidades de la institución. Por lo cual, estos procesos de apropiación escolar están signados por resistencias, que pueden estar ligadas a los saberes previos de los agentes o a las concepciones teóricas al respecto, pero también por luchas de poder que se dan al interior de las instituciones.

Por lo tanto, otro de los factores que contribuye al desconocimiento de la normativa está vinculado con los procesos institucionales construidos en relación con las incumbencias de las AT. En la institución seleccionada, frente a la emergencia de situaciones que ellos consideran disruptivas, en las que los estudiantes con discapacidad interpelan las prácticas docentes y escolares cotidianas, el equipo directivo elaboró un "contrato" o “acta acuerdo”⁴ que regula la intervención de las mismas en la escuela. Este documento establece las funciones que deben cumplir y proporciona un “marco normativo” dentro del cual deben operar. Al respecto, el director de la institución destacó:

“Una vez que los acompañantes ingresan a la escuela, nosotros le hacemos un pequeño contrato, que tiene que ver con básicamente la modalidad de trabajo de la escuela, porque cada escuela tiene su realidad. Entonces, nosotros acá tenemos algunas cuestiones que son muy típicas de esta escuela y en la que quien se acople a

⁴ disponible en el anexo virtual.

lo que es el trabajo tiene que saber.” (director, comunicación personal, 05 de julio de 2024).

De esta manera, el director da cuenta de una modalidad institucional particular de interpretar y regular el apoyo que ofrecen las/os AT, la cual se concreta en el “contrato” o acta-acuerdo que estos deben firmar al ingresar a la escuela. Este documento adquiere fuerza normativa dentro de la institución, operando como un regulador concreto de sus prácticas. Así, la interacción entre instituciones, ideas y actores configura la forma en que se desarrollan y aplican las políticas educativas. Comprender estos elementos ayuda a explicar por qué las políticas educativas pueden variar significativamente entre contextos y a lo largo del tiempo (Betancur, 2015).

Este contrato está legitimado institucionalmente, ya que todo el personal docente reconoce su existencia y recurre a lo escrito allí para hacer frente a determinadas situaciones. Al consultar a las docentes de grado respecto de lo normado sobre estas figuras, todas hicieron referencia al “contrato institucional” que los AT firman al ingresar a la escuela, pero ninguna mencionó la normativa jurisdiccional. Este fenómeno se debe a que, en la escuela, se ha institucionalizado este acuerdo interno, el cual no se ajusta de manera estricta a las normativas jurisdiccionales vigentes, sino que, en cambio, tiene en cuenta las particularidades y necesidades de la realidad institucional.

Estos procesos institucionales moldean y modifican las percepciones de los agentes respecto a su intervención. Dado que, cuando los AT ingresan a la institución, lo hacen con un plan de trabajo o intervención confeccionado por ellos mismos y con las sugerencias del equipo terapéutico del estudiante, el cual es aprobado por las obras sociales. Sin embargo, al ingresar a la escuela, se ven obligados a adaptar su intervención terapéutica a las demandas pedagógicas de la institución. Al respecto, la AT10 (3°C) expresaba lo siguiente:

“El plan de trabajo que presenté en la obra social, en teoría está basado en que yo no intervengo en lo pedagógico, que ese fue mi arreglo con la mamá antes de entrar. Para ese plan de trabajo es como que solo trabajo de acompañante, está muy relacionado con el que ya había hecho el año pasado. Pero bueno, ante esta situación donde hay mucha demanda, muchos nenes, y hay una sola MAI me toca cumplir el rol también pedagógico.” (AT10 [3°C], comunicación personal, 03 de julio del 2024)

Como expresan Grimberg y Rossi (1999), la normativa institucional es un contrato, que establecen entre sí todos los miembros de la escuela. Pero si lo escrito representa los intereses de unos sobre los de otros, aquello que parece no conflictivo en el papel se traducirá, sin duda, en prácticas conflictivas. En este sentido, como expresaron los directivos de la institución, la convivencia entre los agentes educativos jugó un papel fundamental en la elaboración de este "contrato". De hecho, cuando los nuevos apoyos ingresaron a la institución, surgieron numerosas tensiones, especialmente con las docentes de grado, quienes no estaban acostumbradas a compartir el aula con otros adultos.

Por lo tanto, la existencia de un contrato institucional refleja las preocupaciones del equipo directivo sobre la “convivencia” de los agentes en las instituciones. La vicedirectora expresó que el análisis de los planes de trabajo y su relación con los contratos institucionales es un tema reciente, aún en proceso de evaluación. Esto evidencia que la preocupación del equipo directivo no es solo por la inclusión del estudiante, sino por cómo los diferentes agentes interactúan en la institución. Ella señaló:

“Entonces pedimos los planes de trabajo para ver si realmente era así y la verdad es que también ayudan para los acuerdos. Entonces hicimos un análisis, y deberíamos seguir haciendo un análisis de eso, pero es algo que este año surgió y que digamos que está en proceso. Porque pensamos que también sumaría a la convivencia y a que

los resultados sean más positivos. ” (vicedirectora, comunicación personal, 11 de julio de 2024).

Este contrato institucional es, en gran medida, una respuesta a los desafíos de convivencia y coordinación que surgen entre los agentes educativos, especialmente entre los acompañantes terapéuticos y el resto del personal docente. Grimberg y Rossi (1999) enfatizan que la normativa institucional puede convertirse en un "contrato tácito" que refleja tanto las luchas de poder como las negociaciones internas sobre el papel de los diferentes agentes en la escuela. Como expresa Casal (2018), la inclusión requiere de dos acciones centrales a gestionar para hacerla posible: crear un ambiente y cultura inclusiva que posibilite construir una “escuela para todos” y organizar los apoyos.

Sin abordar estas cuestiones, no es posible pensar que se concreten acciones inclusivas. Gestionar los apoyos no quiere decir únicamente asignar recursos y personal, sino también pensar en estrategias que busquen favorecer la inclusión, permanencia y participación en la escuela de los estudiantes en situación de discapacidad. La eficacia de estos apoyos dependerá tanto de su alineación tanto con lo normado, como de los objetivos pedagógicos y terapéuticos de cada caso en particular (Casal, 2018).

Capítulo 2. Sentidos y expectativas respecto a las prácticas de las AT en la escuela

En el capítulo anterior, se reflexionó sobre cómo las normativas educativas, lejos de aplicarse de manera rígida y uniforme, son reinterpretadas y adaptadas por los agentes educativos en relación a aspectos subjetivos e institucionales. En ese proceso de apropiación, negociación y resignificación se pone de manifiesto la complejidad de las prácticas cotidianas en las instituciones escolares, donde las políticas educativas se enfrentan a las realidades dinámicas de las aulas y a los sentidos y experiencias de los sujetos involucrados. De este modo, se generan tensiones entre las expectativas de los agentes escolares, las regulaciones y las condiciones de las prácticas que desarrollan las AT.

En la cotidianidad de las escuelas, como en cualquier campo de la vida social, se configuran un conjunto de prácticas, relaciones y significaciones diversas, construidas por sujetos particulares al interior de una realidad concreta. Es importante reconocer que estas prácticas y representaciones son heterogéneas, ya que reflejan experiencias sociales e históricas diferenciadas, al tiempo que incorporan intentos de transformación y la construcción de sentidos en relación con lo vivido y lo que se proyecta hacia el futuro (Achilli, 2005).

Comprender estos fenómenos requiere un análisis de las relaciones y procesos cotidianos, poniendo atención en las representaciones, significaciones o sentidos que los sujetos construyen como parte de un contexto social. Desde una perspectiva socio-antropológica (Achilli, 2005), se entiende que los procesos cotidianos no son el resultado de acciones individuales aisladas, sino que se producen en interacción y relación con otros; por lo tanto, no existe un sujeto fuera de las relaciones sociales. Esto implica que

los mismos no son inherentes a las cosas, sino que se construyen a través de interacciones sociales, culturales e históricas.

Por lo tanto, es necesario reconocer la complejidad de las prácticas, en las que se entraman un conjunto de situaciones —las realidades emergentes de los/as niños/as; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas; las demandas de las familias, y los terapeutas — y se construyen múltiples sentidos acerca de las prácticas docentes (Pavesio, 2023), así como del trabajo de los demás en relación a la escolarización de los estudiantes con discapacidad.

Al mismo tiempo, si nos posicionamos desde una perspectiva psicológica-situacional (Torrealba y Gulman, 2022), podemos considerar que los sentidos se construyen en las interrelaciones entre los distintos agentes que participan en las situaciones escolares, en los procesos de negociación y renegociación de significados permanentes. Es decir, la participación implica la posibilidad efectiva de definir y/o redefinir la situación, de tomar decisiones que reconozcan los distintos puntos de vista, de negociar y renegociar los significados y de construir colectivamente el sentido de una actividad.

En los procesos de inclusión educativa, es crucial analizar las tensiones que emergen en términos relacionales, poniendo énfasis en esos espacios “entre” (Torrealba y Gulman, 2022). Así, el análisis se centra en cómo las interrelaciones entre directivos, docentes, AT y otros apoyos dan lugar a significados diversos y, en ocasiones, contradictorios. En estos contextos, las decisiones de los agentes educativos se negocian, disputan y resignifican constantemente, siendo las dinámicas de poder, vinculadas a las jerarquías institucionales, condición de la construcción de sentidos y la toma de decisiones.

Conocer los sentidos que se producen en estas interacciones permite advertir cómo estos promueven expectativas, normas e incluso valores que orientan las prácticas escolares.

Tales construcciones inciden tanto en las interacciones cotidianas entre las AT y los demás agentes institucionales, como en el modo en que ellas mismas abordan su tarea con los estudiantes que acompañan. En ese marco, se ven atravesadas decisiones vinculadas a la elección de estrategias, la formulación de objetivos y la gestión de las demandas que surgen en las aulas.

En la institución seleccionada, los diferentes agentes educativos manifestaron una variedad de sentidos que revelan concepciones subyacentes respecto a su forma de entender los procesos de inclusión educativa, a los sujetos con discapacidad, a las intervenciones de los AT, al "saber especializado" que estos aportan, así como a su formación y disposición para llevar a cabo la tarea.

Sentidos sobre la inclusión en las escuelas comunes

En este punto, resulta especialmente relevante considerar, como expresan Echeita, Parrilla y Carbonell (2011), que para pensar en los procesos de inclusión/exclusión educativa, también hay que ocuparse de analizar las concepciones que los agentes escolares ponen en juego. Estas concepciones a menudo mantienen estereotipos, prejuicios y discriminación, los cuales condicionan la acción educativa dirigida a estudiantes en situación de discapacidad.

La inclusión educativa es un proceso inherentemente disruptivo, que genera tensiones, cuestionamientos y muchas veces resistencias, ya que tiene como objetivo derribar las barreras que impiden a las personas en situación de discapacidad acceder, permanecer y participar plenamente en las instituciones. Durante el trabajo de campo, algunos agentes escolares manifestaron que la inclusión educativa, si bien está presente en las normativas y en las intenciones, no se desarrolla en la práctica de la manera en que ellos la imaginan, esperan o sienten que debería ser. En este sentido, algunos de ellos expresaban que, aunque existen esfuerzos por incluir a los estudiantes en situación de discapacidad, las condiciones reales,

tanto en términos de infraestructura como de formación y de normativas, no siempre permiten que la inclusión se dé tal como la esperan.

“Yo no creo que acá Argentina tengamos una inclusión como corresponde, lo que tenemos acá es una inclusión muy mediocre, porque no se sabe trabajar en equipo, porque a veces solamente son políticas educativas, porque la gente no tiene la formación suficiente” (Maestra de Apoyo a las Trayectorias, comunicación personal, 13 de junio del 2024)

“Yo por ahí paro y pienso que en realidad esto es como “una inclusión así, como agarrada de los pelos”, porque uno hace todo el esfuerzo humano, pero a veces lo edilicio no ayuda, no hay formación, las normas tampoco ayudan, cuando no está bien pautada y regulada la actividad eso no ayuda y además implica que los equipos hagan lo que pueden, algunos pueden más y otros menos” (Vicedirectora, comunicación personal, 11 de julio del 2024).

Así, se observa cómo la inclusión educativa, es significada como algo que no se logra más allá de los esfuerzos de los docentes, por lo que en las prácticas cotidianas no siempre se producen los “resultados favorables” que se esperan. Para ellos, las dificultades para la inclusión radican en la falta de formación, en las condiciones edilicias, en la tendencia al trabajo aislado en lugar de colaborativo, y en la interpretación de lo normativo y las pautas que deben promover una inclusión plena. Estas preocupaciones se repiten a lo largo de las entrevistas con los diferentes agentes educativos, quienes concluyen expresando sus dudas y cuestionamientos acerca de la viabilidad de la inclusión de estos niños/as en las escuelas comunes.

En sus expresiones, estos agentes educativos permiten visibilizar cómo la inclusión educativa es vivida como un proceso frágil, sostenido muchas veces más por el compromiso

individual que por políticas educativas claras. La referencia a una “inclusión muy mediocre” o a una inclusión “agarrada de los pelos” pone en evidencia una percepción de precariedad, tanto en lo estructural como en lo simbólico. Se trata de sentidos que se construyen y que los lleva a pensar en que la inclusión se construye sólo desde el esfuerzo cotidiano de los docentes y que se concreta “hasta donde se puede” y “como se puede”. En este sentido, los docentes manifiestan que se ven atrapados en un sistema que, si bien promueve la inclusión en los discursos, no siempre ofrece las herramientas necesarias para implementarla.

Tal como proponen Rockwell y Mercado (1988), las prácticas que los/as docentes desarrollan se construyen en interacción constante con el contexto, y están mediadas por las formas en que esas condiciones son percibidas y resignificadas. En este entramado, las condiciones estructurales, la práctica docente y los saberes pedagógicos configuran una unidad compleja, en la que se expresa tanto la singularidad de cada escuela como los desafíos generales del sistema educativo (Achilli, 1986). Así, las tensiones, obstáculos y esfuerzos que los agentes escolares relatan en torno a la inclusión deben ser leídos a la luz de estas tramas, que moldean y condicionan las formas en que esa inclusión se intenta llevar a cabo.

Por otro lado, la posición de los docentes pone en evidencia que la inclusión educativa es entendida sólo para aquellos estudiantes que poseen alguna discapacidad, limitando su alcance a una categoría específica y dejando de lado otras formas de exclusión. Sin embargo, Ferrante (2017) sostiene que la inclusión es un movimiento amplio que se preocupa por la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, no solo de un grupo particular. La inclusión, entonces, es más que un conjunto de políticas dirigidas a un sector; es una actitud ante la vida, basada en valores como la aceptación, el sentido de pertenencia, la interdependencia y la consideración de todos los agentes implicados.

De esta manera, es necesario pensar la inclusión desde una perspectiva más potente, en su carácter disruptivo y transformador que requiere un cambio cultural complejo. Desde esta mirada, la inclusión no se reduce a la incorporación del estudiante con discapacidad, sino que implica repensar el modo mismo en que se organiza la escuela, sus tiempos, espacios, saberes y relaciones, para garantizar el derecho a aprender y a participar de todos los estudiantes, sin excepción (Almeida y Angelino, 2012).

Sentidos sobre los estudiantes con discapacidad

Las formas en que los estudiantes en situación de discapacidad son nombrados, representados y sentidos por los agentes escolares no son cuestiones menores; estas inciden directamente en las prácticas que se despliegan en las aulas, en las estrategias consideradas posibles y en las expectativas construidas en torno a su escolarización y aprendizajes. Lejos de tratarse de representaciones neutrales, estos sentidos condensan trayectorias sociales, creencias, experiencias previas e imaginarios que circulan en las instituciones y que, muchas veces, operan como marcos interpretativos que orientan la acción pedagógica.

Los sentidos sobre los estudiantes con discapacidad no solo influyen en la manera en que se organiza su acompañamiento, sino que también determinan —en mayor o menor medida— qué se espera que aprendan, cómo se concibe su participación en las actividades escolares y qué lugar se les asigna dentro del grupo. Como señalan Torrealba y Gulman (2022), es necesario observar cómo estas representaciones se producen en la trama relacional e institucional, donde se juegan expectativas, valoraciones y, muchas veces, desigualdades.

En los discursos analizados, emerge un sentido que ubica las barreras para participar y aprender en la escuela común en las capacidades individuales de los estudiantes para participar en las escuelas comunes. Esta visión refleja una posición centrada en los sujetos —los estudiantes y sus familias— que se aleja del modelo social de la discapacidad, el cual

sustenta las principales ideas de la inclusión educativa. Algunos agentes educativos, desde sus discursos, sostienen que las barreras se encuentran principalmente en las capacidades individuales de los niños y en las expectativas de los padres, quienes apuestan a que sus hijos sean escolarizados en escuelas comunes. Al respecto, una docente expresa:

“Hay niñitos que las barreras son muchas y los papás insisten en que estén en escuelas comunes, pero pasa que hay niños que no aprenden y no aprenden los contenidos que uno quisiera porque nuestro objetivo es alfabetizar, entonces vemos pasar los años y no sucede.” (D3 [1°A], comunicación personal, 11 de julio del 2024).

Estos sentidos pueden estar vinculados a la formación docente y se posicionan desde un marco epistémico de la escisión (García, 2000), que influenció la organización escolar desde sus inicios. Como expresa Díaz (2020), este marco se basa en la ciencia positivista, que jugó un papel importante en la conformación de una pedagogía científicamente validada, con la idea de “trazar los contornos” de la ciudadanía, el sujeto “normal” y la educabilidad. Desde esta perspectiva, se individualiza y responsabiliza a los estudiantes por su rendimiento escolar, enfocándose en sus particularidades como factores que les impiden tener éxito en la escuela.

Las/os docentes, desde una visión maduracionista y evolutiva, mantienen la expectativa de que los niños de la misma edad, reunidos en un mismo grado escolar, son homogéneos en sus capacidades y modos de aprender. Al respecto, una docente señala:

“Nosotras estamos acostumbradas a trabajar con grupos que son medianamente homogéneos, todos actúan similarmente, entonces estos niños automáticamente denotan, salen del contexto con algo, y esto lo puedo decir por experiencia propia.” (D2 [2°D], comunicación personal, 06 de junio del 2024)

Bajo el mito de que todos los niños y niñas de un mismo grado comparten un desarrollo y capacidades similares para aprender, quienes lo hacen o se comunican de manera diferente son señalados como “lo no esperado” o “lo desviado”. Esta mirada se enmarca en la ideología de la normalidad, que sostiene la existencia de un único modelo de desarrollo y aprendizaje, considerado “natural” y “deseable”. Desde esta perspectiva, el valor de cada niño se mide por su grado de ajuste a dicho modelo, mientras que cualquier variación se interpreta como un déficit que requiere corrección. Así, la diferencia se convierte en una condición a superar y se refuerza una lógica binaria que ubica lo aceptable de un lado y lo indeseable del otro (Kipen y Vallejos, 2019).

De esta manera, se naturaliza la idea de que todos los estudiantes, debido a tener capacidades y condiciones de desarrollo similares, deben aprender de manera uniforme y bajo un único método en todas las áreas (Terigi, 2021), lo cual se percibe como “lo normal”. Esta posición se refleja en la constante preocupación de los docentes por cumplir con los plazos establecidos para la alfabetización, sin tener en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Según Terigi (2021), esta lógica de homogeneidad se manifiesta en lo que se denomina “monocromía”, la creencia de que existe un único tiempo y forma para aprender, determinado por la organización anual y graduada del sistema escolar. Lo cual impone expectativas fuertemente normalizadas sobre los ritmos y formas de aprendizaje, funcionando como una barrera para aquellos estudiantes que no encajan en este molde predeterminado.

Desde estos significados vinculados a las condiciones de escolarización mencionadas, emerge la sospecha de los docentes de que estos niños no pueden aprender en la escuela común, a pesar de la “insistencia” de sus padres. Esta situación es percibida por los docentes

como un problema y tienden a considerar la heterogeneidad en las aulas como una complicación. Como lo expresa la MAT de la institución:

“Hoy en día el rol del maestro en la escuela primaria es mucho más diversificado y complejo. Tiene [el maestro] que atender a 28 niños con necesidades distintas, lo que no es como antes, cuando había niños con menos barreras. En aquel entonces, en una clase de 32 alumnos, solo había algunos que tenían dificultades para aprender, mientras que el resto se adaptaba sin problemas. Ahora, la realidad es diferente.”

(MAT, comunicación personal, 13 de junio del 2024)

En este fragmento, el trabajo “diversificado y complejo” del maestro aparece problematizado no desde las condiciones institucionales o pedagógicas que lo configuran, sino desde la diversidad de los estudiantes, cuyas “barreras” son interpretadas como dificultades individuales para adaptarse a los parámetros escolares. Este tipo de discursos pone en evidencia la perspectiva centrada en el sujeto, donde la discapacidad y las dificultades de aprendizaje son pensadas como atributos individuales, abstraídos de los contextos en los que se enseña y se aprende. Desde esta lógica, las condiciones de la escolaridad —la rigidez de los contenidos, la estructura graduada, los tiempos preestablecidos, la organización del aula, las condiciones edilicias y la escasa flexibilidad en las propuestas pedagógicas— quedan al margen del análisis.

La discapacidad es construida, entonces, como fenómeno de carácter individual, con origen biológico, que expresa alguna anormalidad. Es ese otro quien tiene el problema y quien se aleja del nosotros generando conflictos. Lejos de imaginar la imbricación de esta idea en procesos sociales se reafirma la pertenencia o posesión del problema en “el discapacitado”. Si bien, la idea de desigualdad aparece en tales conceptualizaciones, la misma

remite a una característica propia de los sujetos – su desigualdad – y no a las relaciones que la producen (Almeida, Angelino, Priolo y Sánchez, 2019).

De este modo, al centrarse exclusivamente en las particularidades de los estudiantes, los docentes no cuestionan los formatos duros de la escolaridad que también inciden en el proceso de aprender, ni reflexionan sobre la necesidad de transformar las prácticas docentes para que todos los estudiantes puedan acceder a una educación de calidad. Este enfoque, anclado en un modelo clínico-patológico de la discapacidad, reproduce la idea de que el estudiante debe adaptarse a la escuela, y no al revés. La diferencia se percibe como un obstáculo a sortear, no como una dimensión inherente a lo educativo.

Así, resulta necesario retomar a Filidoro (2008), quien sostiene que la relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene un carácter de necesidad. No todos los niños con discapacidad presentan dificultades para aprender, y cuando éstas existen, no devienen de forma automática ni natural del diagnóstico médico. La autora advierte que los problemas de aprendizaje deben pensarse en clave de singularidad, evitando explicaciones reduccionistas que anticipan trayectorias a partir de etiquetas diagnósticas. Este enfoque permite salir del dualismo entre lo biológico y lo simbólico, al concebirlos como una unidad heterogénea en la que el aprendizaje se construye en el entramado entre la historia del niño, sus condiciones individuales y la propuesta pedagógica.

Desde esta perspectiva, cuando las dificultades para aprender se entienden exclusivamente como atributos individuales, se invisibilizan las condiciones institucionales y pedagógicas en las que ese aprendizaje ocurre. Como advierte Echeita (2011), las barreras para el aprendizaje y la participación no solo dependen de las características personales de los estudiantes, sino también —y especialmente— de cómo están organizados y funcionan los sistemas educativos, las escuelas y sus culturas. Al centrarse en los déficits del estudiante, las

representaciones docentes tienden a reproducir formatos escolares rígidos y expectativas normalizadas que quedan fuera de cuestionamiento. Se vuelve imprescindible entonces revisar críticamente estas prácticas, descentrar la mirada del sujeto y abrir la posibilidad de transformar las condiciones que hacen posible —o no— que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad.

Sentidos respecto a las intervenciones de los AT en la escuela

En este marco, resulta oportuno poner en tensión los sentidos que se relevaron en torno a las intervenciones de los/as AT en el ámbito escolar, entendiendo que dichas intervenciones no se definen de manera unívoca, sino que se configuran en las interrelaciones entre los distintos agentes institucionales. En primer lugar, la mayoría de las docentes entrevistadas manifestaron que conciben la presencia del AT como un “requisito indispensable” para garantizar la inclusión educativa de los/as estudiantes en situación de discapacidad. Según expresaron, cuando un estudiante presenta un Certificado Único de Discapacidad (CUD), en conjunto con los directivos y la MAI solicitan a las familias que gestionen la incorporación de un AT.

De este modo, la discapacidad aparece como un factor que automáticamente justifica y exige la presencia del acompañamiento. No obstante, esta lógica no solo se activa cuando ya existe un diagnóstico formalizado, sino también emerge cuando existe la sospecha de que un estudiante podría tener —o necesitar— uno. En esos casos, la escuela interviene para “facilitar” la derivación al sistema de salud, con el objetivo de obtener un diagnóstico que habilite el acceso al CUD y, en consecuencia, al acompañamiento terapéutico. Esto fue señalado por una de las docentes entrevistadas:

“Hay papás que cuando ingresan ellos traen ya el CUD, que es un carnet único de discapacidad, con ese CUD ya se te está indicando a vos que va a venir con

acompañante. Y si no lo tiene, como es el caso de A, la nena que yo te dije que está en Fundación Crecer, lo que hicimos fue tener varias reuniones con el papá, porque el papá en este caso no tiene obra social. Y lo que le dijo el director y la vice fue que él tiene que esperar que le den el diagnóstico y va a tener que hacerse de una obra social para que pueda tener un AT.” (D5 [1°E], comunicación personal, 28 de junio del 2024)

En este decir, la escuela no solo aparece como mediadora, sino como promotora del proceso de derivación del niño a profesionales de la salud, quienes definen un diagnóstico para que las instituciones habiliten la incorporación del AT. Al respecto, Terzaghi (2012) nos orienta a analizar los riesgos de estas derivaciones cuando señala que la institución pedagógica ha sido históricamente partícipe —junto con la sanitaria— en la construcción de una mirada que ubica a la infancia bajo sospecha, trasladando categorías psicopatológicas a aspectos propios del desarrollo infantil, como el juego, el movimiento o la dificultad para sostener la atención.

En este sentido, como se desarrolla en los próximos capítulos, lejos de constituirse como un espacio que simplemente recibe diagnósticos, la escuela también colabora activamente en su producción mediante informes pedagógicos, derivaciones y articulaciones con profesionales del campo de la salud. Las “dificultades en el aprendizaje” o “en la conducta”, muchas veces vinculadas a condiciones sociales, culturales o económicas, tienden a ser interpretadas como déficits o patologías, generando sospechas de discapacidad. Esto no solo conduce a procesos de estigmatización y rotulación, sino que también instala una dependencia estructural respecto de la educación especial, en lo que podría considerarse un primer paso hacia formas solapadas de exclusión.

En este proceso, el diagnóstico deja de ser únicamente una herramienta clínica para convertirse en un “enunciado performativo” (Terzaghi, 2012) que configura la identidad del niño o niña y delimita sus trayectorias dentro del sistema educativo. De este modo, se evidencia una fuerte asociación entre discapacidad, diagnóstico y necesidad de acompañamiento, donde ciertas prácticas escolares terminan reforzando la idea de que el AT es condición necesaria para la inclusión, desplazando así la responsabilidad institucional hacia una figura externa que funciona como soporte compensatorio de las limitaciones del propio sistema escolar, como analizamos más adelante.

De esta manera, aun cuando se instala la idea de que el AT es una condición necesaria —un rol imprescindible para la atención de niños/as en situación de discapacidad—, esta necesidad no siempre se traduce en una aceptación plena o valorada. En la institución fue posible advertir que los AT son considerados imprescindibles en tanto y en cuanto asuman tareas que los/as docentes sienten que no pueden o no desean realizar. Sin embargo, su presencia también genera incomodidad, dudas o resistencias. Así lo expresaba una docente:

“La verdad es que son un mal necesario, muchas veces podés acertar con una acompañante buena y en otras son innecesarias.” (D2 [2°D], comunicación personal, 06 de junio del 2024)

La idea de “un mal necesario”, refleja una ambigüedad en torno a la intervenciones de los AT en las escuelas, quienes se presentan como imprescindibles pero no siempre deseados. Desde esta perspectiva, la legitimidad de su intervención está estrechamente condicionada al cumplimiento de ciertas funciones —como la atención individualizada, la contención emocional o la adecuación de contenidos— que exceden lo terapéutico y se alinean con lo que los docentes consideran necesario para sostener la inclusión. De esta forma lo expresaba una docente:

“El acompañante tiene que poder hacer todo, porque no es solo ir y ayudar con la tarea. Porque en la escuela se enseñan contenidos, pero también hábitos, rutinas, el hecho de estar en un lugar con reglas. [...] Me gustaría que ellas se adelanten, que vean cuáles son las dificultades y traigan propuestas, y no solo se basen en lo que nosotros decimos. [...] La acompañante que tengo este año es maestra, y eso se nota porque puede quedarse en el aula, responder ante los niños, sabe cuál es su función y su rol” (D2 [2ºD], comunicación personal, 06 de junio del 2024)

Al mismo tiempo, fue posible reconocer que no todos los agentes educativos comparten este mismo sentido respecto a la intervención de los AT. Mientras la mayoría considera que su presencia es esencial para garantizar la inclusión, otros ven estas intervenciones como una imposición por parte de los equipos terapéuticos. Algunas docentes manifiestan que son los equipos terapéuticos quienes, al advertir sobre las necesidades de los estudiantes, generan las condiciones para que se solicite un AT. Así lo expresaba una de las docentes entrevistadas:

“Hay veces que no son necesarios los AT, por ejemplo la que tengo ahora en el aula ha sido una sugerencia del equipo de profesionales, el nene no la necesita, por eso le pedí que venga solo dos veces a la semana.” (D6 [3ºB], comunicación personal, 03 de julio del 2024)

En este caso, la intervención del AT no se percibe como un requisito implícito en las condiciones del estudiante, sino más bien como una recomendación externa proveniente de los profesionales del campo terapéutico. Algunos docentes sienten que la presencia del AT en el aula responde más a una imposición que a una necesidad específica del estudiante, lo que genera una expectativa distinta sobre la intervención que, en algunos casos, se percibe como innecesaria.

Así, el discurso de los equipos de salud aparece con un carácter prescriptivo que tiende a soslayar los posicionamientos y saberes pedagógicos de las y los docentes, desplazando su voz y su mirada sobre la situación del estudiante. Esta asimetría en la toma de decisiones pone en cuestión quién define lo que un estudiante “necesita” y desde qué lugar se construyen esas definiciones.

Frente a este escenario, cobra relevancia pensar en una intervención ética, entendida no como la reproducción acrítica del discurso médico, sino como una práctica situada que se construye en diálogo con los diversos actores escolares. Esta intervención implica *“correrse de visiones reduccionistas centradas en el déficit para recuperar la complejidad de la trama de relaciones, sentidos y prácticas que se tejen en torno a cada sujeto en los contextos escolares”* (Benítez et al., 2017, p. 65).

Sentidos sobre la formación “especializada” para intervenir en la escuela

En esta línea, en las aulas observadas fue posible reconocer que, en muchos casos, son los/as docentes quienes esperan que las AT asuman la responsabilidad de ofrecer una propuesta educativa a los estudiantes que acompañan, desde una formación especializada en la discapacidad o el diagnóstico. Estos agentes justifican la situación, en gran parte, en el reconocimiento de una falta de preparación específica por su parte para abordar las múltiples situaciones que emergen en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad, en relación con sus modos de ser, estar, aprender y vincularse dentro del aula. Al respecto, algunas de ellas expresaron:

“Realmente uno siente que no tiene capacidad para llevar adelante determinadas situaciones y de abordar ciertas cuestiones de los alumnos con características especiales, ya sea por desconocimiento o porque no estamos formados para eso.”

(D4 [3°E], comunicación personal, 06 de junio del 2024).

“Este año fue un desafío totalmente distinto, porque el año pasado no tuve estudiantes con discapacidad. Esta vez sí, y eso me llevó a pensar cómo prepararme, porque al no contar con la formación para eso, se vuelve complicado saber cómo actuar.” (D3 [1°B], comunicación personal, 18 de junio del 2024)

Estas expresiones dan cuenta de un sentido compartido en torno a la necesidad de una formación especializada que permita intervenir adecuadamente en situaciones que involucran a estudiantes con discapacidad. Y en ese marco, se construye la expectativa de que los/as AT poseen un saber especializado. Al ser consultados, las docentes señalan que este saber debería articular conocimientos provenientes de dos campos diferenciados pero complementarios; por un lado, el terapéutico —asociado al cuidado, la contención emocional y el manejo de situaciones “disruptivas”— y, por otro, el pedagógico —vinculado a la enseñanza, la planificación y el acompañamiento en los procesos de aprendizaje—. Así lo expresaba una docente:

“el acompañante tiene que tener un poco de todo, tener la parte terapéutica pero también la parte profesional pedagógica, tener un poquito de sentido común de las situaciones, del contexto, del lugar y también siempre apostar un poquito más.” (D2 [2°D], comunicación personal, 06 de junio del 2024)

A pesar de reconocer el valor del saber terapéutico, las docentes coinciden en que no es suficiente para ofrecer un acompañamiento a los estudiantes. Consideran que no basta con contar únicamente con conocimientos del ámbito de la salud, sino que se espera que las/os AT también tengan herramientas para intervenir en el plano pedagógico. En este sentido, el equipo directivo cumple un rol clave, ya que valora este saber especializado como un requisito necesario, orientando a las familias para que busquen un/a AT que, además de formación en acompañamiento terapéutico, cuente con formación en el campo educativo.

Tanto las AT como las docentes de grado señalaron esta expectativa institucional, que se traduce en un mandato que debe ser internalizado por quienes desempeñan el rol de acompañantes. Es decir, son los propios agentes escolares quienes definen los requisitos y condiciones que deben cumplir los AT para insertarse en la lógica de funcionamiento de la escuela común. Al respecto, el director de la institución expresaba:

“Los acompañantes se han tenido que ir preparando y armando para poder trabajar junto al docente, porque como acompañante hay gente que no tiene formación docente, entonces han tenido que incorporar terminología y trabajar con los contenidos o las adecuaciones para armar actividades, en eso trabajamos mucho desde la dirección.” (director, comunicación personal, 05 de julio de 2024).

En este marco, es la institución quien determina qué significa estar “formado” para acompañar, sin trabajar con las AT las implicancias de sus intervenciones pedagógicas más allá de lo escrito en el contrato. De esta forma, lo pedagógico no aparece como un campo a compartir o construir colectivamente, sino como un terreno que debe ser apropiado por las AT para responder a las demandas escolares. Tal como lo relata una acompañante:

“En principio yo solo iba a acompañar a la estudiante, cuando llegue a la escuela aca me pidieron que haga todo lo pedagógico igual” (AT9 [2°A], comunicación personal, 14 de junio del 2024).

De esta manera, en la institución se comparten sentidos que asocian la intervención de las AT con una formación “especializada”, entendida como aquella que permite abordar las particularidades de los/as estudiantes con discapacidad desde un saber que articula lo terapéutico y lo pedagógico. Este sentido se consolida como una expectativa institucional que orienta no sólo las prácticas de los equipos directivos y docentes, sino también las condiciones de posibilidad para la incorporación de los/as AT al espacio escolar. Así, el

carácter “especializado” del rol termina siendo definido desde la lógica interna de la escuela común, muchas veces sin mediar diálogo con la formación y posición profesional de los propios/as acompañantes.

Sentidos sobre la competencia de los AT en ámbito escolar

Asimismo, las valoraciones expresadas por los/as docentes de la institución configuran un sentido compartido respecto de la capacidad de las AT para intervenir en la escuela, vinculada a esa formación especializada que articula los saberes del campo terapéutico y del pedagógico. Desde esta perspectiva, quienes dominan ambos campos serían más “eficientes” para el trabajo escolar que aquellas personas formadas sólo en uno de ellos. Así lo expresó la MAT de la institución:

“Los que solo son acompañantes no son lo suficientemente eficientes, tendrían que poder armar buenos equipos de trabajo, tendrían que tener una conciencia de cómo sacar estos niños adelante, pero no sucede.” (Maestra de Apoyo a las Trayectorias, comunicación personal, 13 de junio del 2024)

Este tipo de discursos instala una jerarquización entre acompañantes según su formación, que incide directamente en la predisposición del equipo docente a integrarlos o no como parte de sus dinámicas de trabajo. De esta manera, se configura un entramado de sentidos y expectativas sobre el desempeño de estos agentes que excede las regulaciones normativas y que terminan funcionando como criterios informales, pero decisivos, para la valoración de su capacidad de intervención en el cotidiano escolar.

Así, la idea de “idoneidad” no aparece ligada a lo normado sino que, como una construcción situada, es moldeada por los sentidos que circulan en la institución sobre lo que se espera del AT. Estas representaciones se tornan organizadoras de las prácticas escolares, y

ponen en evidencia que la legitimación de su intervención no se define únicamente por su presencia, sino por el modo en que esa presencia se inscribe en los sentidos compartidos sobre qué es enseñar, acompañar, y formar parte de una comunidad educativa.

El acompañamiento en la escuela común: sentidos en disputa

A medida que se profundiza en los sentidos y las expectativas institucionales, se hace evidente que estos no solo moldean la percepción del rol de los AT, sino que también producen sus prácticas en el aula. Como se analizará en el próximo capítulo, aunque estas prácticas son diversas y heterogéneas, todas comparten rasgos comunes marcados por las expectativas institucionales y las posiciones asumidas respecto a la tarea de los AT dentro de la institución escolar. Este panorama refleja cómo, a pesar de las tensiones y diferencias, los distintos agentes —docentes, directivos, AT y otros apoyos— ajustan sus prácticas a los sentidos institucionalizados revelando las relaciones de poder y asimetría que estructuran la institución educativa.

Es importante señalar que, dentro de la escuela, se configuran relaciones de no contradicción en torno a los sentidos y expectativas compartidas. Tanto docentes como acompañantes tienden a amoldar sus prácticas a los sentidos ya institucionalizados, incluso cuando manifiestan estar en desacuerdo. En este marco, los sentidos construidos y las expectativas compartidas moldean las interacciones cotidianas y regulan las prácticas que los AT realizan en las escuelas. Por lo tanto, estas construcciones “simbólicas” de los agentes escolares terminan teniendo más peso que las normativas vigentes o que los saberes profesionales con los que los acompañantes llegan a la escuela.

En este contexto, a través de diversas intervenciones —terapéuticas, pedagógicas o ambas—, los AT enfrentan desafíos que emergen del propio entramado institucional, de las demandas de los agentes educativos y de una formación que no siempre dialoga con las

complejidades del contexto escolar. Estas tensiones nos invitan a reflexionar sobre cómo las expectativas institucionales condicionan la práctica de los AT y su lugar en la escuela. De esta manera, abrir el debate sobre el tipo de acompañamiento necesario para los estudiantes en situación de discapacidad —y sobre la posibilidad de una figura profesional que articule, de manera situada, lo terapéutico y lo pedagógico— resulta clave para avanzar hacia configuraciones de apoyo que respondan a las verdaderas necesidades de los estudiantes.

En este marco, como sostiene Achilli (2006), es necesario poner el foco en las interrelaciones en la escena educativa, las cuales son dinámicas y complejas, influenciadas por múltiples factores sociales, históricos, institucionales, económicos e ideológicos. Comprender estas interrelaciones es fundamental para analizar las prácticas de los/as AT en los procesos de inclusión, ya que estas se construyen en la cotidianidad escolar, a partir de marcos teóricos, condiciones institucionales y sentidos puestos en juego por los agentes involucrados. En este sentido, los significados asociados a las prácticas no son fijos, sino que son dinámicos y están en tensión permanente y en constante evolución (Sinisi, 2010).

Capítulo 3. Las prácticas de las AT en el seno de las interrelaciones con los agentes escolares

En el capítulo anterior se abordaron los sentidos y las expectativas que los distintos agentes escolares construyen en torno a la inclusión educativa, los estudiantes con discapacidad y las intervenciones de las AT. A partir del análisis de entrevistas, se exploraron las concepciones que circulan en la institución sobre el rol del AT, así como las tensiones y ambigüedades en torno a su formación, su legitimidad y sus modos de intervención. Entendemos que estos sentidos y expectativas se construyen en las prácticas cotidianas al mismo tiempo que las prefiguran.

En este capítulo, se propone avanzar hacia el análisis de las prácticas e interrelaciones que se construyen en torno a las intervenciones de los AT en la escuela primaria. Particularmente, el foco estará puesto en las relaciones que establecen con directivos, docentes de grado y otros apoyos institucionales como la MAI y la MAT. Se analizará cómo esas relaciones, tal como emergen en las escenas escolares reconstruidas, contribuyen a moldear las intervenciones de las AT y cómo estas prácticas se ven atravesadas por tensiones, mandatos, negociaciones y redefiniciones del rol.

Las intervenciones de las AT en las escuelas no se desarrollan en un vacío, sino en el marco de una institución que, como formación social, regula interacciones, legitima saberes y distribuye funciones. En ese entramado, las AT se ven interpeladas por expectativas institucionales muchas veces contradictorias, que las empujan a desempeñar funciones que oscilan entre lo terapéutico y lo pedagógico. Esta doble demanda genera fricciones con otros agentes escolares y produce una constante renegociación de los límites y sentidos de su función.

Concebimos que las prácticas son construcciones situadas, atravesadas por relaciones de poder, sentidos en disputa y condiciones institucionales concretas. Como plantea Edelstein (2022), las prácticas —especialmente aquellas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje— no son homogéneas ni atemporales, sino que se configuran en contextos sociales e históricos particulares. Lejos de ser acciones repetitivas o automáticas, implican vínculos entre sujetos con trayectorias diversas, con saberes múltiples que se entrecruzan y tensionan en el hacer cotidiano.

En este sentido, las prácticas de los AT deben ser pensadas no solo en términos de lo que hacen, sino también de cómo lo hacen en interacción con otros. Es decir, se trata de prácticas compuestas por interrelaciones complejas, dinámicas, muchas veces contradictorias, que las habilitan, las restringen y les otorgan sentido. En este sentido, el acompañamiento terapéutico se caracteriza por su condición fronteriza y transversal, desarrollándose en los "entre"; entre lo pedagógico y lo clínico, entre lo individual y lo colectivo, entre lo escolar y lo familiar (Montero y Sánchez, 2017). Esta condición le otorga riqueza, pero también expone a los AT a desafíos permanentes que exigen negociación y adaptación constante.

Interrelaciones y prácticas con el equipo directivo

En las instituciones educativas, el equipo directivo ocupa un lugar central, dado que por sus funciones habilita, organiza y regula las prácticas cotidianas en la escuela. En ese marco, indagar en las relaciones que se entretejen entre el equipo directivo y las AT resulta clave para comprender cómo se delinear sus funciones, qué márgenes de autonomía se les otorgan y de qué manera se negocian las tensiones que atraviesan sus intervenciones.

Al momento del ingreso a la institución, el primer contacto de las AT suele ser con algún miembro del equipo directivo, quien asume la tarea de recibirlas y orientarlas en ese primer acercamiento al funcionamiento escolar. Como figuras de autoridad, son quienes

median el ingreso formal, legitiman su presencia y establecen —al menos en un comienzo— ciertas coordinadas institucionales para su desempeño.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas, la totalidad de las AT manifestaron no sostener una relación fluida con el equipo directivo más allá del saludo cotidiano y el reconocimiento mutuo. Según relataron, las interrelaciones suelen limitarse a los primeros días tras su llegada, en los que mantienen una entrevista inicial. En esa instancia se presentan, entregan la documentación requerida por la escuela y el plan de trabajo previamente aprobado por la obra social. Tal como lo relató una de las AT entrevistadas:

“Al principio tuvimos una entrevista con el director en donde nos conocimos, presenté mis papeles, el plan de trabajo de la obra social y me hicieron firmar un contrato con la escuela.” (AT6 [1°B], comunicación personal, 26 de junio del 2025).

Este primer encuentro, aunque necesario para formalizar el ingreso de las AT a la institución, se configura como un intercambio centrado en aspectos administrativos y normativos, orientado a regular su presencia y establecer condiciones de funcionamiento básicas. No se observó, en esta instancia, una intención de acompañar o enmarcar su tarea, sino más bien de legitimar su incorporación desde un lugar burocrático. Esta modalidad de relacionarse inicialmente parece responder a una lógica institucional que regula, pero no necesariamente integra ni orienta sus prácticas desde una perspectiva formativa o colaborativa.

Además de la entrevista inicial, hacia el comienzo del ciclo lectivo se realiza una segunda reunión institucional, esta vez de carácter grupal, en la que participan todas las AT que se desempeñan en la escuela, junto con el equipo directivo y la MAI. En ese encuentro, los directivos presentan una serie de pautas generales sobre la intervención de las AT, haciendo hincapié en aspectos como las relaciones con los docentes de grado, el uso del

celular durante la jornada y el cuidado de ciertos aspectos institucionales. Según relataron las entrevistadas, este espacio cumple una función informativa y normativa donde prevalecen las orientaciones ofrecidas por las MAI y directivos. Así lo expresan algunas AT:

“También nos reunimos todas las acompañantes a principio de año con la vicedirectora, el director y la MAI, ahí fue donde se plantearon las pautas y nos presentamos” (AT5 [3°B], comunicación personal, 12 de junio del 2025)

“En esa reunión ellos nos dijeron cuáles iban a hacer nuestras tareas, que correspondía que hagamos y que no correspondía que hiciéramos, o sea, como marcando la cancha antes de empezar a jugar; y no mucho más” (AT4 [1°E], comunicación personal, 07 de junio del 2025)

En esta instancia, entonces, queda de manifiesto tanto el interés del equipo directivo de regular y ordenar las intervenciones de un agente externo a la escuela, como su escasa disponibilidad para sostener relaciones cotidianas con las AT y construir acuerdos con ellas. Situación que revela que su presencia no es concebida como un aporte a las prácticas cotidianas, o como una oportunidad para interrogar y modificar las formas escolares. Por el contrario, las orientaciones refieren a intervenciones centradas exclusivamente en las particularidades del alumno acompañado, reforzando la idea de que es él quien debe adaptarse, sin interpelar el modo en que la escuela produce barreras para su participación.

En este sentido, como advierte Rocha (2022), la promesa de la inclusión convive con prácticas que, lejos de desarmar las desigualdades estructurales, tienden a reafirmarlas mediante dispositivos que fragmentan, segmentan y externalizan aquello que no se acomoda fácilmente a la norma escolar. Desde esta perspectiva, las AT ocupan un lugar ambiguo dado que son necesarias para sostener ciertas trayectorias que el sistema por sí solo no logra garantizar, pero no son plenamente integradas al entramado institucional. Esta posición

periférica condiciona tanto sus posibilidades de intervención como la construcción de relaciones de pertenencia y reconocimiento dentro de la escuela.

En consecuencia, las interacciones entre el equipo directivo y las AT se caracterizan por una tensión entre formalidad y distanciamiento. Por un lado, el ingreso de las acompañantes está mediado por instancias institucionales que buscan establecer reglas claras de funcionamiento y encuadre de su intervención. Y por otro lado, estas instancias no habilitan espacios de diálogo, lo que genera una relación más bien administrativa. Estas tensiones iniciales configuran un terreno ya cargado de significaciones, sobre el cual se desplegarán las demás interacciones cotidianas en la escuela.

Interrelaciones y prácticas con los otros apoyos en la institución (MAI y MAT)

Dentro de las instituciones educativas, las/os AT no son los únicos agentes que intervienen en pos de garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad. También existen otros apoyos institucionales formalmente reconocidos por el Ministerio de Educación, como la MAI y la MAT, cuyas funciones, pertenencias y alcances están claramente diferenciados.

La MAI es una docente de educación especial, proveniente de la planta funcional de la escuela especial. Su labor está centrada en el acompañamiento de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, focalizando en el trabajo con los equipos docentes y en la planificación de estrategias de enseñanza accesibles. Por su parte, la MAT es una docente de grado de la escuela común, que forma parte de la planta funcional de esa institución y que está destinada a fortalecer y acompañar las trayectorias escolares de estudiantes que requieren un sostén pedagógico más intensivo, sin que necesariamente presenten una discapacidad. Esta diferencia de pertenencia institucional y de especialidad no

es menor, ya que incide directamente en los modos en que se configuran las interrelaciones entre estos agentes y en cómo se distribuyen sus intervenciones dentro del entramado escolar.

En la institución relevada, se pudo observar una dinámica particular de organización del trabajo, donde es la MAI quien asume la coordinación de las tareas de las AT y el seguimiento de los procesos de inclusión, por indicación del equipo directivo. Esta organización no solo refuerza la centralidad de la MAI en el entramado de apoyos, sino que construye una lógica de trabajo compartimentada, estableciendo una lógica de encapsulamiento que separa estos apoyos del resto del colectivo docente. Así lo explicaba el director de la institución:

“nosotros organizamos el trabajo con los acompañantes canalizando a través de la MAI, que es una maestra de que trabaja específicamente con el apoyo a la inclusión, porque ella es quien de alguna manera van tomando registro de cómo es la situación de cada uno de los niños, entonces cuando se organiza el trabajo pedagógico, con ella los acompañantes ven las cosas que requiere cada niño.” (director, comunicación personal, 05 de julio del 2025).

De esta manera, una vez transcurridas las instancias de planificación inicial, donde el vínculo entre las AT y el equipo directivo tiende a diluirse, es la MAI quien asume el rol de seguimiento y coordinación de las AT, convirtiéndose en la figura que acompaña, asesora y orienta a las acompañantes en sus intervenciones cotidianas. Al mismo tiempo, la MAI asume un rol de intermediario entre el equipo directivo y las acompañantes, ella canaliza la información, las inquietudes o dudas y las transmite al equipo directivo, cuando lo considera necesario. Así lo expresaba una de las AT:

“Si yo necesito algo, voy directamente a la MAI y le digo “Mirá, me está pasando esto”. Es ella quien luego habla con dirección. Tiene un vínculo más directo, más

cercano con ellos, y todas nos manejamos así, cuando necesitamos algo de dirección, o queremos pedir o comunicar algo, lo hacemos a través de ella.” (AT [2°E], comunicación personal, 18 de junio del 2025)

En este sentido, los procesos de inclusión no son percibidos por el equipo directivo de la institución como un asunto de carácter institucional, sino que son delegados a la MAI, quien al asumir ese rol se torna la principal responsable de las trayectorias de los estudiantes en situación de discapacidad dentro de la escuela. Cuando los procesos de inclusión se vuelven institucionales el alumno no solo es del AT, o del MAI, sino que es asunto de todos/as. Como expresan Aizencang y Bendersky (2016), las prácticas de inclusión educativa deben responder a una construcción entre varios que supone la rotación de roles e intervenciones, el diálogo permanente y el hacer en colaboración. No pueden depender o ser responsabilidad de un docente, de un docente integrador o de un apoyo externo.

El rol que asume la MAI, no solo se establece una relación de índole organizativa, sino que también se establece entre ellas un vínculo que las propias acompañantes destacan como fundamental, en términos profesionales y emocionales. En los relatos recabados, se observa que la MAI representa una figura de sostén que acompaña, contiene y orienta, especialmente frente a situaciones complejas que las AT deben afrontar en su tarea cotidiana. Su intervención no se limita a la planificación o el seguimiento, sino que muchas veces se traduce en la provisión de estrategias, materiales y herramientas concretas para abordar tanto el acompañamiento pedagógico como los aspectos terapéuticos del trabajo.

Las AT encuentran en la MAI una persona de confianza con quien pueden compartir dudas, buscar orientación y construir sentidos comunes sobre la tarea. Este acompañamiento, más allá de lo técnico, aparece como un factor clave en la construcción de confianza y

pertenencia institucional, que ayuda a las AT a salir de una lógica de aislamiento o de actuación solitaria. Así lo expresaban las AT:

“La que siempre se estuvo es la MAI, ella cuando llegue a la escuela se presentó conmigo y ahora afianzamos mucho el vínculo. Casi siempre vamos a buscarla como para mostrarle lo que vamos trabajando y demás.” (AT7 [3°E], comunicación personal, 26 de junio del 2025)

“Con la MAI me relaciono mucho, por ahí me he escrito con ella por whatsapp, es súper atenta. Siempre está presente y siempre está disponible y dispuesta a ayudar” (AT5 [3°B], comunicación personal, 14 de junio del 2025)

En el trabajo de campo también se registraron situaciones donde este acompañamiento se concretó en prácticas compartidas entre la MAI y las AT. Una de ellas se dio cuando la MAI ingresó al aula para trabajar en conjunto con la AT4 (1°E), especialmente para orientarla en relación con las adecuaciones que debía realizarle al estudiante. En esa ocasión, como los estudiantes estaban trabajando en el área de lengua, la MAI le solicitó a la AT que trajera un material que ella misma tenía guardado en el placard; era una caja con vocales e imágenes, que luego le dieron al estudiante con la consigna de clasificarlas según la vocal inicial (Registro de observación N°15, 05 de junio del 2024). Durante esta escena, fue evidente cómo la MAI se posicionó como modelo de intervención, mostrando a la AT cómo enseñar, qué recursos utilizar y de qué manera interactuar pedagógicamente con el estudiante. A través de su hacer, la MAI le demostraba a la AT cómo debía intervenir, ofreciendo una ejemplificación concreta de la tarea.

Otra intervención que da cuenta de esta relación de trabajo conjunto entre la MAI y la AT corresponde a una situación ocurrida fuera del aula, durante el recreo. En este espacio —habitualmente asociado al esparcimiento, los juegos, los gritos y la circulación libre de los

niños— se observa una escena en la que el estudiante acompañado comienza a gritar, taparse los oídos y correr en círculos, evidenciando un posible estado de desborde emocional. Frente a esta situación, la AT4 (1°E) solicita la ayuda de la MAI, quien se acerca al niño, lo toma con cuidado, se agacha para hablarle y luego lo abraza en un gesto que busca calmarlo. Una vez que el estudiante cambia su estado, la MAI convoca a la AT para que pueda continuar la intervención (Registro de observación N°16, 05 de junio del 2024). Esta escena, más allá del contenido emocional que porta, permite visualizar cómo se despliega una intervención conjunta, donde la MAI actúa como figura de referencia ante situaciones críticas, y donde la AT no interviene de forma aislada, sino dentro de un entramado de apoyos que se activa entre ellas.

En este sentido, la relación entre las AT y la MAI se configura como un elemento esencial en el entramado de apoyos dentro de la escuela. La colaboración constante, la confianza mutua y la disposición para compartir tanto estrategias pedagógicas (como la implementación de pictogramas, el uso de “cajas didácticas”, la adecuación de contenidos, etc.) como apoyos emocionales que facilitan un trabajo conjunto, donde ambas figuras se complementan para atender a las particularidades de los estudiantes.

Este tipo de interacciones muestran cómo se consolida un modo particular de organización institucional, donde la inclusión se vuelve un asunto “especializado” y acotado a ciertas figuras específicas, como la MAI y las AT, dejando fuera del trabajo articulado a otros agentes pedagógicos de la escuela. De este modo, al asumir este rol, la MAI no produce una ruptura con la lógica escolar predominante, sino que más bien la refuerza. Lo cual, se traduce en la reproducción de circuitos paralelos de intervención que mantienen a los estudiantes en situación de discapacidad en una posición de extranjería.

Esto se evidencia con claridad en la ausencia de vínculos entre las AT y la MAT. Dado que, la MAT fue designada al acompañamiento de trayectorias de estudiantes sin discapacidad, por lo que no mantiene relación directa con las AT, ni participa en las planificaciones ni intervenciones vinculadas a los procesos de inclusión de niños con discapacidad. Siendo un rasgo más del lugar simbólico que ocupan estos niños en la escuela. En sus propias palabras, su rol no requiere coordinar ni colaborar con las AT, ya que su tarea está focalizada en otras problemáticas. Esto refuerza una división de funciones que encapsula la inclusión educativa en un circuito cerrado de especialistas, dejando por fuera al resto de los docentes. Así lo expresaba la MAT de la institución:

“Yo trato de cubrir esos lugares que están vacíos cuando no hay acompañante. Porque las acompañantes tienen más trabajo en conjunto con la maestra y con la MAI. Yo trato de cubrir esos agujeros de acompañante donde no hay nadie, con esos niños que tienen otros problemas más educativos digamos.” (MAT, comunicación personal, 13 de junio del 2024)

Desde esta perspectiva, se pone en evidencia una forma de segmentación institucional que no es explícitamente reconocida, pero que opera en la práctica. En esta institución, los apoyos que intervienen en la inclusión de niños con discapacidad tienden a agruparse en una lógica paralela al resto de los agentes educativos, lo que puede reforzar la idea de que la su inclusión no es un tema transversal, sino un asunto "delegado". En este caso, en aquellos agentes “especialistas” en la discapacidad, como lo serían las MAI y las AT.

Como plantean Bendersky et. al. (2023), muchas veces las figuras que provienen del ámbito de la salud o la educación especial funcionan en las aulas bajo una lógica de intervención individual que genera, muchas veces, prácticas “segregativas” contrarias a las esperadas o al discurso que lleva a la inclusión de estas figuras de apoyo. Así un alumno “con

discapacidad”, “con diagnóstico”, “con CUD” (tal como se suele identificar), puede contar con la asistencia de “su” apoyo y corre el riesgo de transformarse en “su” estudiante porque la docente del grado se ocupa del “resto”.

En este sentido, como expresa Kaplan (2017), las relaciones entre los agentes escolares no son neutras, sino que se configuran en el marco de dinámicas institucionales de sociabilidad, autoridad y convivencia. La escuela es un espacio donde se tramitan diferencias y se construyen sentidos sobre lo común. Desde esta perspectiva, pensar las interrelaciones como un terreno simbólico y político, donde se tejen —o se restringen— lazos de reconocimiento mutuo y responsabilidad compartida, resulta central para comprender los límites y posibilidades de la inclusión.

En este entramado, el lugar que se le asigna al estudiante acompañado por una AT no es menor, su experiencia escolar se ve directamente afectada por el modo en que esas relaciones con los adultos habilitan (o no) su participación, su voz y su reconocimiento como parte legítima de la escuela. Así, las formas en que se organizan las interrelaciones entre los adultos inciden en la posibilidad de que el estudiante quede incluido como sujeto de derecho, o relegado a un lugar periférico, marcado por el apoyo o la excepcionalidad.

Interrelaciones y prácticas con las docentes de grado

Dentro de este entramado institucional, las interacciones entre las AT y las docentes de grado representan un componente fundamental en la configuración del acompañamiento a los/as estudiantes con discapacidad. A diferencia de las relaciones que se establecen con el equipo directivo o con la MAI, el vínculo con las/os docentes de grado se construye en el trabajo cotidiano, en el aula, donde se pone en juego la posibilidad de establecer intervenciones colaborativas o, por el contrario, intervenciones más fragmentadas.

Estas interrelaciones están cargadas de subjetividad, expectativas, tensiones e historia reciente. Según fue posible reconocer en la institución, la incorporación de las AT al ámbito escolar ha sido compleja, especialmente en lo que refiere a su relación con las/os docentes de grado, quienes históricamente han sido los únicos adultos responsables del espacio áulico. En un principio, esta convivencia se presentaba cargada de tensiones y desafíos, sobre todo por las concepciones de los docentes respecto de estas nuevas figuras. El director de la institución expresaba al respecto lo siguiente:

“Y la verdad que al principio fue difícil para el docente, la incorporación de estos nuevos roles, porque en sí es bastante celoso de su función, de su grado, de su cuestión identitaria como docente. Pero también todos estos cambios que ha habido en la sociedad han hecho que el docente también empiece a tener una apertura distinta.” (director, comunicación personal, 05 de julio de 2024).

Desde el primer momento, la incorporación de las AT a las instituciones educativas implicó enormes desafíos, particularmente en lo que respecta a la construcción de relaciones de trabajo conjunto con las/os docentes, quienes expresaron en muchos casos una resistencia inicial a compartir su espacio de intervención cotidiana. Esta resistencia no surgía únicamente de un desconocimiento del rol de las acompañantes, sino también de la sensación del docente de sentirse observadas, evaluadas y, en cierto modo, juzgadas por ese otro presente en el aula, además del temor a que su presencia interfiera en la dinámica tradicional del espacio. Al respecto algunas docentes señalaban:

“Al principio estaba reacia porque no estaba acostumbrada y me sentía como invadida, que no sé si será la palabra, pero como que te sentís observada. Eso es normal porque más allá de que uno tenga ya años trabajando, tener a alguien no es

sencillo, por lo menos para mí era nuevo.” (D5 [1°E], comunicación personal, 28 de junio del 2025)

“Me costaba trabajar porque es como que constantemente las acompañantes observan lo que uno hace. Pero no es que solo observan, sino que observan y se meten. Entonces es como tener a alguien ajeno dentro de tu casa, en este caso en esta escuela, o sea, igual no me parece mal que haya acompañante.” (D1 [2°C], comunicación personal, 06 de junio del 2025)

Estos relatos evidencian que, en un primer momento, las interacciones entre docentes y AT suelen estar atravesadas por sentimientos de incomodidad y desconfianza frente a la presencia de un otro que irrumpe en la escena escolar, muchas veces sin haber sido convocado. La incorporación de otro adulto en el aula resulta movilizante para el docente, en parte porque, como señala Terigi (2012), ha sido formado para desempeñarse en soledad. Esta disposición individual se ve reforzada por condiciones laborales que promueven prácticas aisladas, sostenidas —según algunas miradas— por sistemas de evaluación e incentivos también individualizados, en función de lo que se espera que cada docente produzca.

Como refleja el director en su relato, con el paso del tiempo algunas/os docentes comenzaron a encontrar en las AT una posibilidad de apoyo, tanto para la atención de las necesidades particulares de los estudiantes como para la asistencia frente a situaciones propias del grupo, como se analizará más adelante. Este proceso no es menor, ya que implica un principio de aceptación vinculado a ciertos “beneficios” de la presencia de los AT en la escuela. En la institución seleccionada, esta dinámica se vio favorecida por la creación e implementación del contrato institucional, que delimitó las intervenciones de las AT y estableció pautas de trabajo. Así, las docentes comenzaron a reconocer en las AT un otro funcional a sus propias necesidades en el trabajo pedagógico. Así lo expresaba una docente:

“Ahora, desde hace dos años, ya lo asimilé, y te digo que es valiosísimo el trabajo. En esta escuela ahora están recibiendo muchos chicos, porque según me contaban mis compañeras, antes no ingresaban así, integrados. Para mí es importante que estén, así que yo te digo que a mí me sirve y me sirve un montón porque nos ayuda con estos nenes. Al principio si no me gustaba que estén, pero yo ahora no tengo ningún problema que vengan, que vengan dos o tres si es necesario.” (D5 [1°E], comunicación personal, 28 de junio de 2025).

Estas nuevas dinámicas en la relación entre docentes de grado y AT permitieron, en ciertos casos, la posibilidad de construir un trabajo compartido en el aula, promoviendo intervenciones más colaborativas. De este modo, se instaló una lógica que desplazó el foco desde el estudiante con discapacidad hacia las necesidades del docente. Así, las AT fueron valoradas principalmente por ser un “recurso funcional” para aliviar la carga laboral del docente. Al decir *“a mí me sirve, me sirve mucho”*, la docente muestra claramente que su mirada está centrada en facilitar su propio trabajo. En consecuencia, la inclusión educativa queda subordinada a la organización del aula desde la perspectiva del maestro, relegando a un segundo plano las necesidades y particularidades del niño acompañado.

En este sentido, el acompañamiento que realizan las AT, si bien mantiene su foco en el estudiante con discapacidad, también empieza a ser pensado —y valorado— como un soporte para el trabajo docente y la organización pedagógica del aula. Aun así, aunque estos aparentes beneficios para el docente hayan contribuido a consolidar la aceptación de las AT en el aula, las resistencias iniciales no desaparecen por completo. En la cotidianeidad escolar, conviven miradas diversas que configuran relaciones heterogéneas, espacios en disputa y en permanente resignificación.

Se pudo observar cómo estas tensiones se manifiestan más allá del aula. Durante los recreos, se observa una separación clara entre docentes y AT, que aunque comparten el mismo espacio físico —los pasillos y el patio de la escuela—, sus interacciones no se extienden más allá del tiempo compartido en clase. Las AT se agrupan en un semicírculo cerca de los calefactores de la galería, mientras que las docentes se reúnen en pequeños grupos dispersos en distintos sectores de la institución. Durante ese tiempo de descanso, no hay intercambios ni conversaciones entre ambos grupos (Registro de observación N°35, 11 de junio del 2024). Esta escena, da cuenta de la distancia simbólica y de la disponibilidad para interrelacionarse que persiste a pesar de la aceptación en el aula.

Cómo fue posible observar, la incorporación de otros adultos en el aula confronta a las docentes con la necesidad de negociar sentidos, redefinir roles y ensayar nuevas formas de trabajo. Se trata de un proceso que no siempre es sencillo ni lineal. En palabras de Achilli (2005), estos cambios no son únicamente estructurales o normativos, sino que afectan de manera profunda las culturas escolares y los modos en que los docentes construyen su identidad profesional y se posicionan frente a su tarea.

Por ello, comprender las interrelaciones entre estos agentes resulta fundamental, ya que a partir de estas se configura gran parte de la intervención de las AT en la escuela y en la atención directa con el estudiante. El trabajo de campo evidenció que la relación que las AT establecen con las docentes de grado actúa como un marco que condiciona, limita y estructura sus formas de actuar y posicionarse en sus intervenciones. A medida que las docentes comenzaron a reconocer las tareas que podían delegar a las AT, les asignaron funciones vinculadas a aspectos pedagógicos, no sólo en relación con los estudiantes acompañados, sino también con el grupo en general.

A partir de estas observaciones, se identificaron tres formas de intervención de las AT, vinculadas tanto al tipo de relación que logran construir con las docentes de grado, como a los condicionantes institucionales y normativos desarrollados a lo largo de este capítulo. La primera de estas modalidades remite a una *AT como acompañante del docente*, lo cual no implica simplemente la copresencia del docente y la AT en el aula, sino que se trata un modo particular de ayuda o colaboración por parte de esta última a la primera.

Esta forma de intervención tensiona las funciones tradicionalmente asignadas a la figura del AT, en tanto pone en cuestión el carácter individual y centrado en el sujeto del acompañamiento. Cuando la AT asume tareas de ayuda al docente, que exceden el acompañamiento personal al acompañado, la intervención se despliega también hacia el grupo y la organización del trabajo escolar. De esta manera, la AT es reconocida por la docente como una auxiliar/ayuda, e incluso como una extensión de su propio rol. Se observaron situaciones en las que la docente delegaba en ella tareas vinculadas con la enseñanza, y las/os estudiantes solían referirse a la AT como otra “seño”, lo que da cuenta de su lugar como otro adulto que participa y colabora con las rutinas del aula. De este modo, la AT tiene una participación activa en la escena pedagógica, sostenida en un lazo de confianza con la docente.

Esta modalidad se evidenció en el campo, cuando la AT2 (2ºD) desempeña una tarea de apoyo a la función del docente. En ese momento, la D2 (2ºD) le solicita que escriba en el pizarrón la fecha y las novedades para que los estudiantes las copien, mientras ella corrige carpetas. Luego, la AT dicta la actividad que deben realizar y toma el control del aula, pidiendo a los estudiantes que mantengan el silencio y continúen trabajando (Registro de observación N°8, 04 de junio del 2024). En ese instante, los estudiantes la reconocen como

“la otra seño” y la AT se desempeña como pareja pedagógica, asumiendo funciones docentes que trascienden el acompañamiento individual.

Otra situación observada que da cuenta de esta modalidad, con algunas particularidades, fue el de la AT7 (3°E) quien quedó momentáneamente a cargo del aula debido a que la D4 (3°E) debe asistir a una reunión con otros docentes. Al regresar los estudiantes de un taller de lectura, la AT interviene para mantener el orden, solicita silencio y organiza al grupo, asumiendo tareas propias del rol docente. La demora en el regreso de la maestra pone en evidencia una delegación implícita de responsabilidades, sostenida en la confianza construida entre ambas (Registro N°44). En este caso, la AT no solo acompaña al estudiante con discapacidad, sino que también asume funciones de gestión del aula, consolidando así su posición como asistente del docente.

De esta manera, este tipo de intervención habilita una redefinición del lugar de la AT, en el que su rol se amplía más allá del acompañamiento individual, inscribiéndose en una lógica colaborativa con la docente, aunque orientada principalmente por las necesidades organizativas y pedagógicas de esta última. La docente no solo reconoce las capacidades de la AT, sino que también le delega tareas y la autoriza a asumir funciones propias del trabajo en el aula. Así lo expresa una docente al referirse a su actual acompañante:

“La acompañante que tengo este año estudia para maestra y tiene otra forma de llegar a los chicos. Sabe, entiende, puede quedarse en el aula y responder ante los niños. Tiene claro cuál es su función, cuál es su rol. Además, cuenta con mi autorización, con mi permiso, mi aval, para hacer ese tipo de intervención, y con el equipo directivo también. No sé si todas las acompañantes tienen esa posibilidad, pero en este caso puntual, ella puede hacerlo, lo hace y lo hace fantástico. Por eso

digo que tienen que tener un poquito de todo. ” (D2 [2ºD], comunicación personal, 06 de junio del 2024).

Este testimonio permite visibilizar cómo, en algunos casos, la posibilidad de intervenir activamente en el aula no depende únicamente de la formación, de la disposición de la AT, del encuadre institucional, sino del reconocimiento y validación que reciba por parte del docente de grado. La noción de *“tener mi permiso, mi aval”* pone en evidencia que la inclusión del rol está mediada por la aceptación subjetiva de quienes históricamente han sido responsables de ese espacio, y que aún conservan el poder de definir los márgenes de actuación de las AT en la escuela.

Una segunda forma de intervención identificada es la del *AT como docente particular* del niño/a que acompaña, modalidad predominante en la mayoría de los casos observados. En esta configuración, las interacciones entre la docente y la AT se dan de forma cordial y, en algunos casos, con la intención de conocer el trabajo del estudiante acompañado. La AT se posiciona, entonces, como *“la maestra”* que ofrece una enseñanza paralela al niño con discapacidad, adaptando contenidos, simplificando consignas o proponiendo estrategias y materiales totalmente diferentes y sin relación a la propuesta de enseñanza para el grupo clase. Solo en ocasiones específicas, y a pedido de la docente, se le solicita otras colaboraciones puntuales. Esta modalidad tiende a reforzar una lógica de acompañamiento personalizado, en la que el foco está puesto casi exclusivamente en el contenido pedagógico ajustado a necesidades educativas particulares y en el vínculo individual del AT con el estudiante.

Este tipo de intervención fue observada cuando la AT5 (3ºB) asume la enseñanza personalizada con el estudiante durante toda la clase. Mientras la D6 (3ºB) explica la consigna al grupo respecto a las multiplicaciones, la AT le proporciona indicaciones al

estudiante sobre la actividad que implicaba completar los ejercicios matemáticos con el resultado de la multiplicación, en este momento se superponen las voces de los adultos. El estudiante no tiene posibilidad de escuchar las intervenciones de la docente que no están dirigidas a él, ni tampoco interactuar con sus compañeros. A lo largo de la actividad, la AT permanece junto al estudiante, señalando lo que debe hacer, corrigiendo sus errores, buscándole las páginas del libro, e incluso rodeándolo con los brazos para mostrarle cómo resolver la consigna (Registro de observación N°26, 10 de junio del 2024). Se trata de una intervención completamente individualizada, en la que la AT conduce el desarrollo de la tarea como su docente particular, sin aparente articulación con la propuesta general de la docente de grado.

Asimismo, se pudo observar otra situación que ejemplifica también la modalidad de AT como docente particular. En esta, la docente solicita a los estudiantes que saquen sus carpetas de Ciencias Sociales, mientras la AT10 (3°C) prepara el cuaderno y los materiales para la estudiante acompañada. La docente comienza a leer y explicar definiciones sobre las reglas de una sociedad, mientras la AT interactúa con la estudiante, manteniendo una conversación directa. Cuando la docente pide la lectura de la página 125 y selecciona estudiantes para una lectura colectiva sobre la constitución nacional, la AT escribe en un costado del pizarrón —cerca de la estudiante— la fecha, el título y una actividad adaptada relacionada con el tema. Luego, le pide a la estudiante que copie lo escrito, mientras la docente, en paralelo, escribe en otra parte del pizarrón la teoría y la actividad para el resto del grupo (Registro de observación N°50, 02 de julio del 2024). De este modo, ambas realizan actividades simultáneas sobre el mismo tema, pero la tarea propuesta por la AT está formulada con un lenguaje más simple, evidenciando la intervención individualizada y paralela que caracteriza esta modalidad.

Este registro da cuenta de cómo la AT actúa como una docente particular para la estudiante acompañada tomando decisiones referidas a la enseñanza dado que la docente no ofrece actividades de enseñanza y de aprendizaje específicas al estudiante. Asimismo se han observado intervenciones de enseñanza en otras AT, en las que ellas efectúan decisiones pedagógicas, a veces sugeridas por la MAI, a través de actividades anticipadas en un cuadernillo o el uso de materiales concretos y pictogramas disponibles para el estudiante acompañado. De esta manera, aunque no siempre están al tanto de los contenidos a trabajar el día, las AT asumen la responsabilidad de realizar una propuesta al estudiante. Así lo pone de manifiesto una de las AT:

“Los primeros días era venir, sentarse y sorprenderse. Todos los días algo nuevo. Entonces yo venía con mi caja de materiales, con contenidos pensados para segundo grado, suponiendo qué podían estar trabajando. Hace poco tuvimos una reunión y le preguntamos a la docente si podría adelantarnos los contenidos, al menos mes a mes, y en base a eso yo voy preparando cosas. Pero igual nunca sé bien, al final no sé si el lunes van a trabajar el cuerpo, el martes las oraciones o el miércoles los verbos. En ese sentido, sigue siendo una sorpresa para mí. Pero bueno, cuando llega la sorpresa, yo ya tengo algo preparado para él.” (AT8 [2ºE], comunicación personal, 18 de junio de 2025)

De este modo, la AT no solo acompaña, sino que se convierte en un puente entre el contenido académico y la comprensión del estudiante, funcionando como un apoyo pedagógico esencial dentro del aula. Sin embargo, a pesar de estar vinculada al mismo contenido que trabaja el resto del grupo, su intervención se mantiene en paralelo, sin una articulación explícita con la propuesta general de enseñanza. En palabras de Basabe y Cols. (2007), la enseñanza se funda en el “encuentro pedagógico con el alumno”, donde quien

enseña debe estar disponible y atento a lo emergente para poder construir una oferta situada. En estos casos, la AT asume esa tarea, en tanto es quien está presente y disponible para el estudiante.

Finalmente, se identificó un tercer tipo de intervención que refiere a la de un *AT como asistente personal del alumno*, presente en aquellos casos donde el vínculo con la docente de grado es distante o escaso, pero a su vez, se presenta cuando la AT tiene clara su función y se resiste a asumir intervenciones vinculadas a la enseñanza. En esta configuración, la intervención se orienta principalmente al sostenimiento emocional, la regulación de conductas, el acompañamiento físico o la ayuda en tareas operativas (como buscar materiales, calmar al estudiante, ayudarlo a transitar de un espacio a otro o facilitar su permanencia en el aula). En estas situaciones, se evidencia una comunicación mínima —o inexistente— entre los adultos en el aula, y una ubicación del AT en los márgenes del aula junto al alumno, tanto en lo físico como en lo simbólico. Su intervención se reduce a “estar al lado”, a sostener o contener al estudiante acompañado,

Sin embargo, este tipo de intervención no debe ser entendido como una función meramente pasiva, dado que la asistencia que brinda la AT se despliega a través de gestos, miradas y especialmente de la palabra, orientada a sostener procesos de autorregulación, contención emocional y toma de conciencia por parte del estudiante. La asistencia, en este sentido, también tiene un carácter directivo, porque no solo se trata de “estar”, sino de intervenir subjetivamente desde un lugar de proximidad y escucha, habilitando modos de estar en la escuela cuando otros vínculos se tornan esquivos o ausentes.

Una situación que refleja esta modalidad asistencial pudo observarse cuando la D1 (2°C) en su clase desarrolló una actividad general de lengua para todo el grupo y, paralelamente, la docente se comunica con la AT3 (2°C) a quien le entrega una fotocopia y le

explica lo que el niño debe realizar. La AT3 (2°C) se posiciona junto al estudiante, saca de la mochilas del estudiante el cuaderno, la cartuchera y una pizarra pequeña donde luego escribe la consigna en imprenta mayúscula y lo acompaña individualmente durante toda la actividad (Registro de observación N°2, 03 de junio del 2024).

En esta escena, las actividades de aprendizajes son decididas y ofrecidas por la docente y la intervención de la AT se orienta únicamente a la asistencia al estudiante durante la actividad, sin posibilidad de expansión o participación en las dinámicas del grupo. Su rol aparece como el de una figura auxiliar, que traduce y ejecuta instrucciones dadas por el docente, sin capacidad de proponer, decidir o intervenir más allá de lo pautado.

Esta modalidad de intervención es, en general, significada por los docentes como insuficiente o poco efectiva, en tanto no se ajusta a las expectativas que tienen respecto al rol de las AT como colaboradoras pedagógicas. Desde esta mirada, se cuestiona el accionar de quienes sostienen intervenciones centradas exclusivamente en la asistencia individual, aludiendo a que “no cumplen” con una tarea vinculada a la enseñanza o al acompañamiento académico. Así lo manifestaba una docente al referirse a una experiencia concreta:

“Yo creo que la acompañante, en este caso particular la que tengo a la tarde, tendría que tener el título de maestra especial. O, al menos, ser maestra, pero que tenga la pedagogía para poder enseñar. Para mí, eso es fundamental. Porque si una acompañante cumple solamente la función de estar al lado del alumno, de acompañarlo, pero no le puede enseñar, en algún momento de la clase ese nene va a quedar con tiempo muerto. Porque mientras yo sigo con el resto del grupo, él va a estar haciendo una actividad que muchas veces es como para nenes de jardín o de primer grado” (D1 [2°C], comunicación personal, 06 de junio del 2024).

En definitiva, al analizar los tipos de intervención que se desplegaron en las aulas, puede verse que, si bien la presencia del apoyo resulta clave para sostener la experiencia escolar del estudiante acompañado, esto no necesariamente se traduce en transformaciones dentro del aula. En general, la figura del AT aparece centrada en su vínculo individual con el estudiante, sin llegar a interpelar las prácticas docentes ni las dinámicas institucionales. Se trata de una forma de intervención que, en muchos casos, responde más a una lógica de cuidado que de inclusión, y que si bien es valorada como necesaria, no siempre es reconocida ni integrada como parte del entramado pedagógico.

Así, el AT queda muchas veces encapsulado en su rol, con escasa posibilidad de incidir en la propuesta general o de construir espacios de participación compartida. Estos modos de intervención no logran modificar las rutinas escolares, ni habilitan otras formas posibles de enseñar y aprender. De este modo, se refuerza la idea de que la inclusión depende exclusivamente de un vínculo individualizado, y no de una transformación colectiva. Y cuando eso ocurre, las oportunidades reales de aprendizaje y participación junto a los demás se ven fuertemente limitadas.

Como plantea Rossi (2011), la intervención del AT se caracteriza por su flexibilidad; es un marco hecho a medida, móvil y en permanente transformación. Siempre se intenta dar lugar a lo que “no cuadra”, a lo nuevo, a la invención. En esta misma línea, Campise (2012) sostiene que el AT debe trabajar junto a los docentes para favorecer una mirada que habilite al niño, que crea en sus posibilidades y que acoja la diferencia. Lograr esto, advierte la autora, implica atravesar movimientos, dudas, tensiones y cuestionamientos profundos. De este modo, la presencia del AT en la escuela apunta a facilitar, estimular y acompañar procesos, promoviendo un trabajo en equipo que habilite espacios reales para la diferencia.

Abordar las prácticas desde su dimensión interrelacional permite, entonces, acceder a una comprensión más situada y compleja del modo en que se construye —y se disputa— el rol de las AT en el escenario escolar. Como señala Salit (2023), las interacciones que se dan en el aula exceden la aplicación de metodologías o el uso de recursos; se configuran como tramas complejas de intercambios lingüísticos y metalingüísticos, silencios, gestos, miradas, tensiones, acuerdos y resistencias. Todos estos elementos —muchas veces invisibles o no plenamente conscientes— inciden profundamente en las posibilidades de enseñar, aprender y acompañar.

Las interrelaciones, entonces, no solo constituyen el medio a través del cual se desarrollan las prácticas, sino que también las transforman. Las redes de comunicación, los malentendidos, los juegos de poder, las afinidades o rechazos personales, las trayectorias y saberes puestos en juego conforman un entramado que condiciona e imprime forma al hacer cotidiano de las AT. Por eso, analizar las prácticas desde su inscripción en esas tramas relacionales permite comprender con mayor profundidad los modos en que se produce y se disputa el lugar de estos acompañantes en la escuela.

En este punto, resulta necesario preguntarse ¿a quién se apoya cuando se acompaña? ¿Al estudiante, al docente, o a ambos? Si bien las intervenciones de las AT suelen pensarse exclusivamente en función del niño o niña en situación de discapacidad, en la práctica se despliegan múltiples formas de sostén. Estas no solo están orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje y participación del estudiante, sino también a habilitar condiciones de enseñanza y de vínculo para los y las docentes. El acompañamiento, entonces, se configura como una intervención que no se dirige a un único sujeto, sino a una escena relacional más amplia, donde se entretajan necesidades, demandas y expectativas diversas. Esta pregunta no

busca una respuesta cerrada, sino que se ofrece como una invitación a abrir nuevas miradas sobre el sentido y la potencia de las intervenciones de las AT.

Capítulo 4. Las prácticas de las AT con los estudiantes que acompañan

A lo largo de esta investigación fuimos analizando las distintas dimensiones que configuran las prácticas de las AT en la escuela, abordando las regulaciones institucionales idiosincráticas, los sentidos y expectativas construidos en torno a su rol, las interrelaciones que tejen con otros agentes escolares y las prácticas que despliegan en la cotidianeidad. Si bien estas dimensiones fueron presentadas por separado, lo cierto es que operan en su interdependencia y mutua constitución, conformando la trama compleja de las intervenciones de las AT con los estudiantes en el escenario escolar.

Este capítulo se detiene particularmente en aquellas prácticas e interacciones que las AT construyen con los estudiantes que acompañan. A partir del análisis de registros de observación y entrevistas, se abordarán las distintas configuraciones que asumen estas intervenciones; cómo se tejen los vínculos, qué oportunidades habilitan —o restringen— en términos de participación, aprendizaje y autonomía, y qué estrategias despliegan para sostener, cuidar, enseñar o mediar en la vida escolar.

En este sentido, resulta clave reflexionar sobre el impacto que estas intervenciones tienen en la participación del niño en las propuestas educativas, en el desarrollo de vínculos sociales y afectivos, y en la promoción de su autonomía. Por lo tanto, para comprender estas interacciones entre AT y estudiantes, es necesario atender a cómo se inicia y configura esa relación desde un principio. Como analizamos en capítulos anteriores, la presencia de una AT en la escuela no es algo “natural”, sino que está mediada por la indicación de un equipo terapéutico externo y, en muchos casos, es solicitada por la propia escuela como condición para la permanencia del estudiante.

Momentos iniciales del acompañamiento

Tal como fue posible evidenciar en el trabajo de campo, en el momento inicial de solicitud de un acompañamiento personal ya se gestan ciertas condiciones que prefiguran la futura relación entre la AT y el niño o niña. Esto se refleja en el lugar que ocupa el equipo directivo dentro del proceso de selección, ya que orienta activamente a las familias en la elección de la persona que ejercerá el acompañamiento. En muchos casos, esta orientación se traduce en la sugerencia de un perfil que cuente con doble formación, tanto en el ámbito terapéutico como en el pedagógico. Así lo expresó la vicedirectora de la institución:

“Muchas veces somos nosotros los que hablamos con los pediatras o con la psicopedagoga, (...) tenemos una charla con los equipos, generalmente son bastante abiertos y vamos llevándolo a los papás por un camino donde ambas partes nos ponemos de acuerdo en los pedidos.” (vicedirectora, comunicación personal, 11 de julio del 2024)

En esta dinámica, el equipo directivo suele establecer vínculos con los equipos terapéuticos con el fin de construir criterios comunes de orientación, lo cual incide directamente en las decisiones de las familias respecto a qué tipo de acompañante buscar. De este modo, la posición institucional respecto de qué debe hacer una AT y qué perfil resulta deseable, configura —aunque no de forma determinista— ciertas expectativas, modos de vinculación y posibilidades de intervención que se desplegarán posteriormente en la escena escolar.

Sin embargo, la contratación y el encuadre de la intervención de las AT lo gestionan directamente con las familias que las contratan. En este marco, muchas AT despliegan intervenciones orientadas a demostrar resultados visibles, lo cual puede condicionar el tipo de relación que establecen con los estudiantes y el modo en que acompañan sus procesos

escolares. Esta lectura, que surge a partir de las observaciones realizadas en el campo, encuentra respaldo en los señalamientos de algunos docentes, quienes advierten cómo esas intervenciones, lejos de promover la autonomía, tienden a sustituir la acción del niño para garantizar productos esperables. Así lo expresa una docente entrevistada:

“Lo que pasa es que muchas veces terminan haciéndole al niño la actividad y cuando vos vas a corregir, vas a ver que tiene todo perfecto en el cuaderno, pero el nene no lo aprendió, no lo puede desarrollar, y ahí te das cuenta que está la mano del AT” (D2 [2°C], comunicación personal, 6 de junio del 2024).

En consecuencia, puede afirmarse que las intervenciones de las AT no se inician únicamente en el aula, sino que muchas veces anteceden incluso al ingreso del estudiante, siendo modeladas desde un comienzo por los criterios institucionales, las posibilidades familiares y las mediaciones terapéuticas. Así, las relaciones entre AT y estudiantes están atravesadas desde el inicio por estos condicionantes, que configuran un marco particular para la construcción del vínculo y el despliegue de las prácticas de acompañamiento.

Los primeros momentos del acompañamiento suelen estar atravesados por un clima de incertidumbre y exploración, tanto para las AT como para los/as estudiantes y sus familias. Una vez seleccionada la persona que acompañará al/la estudiante, la familia y la AT establecen encuentros iniciales para conocerse, interactuar y delinear las condiciones del vínculo. Esta etapa resulta decisiva para determinar si la intervención comenzará formalmente. Como relataron varias de las entrevistadas, estos primeros momentos son clave para construir una relación de confianza y sintonía que luego sostendrá el acompañamiento cotidiano. En palabras de dos AT:

“Yo tuve la primera entrevista con los padres en octubre del año pasado y después de octubre hasta febrero nos veíamos, esto es para no venir solamente el primer día de

clases y conocernos acá. Y hoy mi relación esta re bien tanto con S, como la mamá quien tiene muy buena predisposición” (AT10 [3°C], comunicación personal, 03 de julio del 2025)

“A J lo conocí el año pasado, yo tuve una entrevista con los papás en diciembre ahí ellos me conocieron se fijaron si yo daba los criterios que buscaban. Y en enero lo volví a ver y después en febrero también yo iba a la casa de J y ahí se fue generando un vínculo. Después tuvimos que esperar que la obra social me apruebe y bueno después nos vinculamos acá, pero él ya me conocía.” (AT7 [3°E], comunicación personal, 26 de junio del 2025)

Estos encuentros previos al ingreso al aula no constituyen simples gestos de cortesía ni meras instancias preliminares, sino espacios fundantes. Es allí donde comienzan a delinearse las coordenadas afectivas y operativas del acompañamiento, así como las condiciones que permitirán —o no— sostenerlo en el tiempo. La posibilidad de construir una relación basada en la confianza, el respeto mutuo y la disponibilidad afectiva habilita no solo una llegada más cuidada al aula, sino también un andamiaje emocional para el/la estudiante (Dalesio, Robiglio y Saranitte, 2015).

Por otra parte el encuadre de trabajo acordado por las AT con las familias y la escuela respecto de los horarios y la frecuencia de asistencia, como marco simbólico y ordenador de la relación (Rossi, 2012), tienen repercusiones concretas en las intervenciones que luego se despliegan dentro de la escuela. En la institución relevada, fue posible observar que las AT establecieron acuerdos diversos con las familias. Esto responde, por un lado, a las particularidades de los/as estudiantes acompañados/as, pero sobre todo a las condiciones laborales de las propias AT. Tal es el caso de la AT5 (3°B), quien asistía solo tres días a la

semana; o de la AT9 (2°A), que ingresaba a la escuela una hora y media más tarde debido a otro trabajo.

Estas condiciones particulares moldean la dinámica del acompañamiento y las estrategias que cada AT puede desplegar en la institución, incidiendo directamente en la continuidad del proceso y en la construcción de su relación con el/la estudiante. Así, los primeros momentos del acompañamiento no solo marcan el inicio de una relación, sino que trazan el mapa de posibilidades —y también de tensiones— que acompañarán el despliegue cotidiano de la tarea. Comprender cómo se configuran estos comienzos permite leer en clave más amplia las prácticas que las AT despliegan en la escuela, sus alcances, sus límites y los sentidos que producen en esa relación singular con el/la estudiante.

El acompañamiento en la jornada escolar

Una vez iniciada la relación entre la AT y el/la estudiante, el acompañamiento comienza a desplegarse en la vida cotidiana de la escuela, condicionado por las características propias de la gramática escolar.

En la institución relevada, se evidenció que, en la mayoría de los casos, el acompañamiento que realizan las AT se configura como una práctica a lo largo de toda la jornada escolar. No se limita únicamente al trabajo en el aula, sino que implica una presencia constante desde el ingreso a la institución —incluyendo la formación y el saludo a la bandera— hasta el momento de la salida. Esta continuidad también se extiende a los recreos, donde se habilitan otros modos de relación, juego y cuidado. Sin embargo, en general las AT no intervienen durante las horas especiales, como música, plástica o educación física, ya sea por decisión institucional o por acuerdos construidos con la docente de grado.

Esta presencia sostenida en la jornada y en los diferentes espacios escolares favorece la construcción de una relación cotidiana de cercanía, marcada por vínculos de confianza, afecto y familiaridad con el/la estudiante. A su vez, esta continuidad conlleva responsabilidades múltiples vinculadas al cuidado, a la regulación del comportamiento, al acompañamiento emocional y a los procesos de enseñanza. Así, el acompañamiento terapéutico implica mucho más que una mera asistencia. Se trata de una práctica que se redefine día a día, en diálogo con las demandas particulares del/la estudiante, las orientaciones de la MAI, los acuerdos con la docente del aula y las condiciones laborales de las propias AT.

Asimismo, las intervenciones de las AT cobran forma, se habilitan o se restringen, y adquieren sentidos específicos según los marcos institucionales, los vínculos construidos y los recursos disponibles. Lejos de reducirse a una presencia pasiva o de control, las AT se posicionan como figuras significativas en la experiencia escolar de los/as estudiantes que acompañan.

El lugar que ocupan las AT en el aula

Las prácticas que despliegan las AT no pueden analizarse sin considerar también el lugar que ocupan dentro del aula. Tanto su ubicación física como su posición en la trama pedagógica e institucional configuran sentidos sobre su tarea, sobre los estudiantes que acompañan y sobre la inclusión escolar. En los registros de observación fue posible identificar al menos dos formas recurrentes de presencia en el aula, que permiten abrir preguntas sobre los modos en que se habilita —o no— la participación de los estudiantes.

Una de las formas de presencia en el aula, es aquella donde la AT se encuentra ubicada junto al estudiante, en la modalidad que se caracterizó en el capítulo anterior como

“asistente personal del estudiante” o “maestra particular”. En estos casos, la intervención se centra en asistir al niño o niña con las tareas, la organización de sus materiales, el cuidado de sus pertenencias o incluso en la mediación de las relaciones con sus pares. Teniendo en cuenta las particularidades de los niños/as acompañados, estos apoyos tienden a reforzar una idea de excepcionalidad, donde las diferencias de los estudiantes son marcadas como déficit, ubicándolos en la posición del “diferente” que necesita cuidado o protección especializada. Situación que puede derivar en procesos de estigmatización, al limitar las posibilidades de circulación, interacción y participación dentro del grupo.

El otro modo de presencia identificada es aquella en la que la AT se ubica en el fondo del aula, en un banco desocupado por los estudiantes. Desde allí mantiene una visión panorámica de lo que ocurre en la clase y regula su intervención en función de las necesidades del momento. Esta disposición, más cercana a la modalidad que se caracterizó como “acompañante del docente”, permite que el/la estudiante se ubique junto a sus compañeros y acceda a formas de participación más horizontales dentro del grupo. Esto también implica un cierto corrimiento de la AT respecto de la tarea pedagógica directamente con el estudiante que acompaña.

Más allá de la ubicación física, lo que está en juego es la configuración del vínculo entre la AT, el/la docente y el/la estudiante. Las decisiones sobre qué enseñar, cómo intervenir, cuándo ayudar o cuándo retirarse no son neutras; construyen formas específicas de inclusión que pueden abrir posibilidades o bien reforzar dinámicas de dependencia. En este marco, se vuelve necesario interrogar cómo se define —en la práctica— el lugar de las AT en la escena escolar, y qué lugar se le ofrece al estudiante acompañado.

Su intervención entonces, se materializa en gestos, palabras, decisiones, silencios y miradas que, muchas veces, no están formalmente pautados, pero que inciden profundamente

en la construcción de subjetividad, en la participación escolar y en la apropiación del espacio educativo. En este sentido, se propone analizar el acompañamiento escolar desde tres categorías entrelazadas: las prácticas subjetivantes, las prácticas de cuidado y las prácticas de enseñanza.

Prácticas subjetivantes en el acompañamiento escolar

Las prácticas que las AT despliegan en la escuela están atravesadas por una fuerte dimensión afectiva y relacional. Lejos de tratarse de intervenciones prefiguradas técnicamente, el acompañamiento se constituye como una práctica situada en el marco de relaciones cotidianas de cercanía, empatía, disponibilidad corporal y confianza. Las AT en la escuela reconocen estos aspectos como constitutivos de su tarea, y así lo expresan:

“Yo fui conociéndolo y fui viendo qué cosas le interesaban a él, para poder generar un vínculo para poder acercarme. Entonces fui conociendo un poco también a la familia y fui viendo cuáles eran sus intereses para poder llegar a él también. Y el vínculo se formó, la verdad que sí, porque él busca contención también en lo que sería mi figura y eso es super importante.” (AT4 [1°E], comunicación personal, 07 de junio del 2024).

“Yo siempre intento tener una entrevista previa con la familia y después me presento con él. Ahí trato de preguntarle cuáles son gustos o que es lo que le gusta a él como para generar el vínculo. Pero con él eso fue rápido, el vínculo que se generó fue de inmediato y hay bastante confianza” (AT9 [2°A], comunicación personal, 11 de julio de 2024).

Durante el trabajo de campo fue posible evidenciar que las AT construyen, en la mayoría de los casos, relaciones marcadas por la confianza y el afecto con los/as estudiantes

que acompañan. Como expresa Cornu (1999), la confianza es una apuesta hacia el futuro, una actitud que implica exponerse a la incertidumbre del otro sin pretender controlarlo. La confianza, entonces, es constitutiva de toda relación educativa y se origina en la experiencia infantil, donde el/la niño/a, en su indefensión, debe depositar confianza en el adulto para poder humanizarse. Esta confianza inicial exige ser devuelta; no para fijar al niño en su dependencia, sino para permitirle crecer, desplegar su singularidad y abrir un campo de acción posible.

De este modo, la confianza en la escena pedagógica requiere de reciprocidad. Es necesario, entonces, que el adulto confíe en las posibilidades del niño para que, a su vez, el niño pueda confiar en el adulto. En el acompañamiento terapéutico, sostener esa confianza implica crear las condiciones para que el/la estudiante se sienta alojado, reconocido y capaz de habitar la escuela desde un lugar propio. Estas condiciones se manifiestan en gestos cotidianos —abrazos, palabras de aliento, acercamientos físicos—, en la disponibilidad para ofrecer materiales o adaptaciones, en las invitaciones a participar y en la sensibilidad para leer los tiempos y emociones del otro. Lejos de ser accesorios, estos gestos se constituyen en soportes fundamentales que hacen posible el vínculo y habilitan la participación del/la estudiante en la vida escolar.

Sin embargo, estas relaciones de cercanía también presentan matices y tensiones. En varios casos, fue posible observar la constante consulta de los/as estudiantes hacia la AT sobre cómo actuar o la búsqueda de su aprobación permanente. Estas dinámicas, si bien pueden inscribirse en relaciones de confianza, también derivan en ciertos niveles de dependencia, lo que complejiza el tipo de acompañamiento que se establece. Estas situaciones evidencian la necesidad de pensar al acompañamiento como una práctica

dinámica y situada, que se redefine en función de los modos en que el/la estudiante habita la escuela.

Estas formas relacionales resultan fundamentales para comprender las prácticas subjetivantes que se juegan en el acompañamiento. Como plantea Bleichmar (2003), la escuela no es solo un espacio de transmisión de saberes, sino un ámbito donde se produce subjetividad. En tanto institución secundaria privilegiada del espacio social para la constitución del sujeto, la escuela desarrolla su función subjetivante a través del amparo y la transmisión cultural. Esta función puede ser desempeñada por un sujeto-AT —en tanto representante adulto en la institución— quien posiciona al sujeto-niño, reconociendo la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, la autoridad, los adultos en general y los pares en particular. Desde esta perspectiva, estas prácticas habilitan condiciones para que el/la estudiante sea reconocido/a como sujeto, pueda expresarse, participar y construir una posición propia dentro del entramado escolar.

En este sentido, las AT promueven mediaciones subjetivantes en los procesos de socialización con pares, habilitando espacios de participación e interacción más allá del vínculo individual con el/la estudiante. Durante un recreo, por ejemplo, se observó cómo la AT3 (2°C) intervenía para acompañar al estudiante en sus relaciones con otros niños. Como el estudiante no hablaba, la AT actuaba como facilitadora del contacto con el otro en un juego de persecución en el recreo, sosteniendo las manos para evitar conductas impulsivas y comunicando a los compañeros que N está jugando (Registro de observación N°4, 03 de junio del 2024). Este tipo de intervención no solo implica contención o control, sino también la habilitación de condiciones para la socialización y el reconocimiento mutuo.

Otra situación que promueve subjetividad, pudo evidenciarse en el acompañamiento realizado por la AT6 (1°B) durante el recreo en primer grado. En lugar de permanecer junto a

la estudiante de manera constante, la AT propicia espacios de interacción con sus pares, donde primero sugiere que se siente a merendar con una compañera y luego invita a otras niñas a jugar con ella. Durante todo el recreo, la AT observa desde cierta distancia, sin intervenir directamente, confiando en las capacidades de la estudiante para sostener el vínculo con sus compañeras. Solo al final del recreo, cuando la estudiante regresa al aula gritando, la AT interviene para calmarla y ayudarla a regularse emocionalmente (Registro de observación N°19, 07 de junio del 2024). Este tipo de intervención puede leerse como una práctica que habilita a la estudiante a participar de la vida escolar junto a otros/as, mientras se sostiene una presencia atenta, disponible y confiada en sus posibilidades.

Las prácticas subjetivantes también se despliegan en los intercambios comunicativos. En los casos donde el/la estudiante presenta dificultades en el habla o el lenguaje, las AT median para facilitar su participación en clase. En el trabajo de campo, durante una actividad de lectura, la AT7 (3°E) reformula las preguntas del docente y señala imágenes del cuento para ayudar al estudiante a comprender y responder (Registro de observación N°29, 11 de junio del 2024). Aquí, la intervención no se limita al acceso al contenido, sino que habilita al estudiante a ocupar un lugar como interlocutor válido en el aula.

Estas prácticas pueden entenderse como aquellas que permiten a los sujetos reconocerse y ser reconocidos dentro de un colectivo, otorgándoles un lugar, una voz y una agencia en los escenarios institucionales. Se trata de intervenciones que dejan marcas en la experiencia escolar, contribuyendo a configurar la identidad y el sentido de pertenencia del/la estudiante. En este sentido, acompañar no solo implica estar al lado, sino también habilitar horizontes posibles, sostener, abrir preguntas, alojar incertidumbres y celebrar logros, por pequeños que sean. Es decir, acompañar los decires de los niños y ofrecer el espacio para que el triángulo intersubjetivo se establezca (Schlemenson, 1996).

Pensar la escuela como un escenario de producción de sentido, de reconocimiento y de apropiación simbólica (Bleichmar, 2007) permite comprender que el acompañamiento terapéutico habilita experiencias que, aunque no siempre estén previstas en las planificaciones escolares, resultan fundamentales en la construcción de una experiencia subjetiva de escolarización; una mirada que contiene, una palabra que calma, una presencia que sostiene.

El carácter subjetivante de estas prácticas se extiende a otras prácticas de cuidado y de enseñanza que desarrollan las AT. El cuidado, como forma de atención a las necesidades particulares y regulación afectiva; y la enseñanza, como producción de accesos y mediaciones para el aprendizaje. Es en la conjunción de estas prácticas donde el acompañamiento despliega su potencia transformadora.

Prácticas de cuidado en el acompañamiento escolar

Las intervenciones de las AT también se configuran en torno a prácticas que pueden inscribirse en el campo del cuidado. Retomando a Filidoro, Enright, Mantegazza y Lanza (2023), cuando se trata de niños y niñas en situación de discapacidad, el cuidado en la escuela no se reduce únicamente a la atención de necesidades básicas, sino que implica la construcción de condiciones materiales, simbólicas y vinculares que habiliten la emergencia del otro como sujeto. En este sentido, las autoras proponen superar la falsa dicotomía entre enseñar y cuidar, y pensar ambas dimensiones como entramadas en una práctica común, en devenir, que se construye con otros y otras; al enseñar cuidando y cuidar enseñando.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento que realizan las AT no se limita a sostener vínculos afectivos, sino que despliega una serie de prácticas de cuidado que habilitan la participación escolar, particularmente en situaciones donde la presencia de la AT se vuelve condición para que el/la estudiante pueda estar, participar y aprender. Lejos de un enfoque

asistencialista, el cuidado se presenta aquí como una forma de intervención pedagógica y subjetivante, situada en lo cotidiano y atenta a las necesidades singulares de cada estudiante.

Estas prácticas se manifiestan en gestos diversos, desde la anticipación de situaciones potencialmente desorganizadoras —como cambios de rutina o de docente— hasta la regulación del entorno físico y sensorial para favorecer el bienestar emocional del/la estudiante. En este sentido, el cuidado atraviesa tanto las rutinas generales —como la entrada al aula, el orden de los materiales o la participación en actos y recreos— como las propuestas de aprendizaje, donde las AT intervienen adaptando consignas, ofreciendo apoyos visuales, materiales alternativos o estrategias comunicacionales accesibles.

Bajo este encuadre, intervenciones orientadas al sostenimiento corporal, la asistencia motriz, la organización para la tarea, el acompañamiento emocional, o el uso de dispositivos para la comunicación aumentativa, pueden pensarse como formas de cuidado que posibilitan al estudiante habitar la escena educativa desde un lugar propio. Se trata, en definitiva, de prácticas que no solo contienen, sino que habilitan el acceso, la permanencia y la participación activa, enmarcadas en una lógica de reconocimiento y presencia atenta.

Algunos ejemplos de estas prácticas pudieron evidenciarse en el trabajo de campo. Durante la formación para la salida en segundo grado, por ejemplo, se observó cómo la AT3 (2°C) se ubica detrás del estudiante que acompaña para tapar suavemente los oídos al momento de recitar la oración a la bandera (Registro de observación N°37, 18 de junio del 2024). Esta intervención responde a la hipersensibilidad auditiva del niño, y le permite participar de la actividad escolar sin desbordes, junto a sus compañeros. En esta estrategia se expresa un tipo de cuidado que no reemplaza ni aísla, sino que habilita la presencia del estudiante en la escena escolar, reconociendo su necesidad particular y garantizando su derecho a estar.

Otra forma de cuidado se pudo evidenciar en la intervención de la AT4 (1°E), quien, una vez dentro del aula, anticipa al estudiante respecto a lo que iba a suceder a continuación. Para ello, utilizaba pictogramas que ya estaban pegados, de forma fija, en la pared del aula junto al pizarrón (Registro de observación N°17, 05 de junio del 2024). Esta práctica de anticipación no solo brindaba organización temporal, sino que también evitaba situaciones de angustia ante lo desconocido, ofreciendo al estudiante una mayor sensación de control sobre lo que iba a suceder. Así, el cuidado se despliega como una mediación que favorece la comprensión del entorno escolar y sostiene emocionalmente la experiencia educativa.

Del mismo modo, el cuidado también se expresa en situaciones vinculadas a la higiene y al cuidado del cuerpo. En uno de los registros observados, un estudiante salió del aula sin permiso, aparentemente para ir al baño. Al advertirlo, la docente le comunicó la situación a la AT5 (3°B), quien respondió: “seguro fue al baño, ahí voy a verlo”. La AT salió del aula para acompañar al estudiante y, luego de unos minutos, regresaron juntos. Frente a la docente, la AT le indicó al estudiante que no está bien salir sin avisar, y luego aclaró que se había lavado las manos y que no había inconvenientes (Registro de observación N°24, 10 de junio del 2024). Esta escena permite visibilizar un tipo de cuidado muchas veces silenciado institucionalmente y que refiere al acompañamiento en prácticas de higiene, que, sin embargo, forma parte del trabajo cotidiano de las AT. Se trata de una intervención que combina la presencia atenta, la contención y la orientación, favoreciendo tanto el bienestar físico como el aprendizaje de normas escolares.

Ahora bien, estas prácticas de cuidado no están exentas de tensiones. En algunos casos, se observa cómo ciertas intervenciones pueden deslizarse hacia formas centradas en la regulación de la conducta, la evitación del conflicto o el control del cuerpo, priorizando la calma y la previsibilidad por sobre la expresión singular del/la estudiante. Otras veces, se

evidencian formas de sobreprotección que, bajo la intención de cuidar, pueden limitar la autonomía o reforzar dependencias. En este punto, es importante advertir que no toda intervención que se nombre como “cuidado” necesariamente habilita al otro como sujeto (Filidoro et al., 2023). Algunas prácticas que se presentan como protectoras pueden, en realidad, silenciar las voces de los/as estudiantes o reducir su presencia a una participación pasiva, supuestamente tranquila o “integrada”.

Desde esta perspectiva, fue posible reconocer que algunas de las prácticas de “cuidado” observadas en el trabajo de campo tienden a transformarse en intervenciones de carácter asistencialista. Es decir, en lugar de generar condiciones que promuevan una autonomía progresiva, estas prácticas refuerzan dinámicas de dependencia respecto del acompañante terapéutico. En ocasiones, lejos de habilitar posibilidades de participación o exploración autónoma, las intervenciones terminan clausurándolas, especialmente cuando entran en conflicto con los tiempos, decisiones o capacidades de los propios estudiantes.

Una situación que evidenció esta tensión se observó durante el cierre de la jornada, donde la AT5 (3°B) guarda los cuadernos, libros y útiles del estudiante mientras él conversa con sus compañeros. Luego lo llama, le indica que se coloque la campera y lo ayuda a ponérsela, abrochándola por completo. Le anticipa que ya es hora de la formación y le pide que no corra. Cuando los grupos forman filas para salir, la AT se ubica junto a él. Al bajar las escaleras, intenta llevar su mochila; el estudiante se niega, pero la AT igualmente la toma y la baja por él, siendo el único niño del grupo que no carga sus pertenencias. (Registro de observación N°28, 10 de junio del 2024). Estas acciones, aunque realizadas con intención de cuidado y prevención, desplazan al estudiante de la posibilidad de aprender hábitos relacionados con el cuidado de sus pertenencias, reforzando una lógica tutelar que reproduce la idea de que el estudiante no puede solo.

Otra situación donde se observaron estas prácticas, fue durante una propuesta en clase que consistía en armar un rompecabezas con un mapa político de la provincia. La AT7 (3°E) comienza organizando los materiales del estudiante, le guarda los cuadernos, le alcanza la carpeta y le señala la hoja correspondiente. Cuando la docente indica que deben cortar el mapa, la AT toma directamente el papel y empieza a recortar ella misma. Ante el ofrecimiento del estudiante —“¿Te ayudo?”—, la AT responde: “No, porque se te va a romper”, y continúa la tarea sin cederle participación (Registro de observación N°31, 11 de junio del 2024). En este caso, la AT interviene desde una lógica de previsión y control que, en lugar de habilitar, sustituye al estudiante en una tarea que podría haber realizado por sí mismo, aun con errores. Lo que podría haber sido una oportunidad para aprender a partir de la experiencia se convierte en una acción que anula su capacidad de hacer.

Desde un enfoque de derechos, la autonomía en las personas con discapacidad se basa en la capacidad de tomar decisiones y elegir en igualdad de condiciones, sin tutelaje. La autonomía requiere de un acompañamiento que parta de una lógica de paridad, sin suponer de antemano que el otro “carece” legitimando intervenciones que sustituyen sus voces, elecciones y acciones (Danel, Pérez Ramírez y Yarza de los Ríos, 2021).

Estas prácticas, como se evidencia en los registros anteriores, no favorecen el desarrollo de la autonomía, sino que tienden a reforzar la dependencia del estudiante respecto del acompañante. Así lo advertía una docente entrevistada al reflexionar sobre las relaciones que se construyen entre las AT y los estudiantes:

“Porque por ahí la acompañante genera un buen vínculo, pero con el tiempo el vínculo se desvirtúa. Porque los niños saben que es su acompañante, es como que conocen cuál es el rol y el niño también, al ser niño y ser pícaro, se toma otras

atribuciones, y el acompañante termina haciéndole todo” (D6 [3°B], comunicación personal, 03 de julio del 2024).

Frente a estas tensiones, resulta imprescindible revisar qué prácticas, bajo el nombre de “cuidado”, efectivamente habilitan al otro como sujeto y cuáles, por el contrario, refuerzan lugares fijos de dependencia. Como señalan Filidoro et al. (2023), cuidar no implica evitar el conflicto ni anticipar cada dificultad, sino sostener una disponibilidad sensible y abierta, que acompañe sin sustituir, y que enseñe sin dominar.

En este sentido, las prácticas de cuidado que despliegan las AT pueden pensarse como potentes cuando se entrelazan con la enseñanza y se orientan a generar condiciones para que los y las estudiantes participen, se expresen y construyan autonomía en la escuela. Acompañar, entonces, no es solo proteger, sino también confiar, habilitar y alojar el deseo del otro de ser parte.

Prácticas de enseñanza en el acompañamiento escolar

Si bien la enseñanza no constituye una función normativa asignada a las AT, en la práctica cotidiana de la escuela donde se realizó el trabajo de campo —como se desarrolló en capítulos anteriores— es una tarea que la mayoría de ellas asumen de forma habitual. El acompañamiento escolar no se reduce únicamente al sostenimiento afectivo o al cuidado, sino que también incluye intervenciones vinculadas a la dimensión pedagógica. Estas prácticas resultan relevantes, en tanto constituyen la oferta pedagógica que los niños/as acceden en un contexto donde las docentes muchas veces tienden a desligarse de esa responsabilidad.

Enseñar, en este marco, no implica únicamente la transmisión de contenidos académicos, sino también producir accesos, construir mediaciones y habilitar experiencias de aprendizaje que muchas veces son alternativas a las formas escolares tradicionales. Estas

prácticas de enseñanza que despliegan las AT intentan garantizar el acceso al conocimiento desde una lógica de accesibilidad y singularización. Situación que requiere leer las necesidades específicas de cada estudiante, anticipar obstáculos, reformular consignas, adaptar materiales y crear condiciones para el aprendizaje.

En el trabajo de campo se reconocieron diversas estrategias que las AT realizan cotidianamente para sostener una propuesta pedagógica para el estudiante que acompañan. Por un lado, se observó cómo adaptan los contenidos trabajados por las docentes con el grupo, modificando formatos, niveles de complejidad y modos de enseñar para facilitar el acceso del estudiante desde sus propios estilos y ritmos de aprendizaje. Estas adecuaciones incluyen cambios en las actividades y en los recursos utilizados, en algunos casos orientadas por la MAI, sin intervención directa de la docente de grado en ese momento.

Este tipo de intervención se registró durante una clase de segundo grado, en la que, mientras la docente explicaba al grupo una actividad del área de lengua que consistía en la formulación de oraciones a partir de ciertas palabras, en otra parte del pizarrón escribió una propuesta diferenciada destinada al estudiante acompañado, la cual consistía en el reconocimiento de algunas letras (consonantes). La docente convocó a la AT3 (2°C) para explicarle la consigna. A partir de esa indicación, la AT copió la consigna en una pizarra individual usando letra imprenta —ya que el pizarrón estaba en cursiva y el estudiante aún no reconocía esa tipografía— y luego le explicó la actividad (Registro de observación N°3, 03 de junio del 2024). Aquí, la AT no sólo media el contenido, sino que garantiza una vía posible de acceso al trabajo escolar.

Algo similar ocurre en otra clase, donde la AT9 (2°A) detecta que el estudiante acompañado no comprende el método de resolución de una ejercitación de matemáticas. Al observar que el niño estaba retrasado en la actividad, la docente se acerca y comienza a

explicarle cómo debía hacerlo. La AT interviene entonces para aclarar que el estudiante utiliza otro método, y se lo muestra a la docente, quien valida esa forma alternativa de resolución. Luego, la AT retoma el acompañamiento, explicándole al niño el procedimiento que él sí comprendía (Registro de observación N°46, 28 de junio del 2024). Esta escena muestra una intervención pedagógica que intenta poner en cuestión la monocronía escolar, con la que la docente imparte la enseñanza, es decir, romper con la imposición de que se debe enseñar a todos los estudiantes simultáneamente, bajo un único método y ritmo.

En otros casos, las prácticas de enseñanza que realizan las AT no se inscriben dentro de la dinámica general del aula, sino que consisten en propuestas paralelas, diseñadas por las AT con asesoría de la MAI y en función de las posibilidades de comprensión o ejecución del/la estudiante acompañado/a. Aunque buscan sostener una actividad significativa, estas acciones pueden generar cierto aislamiento, al desvincularse del trabajo colectivo.

Una situación que evidencia esta dinámica se observa en una clase de primer grado. Mientras la docente trabaja con el grupo la letra “P”, convocando a los/as estudiantes a escribir palabras en el pizarrón, la AT4 (1°E) se acerca al niño que acompaña y le propone otra actividad, le da una pizarra y marcadores para hacer dibujos que empiecen con las vocales que le mostraba, mientras lo llama constantemente a hacer silencio. Luego saca de una caja materiales “didácticos” y juntos trabajan con letras plastificadas y una fotocopia con el objetivo de identificar las imágenes y completar las vocales en el nombre de la figura (Registro de observación N°13, 05 de junio del 2024). En este caso, la AT asume un rol pedagógico activo, pero lo hace desde una lógica paralela que sostiene la actividad del niño, aunque lo separa de la experiencia colectiva.

Algo similar ocurre durante una clase de segundo grado en la que se realiza una lectura grupal en voz alta. Mientras el grupo participa de la actividad, la AT8 (2°E) trabaja

con el estudiante que acompaña otra propuesta, centrada en el reconocimiento de letras. Le explica la actividad, le indica dónde escribir o dibujar, y luego le da una hoja para recortar. Ante su dificultad, la AT termina recortando ella misma, dejando al estudiante solo la tarea de pegar (Registro de observación N°39, 18 de junio del 2024). Aunque se garantiza una propuesta de actividades, la intervención reemplaza parcialmente al niño y reproduce una lógica individualizante.

Por último, se reconocieron prácticas en las que las AT elaboran materiales o cuadernillos propios, pensados para momentos en que el/la estudiante no puede —o no es convocado/a para— participar de las actividades del grupo. Estas intervenciones implican anticipación y conocimiento del estudiante, y evitan que queden sin una propuesta durante el tiempo escolar. Sin embargo, siguen siendo propuestas desvinculadas del grupo, que reproducen circuitos diferenciados para los niños/as en situación de discapacidad.

Durante una clase de tercer grado, mientras la docente explicaba la actividad del día, ingresó la MAI con unas fotocopias que dijo haber diseñado como actividades adecuadas para el estudiante acompañado. La docente comentó que esas sugerencias a veces se usan y otras no, según el criterio de ella y la AT. En ese marco, la AT7 (3°E) sacó un cuaderno —llamado “cuaderno de Sonic” por el sticker en su tapa— donde la AT prepara una propuesta de actividades para que realice en niño las actividades y allí guardó allí las nuevas copias. Luego le pidió al niño que le mostrara a la docente lo que había completado en este cuaderno. La docente lo felicitó y le indicó que continuará con la carpeta de matemática (Registro de observación N°30, 11 de junio del 2024). Esta escena da cuenta de una práctica de la AT que propicia la continuidad de actividades de tipo escolar, no relacionadas con la propuesta pedagógica de la clase; al tiempo que no promueve la pertenencia simbólica del estudiante al grupo.

Estas prácticas asumidas por las AT evidencian tanto su compromiso con la propuesta pedagógica como los límites estructurales del formato escolar. Por un lado, muestran intervenciones situadas, creativas, con intención de inclusión, pensadas para que los estudiantes accedan a los contenidos escolares. Por otro, dejan entrever las tensiones que emergen cuando ese trabajo se realiza de manera paralela a la propuesta grupal, sin planificación conjunta con la docente de grado.

Asimismo, la persistencia de circuitos diferenciados —como el uso de cuadernos exclusivos, actividades diseñadas en paralelo y trayectorias desvinculadas de la tarea colectiva— nos lleva a preguntarnos: ¿Qué se aprende en estas experiencias? ¿Se accede a los mismos contenidos que el resto? ¿O, más bien, se termina aprendiendo que no se puede aprender con los demás?

Estas prácticas pueden derivar en formas de encapsulamiento, donde el acompañamiento individual se consolida como un circuito segregado, más que como una estrategia de inclusión situada. Reconocer el trabajo pedagógico que realizan las AT no implica delegarles una responsabilidad que excede su rol, sino interrogar críticamente las condiciones institucionales -materiales y simbólicas- que naturalizan estas formas de exclusión encubierta. Se vuelve imprescindible pensar colectivamente cómo garantizar el derecho al aprendizaje a través de propuestas de enseñanza que no segreguen y ofrezcan oportunidades de participar con sus pares a partir del reconocimiento de la diversidad.

Conclusiones

La presente investigación se propuso indagar cómo se configuran las prácticas y los sentidos en torno a la intervención de los AT en una escuela primaria pública de Comodoro Rivadavia, en relación con el acompañamiento a las trayectorias escolares de niños/as con discapacidad. A partir de una mirada situada, se buscó comprender cómo estas prácticas se construyen en la vida cotidiana escolar, en diálogo con las condiciones institucionales, normativas, relacionales y simbólicas que las atraviesan.

Esta tesis nos permitió conocer los modos en que los acompañamientos se configuran en situaciones concretas, atravesadas por disputas de sentido, condiciones materiales del trabajo, vínculos afectivos, y normativas heterogéneamente apropiadas. Las conclusiones de este trabajo no pretenden clausurar el recorrido realizado, sino abrir nuevas preguntas sobre cómo se configuran hoy los acompañamientos al aprendizaje escolar de niños/as con discapacidad, y qué posibilidades —y tensiones— se despliegan en torno a la construcción de experiencias escolares más inclusivas.

En este marco, conocer las prácticas de las AT en una escuela primaria implicó el análisis, tanto de su lugar dentro de la trama institucional, como de las políticas que sostienen —o condicionan— su incorporación. A lo largo del recorrido de esta tesis se recuperaron diversas leyes, normativas y documentos que permiten poner en evidencia cómo las prácticas del AT en las escuelas se construyen en una tensión entre las políticas de inclusión que lo habilitan y que, al mismo tiempo, no lo garantizan plenamente.

Cómo se evidenció a lo largo de este estudio, aunque el Estado argentino adhiere formalmente a políticas inclusivas que promueven configuraciones de apoyo como garantía de inclusión, al mismo tiempo promulga regulaciones que delegan la implementación de esos apoyos al sector privado, a través de obras sociales y prestadores externos. Esta situación no

solo pone en evidencia la insuficiencia del Estado como garante de derechos, sino que también crea condiciones para la emergencia de tensiones que atraviesan las prácticas institucionales.

En acuerdo con lo que advierte Casal (2018) en su investigación, la retirada del Estado en relación a la garantía de los apoyos consolida una forma de privatización silenciosa, en la que el derecho a la inclusión queda condicionado por la capacidad de las familias para gestionar y sostener estos acompañamientos, reproduciendo desigualdades estructurales. Así, se consolida un mercado en torno a estos apoyos, donde se ponen en juego lógicas neoliberales que entran en tensión con las demandas y principios de la educación pública e inclusiva que sostienen las normativas.

Esta estructura de apoyos tercerizados no puede leerse sólo como una omisión, sino como una política pública concreta (Casal, 2018). Lo que se configura no es solo una ausencia del Estado, sino una forma específica de presencia estatal que reproduce desigualdades al definir los apoyos como un bien a gestionar individualmente, en lugar de garantizarlos como un derecho. En lugar de fortalecer figuras propias del sistema educativo o ampliar los equipos de orientación escolar, se sostiene una política que traslada la lógica del servicio de salud al ámbito educativo, tensionando la noción misma de inclusión como responsabilidad pública y colectiva.

En este marco, las instituciones y los agentes escolares desarrollan apropiaciones situadas y heterogéneas de las regulaciones vigentes. Tal como se evidenció en la escuela donde se realizó el trabajo de campo, este proceso se refleja en la elaboración de un “contrato institucional” por parte de los agentes educativos, el cual enmarca, regula y redefine las funciones del AT, asignándole tareas pedagógicas que exceden lo previsto por las normativas. Dicho contrato genera una demanda institucional de una “doble función”, que implica para el

AT la realización simultánea de intervenciones terapéuticas orientadas al cuidado y sostén de la participación, junto con acciones pedagógicas vinculadas a la enseñanza y adecuación de propuestas. Esta ambigüedad tensiona su formación, su posicionamiento profesional y condiciona sus prácticas e integración institucional.

En este sentido, más allá del carácter terapéutico de los/as AT, su intervención se ve reconfigurada por la impronta pedagógica del espacio escolar, que exige respuestas para las cuales muchas veces el AT no está preparado (Benítez, 2017). La institución analizada muestra cómo esta apropiación local de las normativas produce configuraciones singulares del acompañamiento, donde a partir de los sentidos y expectativas de los agentes escolares, se espera de los AT tareas que no responden a su función. Concluimos entonces que las prácticas de los AT se dan en un escenario contradictorio, en donde lo normativo y las apropiaciones institucionales configuran regulaciones idiosincráticas que condicionan su hacer.

Asimismo, a lo largo de esta tesis, se analizó cómo los sentidos y expectativas construidos por los distintos agentes educativos en torno a la inclusión, los estudiantes en situación de discapacidad, el rol de los/as AT, su formación y su competencia, reflejan no sólo creencias o valoraciones particulares, sino que producen prácticas concretas. Estos sentidos, al sostenerse en el tiempo y compartirse institucionalmente, adquieren una fuerza performativa, se sedimentan, se naturalizan y terminan funcionando como modelos que orientan las intervenciones de los acompañantes en el contexto escolar.

Los sentidos construidos por los docentes y AT de la escuela del estudio, tienden a atribuir a la AT la responsabilidad principal —y en algunos casos exclusiva— de sostener los procesos de inclusión, no sólo en términos de permanencia, sino también de participación y aprendizaje. Aunque en el discurso de los agentes educativos se afirma que la inclusión es una tarea compartida, en la práctica dicha responsabilidad comúnmente se delega en las AT,

desplazando lo que debería ser una construcción colectiva. La “figura” de la AT aparece entonces como “imprescindible” o incluso como “un mal necesario”, en tanto se las concibe como quien compensa las dificultades del estudiante, sin que se cuestionen las condiciones pedagógicas e institucionales que contribuyen a producir esas dificultades.

Esta lógica refuerza una concepción de la discapacidad centrada en el déficit, al mismo tiempo que instala expectativas de orden pedagógico sobre los AT. La tensión entre ambas dimensiones configura un modelo de intervención que exige cuidados físicos y emocionales, gestión de conductas, ofrecimiento de consignas y materiales adecuados, la colaboración en los procesos de enseñanza y, en algunas situaciones, la toma de decisiones sobre el mismo. Todas estas tareas se desarrollan sin respaldo normativo claro ni una formación específica para tal diversidad.

En este escenario, los sentidos institucionalizados sobre el acompañamiento están relacionados con una idea limitada de inclusión, lo cual constituye una condición para la configuración de las prácticas docentes y de las AT. En este sentido, acordamos con Benítez (2017), que ante la demanda de la institución, muchos acompañantes en la práctica se ven obligados a convertirse en enviados de mandatos institucionales. Esto se produce porque despojarse de lo instituido, dada su relación contractual y el campo de intervención, resulta una tarea compleja; en tanto que la institución regula fuertemente las interacciones y comportamientos de las personas, representando lo que es particularmente valorado por ese grupo social (Fernández, 1995).

Ahora bien, los modos en que las prácticas de los AT se configuran en el escenario escolar no pueden comprenderse por fuera de las interrelaciones que establecen con los distintos agentes escolares. Tal como se desarrolló en esta tesis, estas relaciones se dan en un marco de condiciones materiales y simbólicas que terminan por delimitar los márgenes de

intervención. En este sentido, un aspecto especialmente relevante que emerge del trabajo de campo fue la tendencia a delegar —por parte de los directivos y los docentes— las responsabilidades de la propuesta educativa a los estudiantes con discapacidad hacia la MAI y las AT. La MAI, con formación docente de educación especial y perteneciente a una escuela de esa modalidad, es quien coordina y orienta el trabajo de las AT en la escuela; mientras que, éstas últimas asisten, colaboran con la enseñanza o enseñan a estudiantes en situación de discapacidad.

Este tipo de delegación, aunque sostenida en el reconocimiento de saberes específicos, refuerza una lógica de especialización que segmenta las responsabilidades y desplaza la educación de estos estudiantes hacia circuitos pedagógicos paralelos en el aula. Las prácticas de las AT con los estudiantes, lejos de integrarse a la dinámica del aula común, queda confinada a tareas simultáneas y desvinculadas del trabajo colectivo del equipo docente y del grupo clase. Así, bajo la forma de una aparente inclusión, lo que se produce en muchos casos es una segregación de los niños/as con discapacidad, que se sostiene sobre la idea de que “otros” —los especialistas— se ocupan de esos estudiantes.

Frente a este panorama, resulta imprescindible continuar trabajando sobre las concepciones que los agentes educativos sostienen respecto a la discapacidad, la inclusión y los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Reconocerlos —como “sus” estudiantes— constituye el primer paso para imaginar una inclusión educativa que no se apoye exclusivamente en figuras externas, sino que se piense como una tarea institucional, sostenida en configuraciones de apoyo que realmente involucren a todos.

Esto supone adoptar un enfoque colaborativo y situado, en el que el conjunto de andamiajes planificados permita paliar las restricciones que afectan el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes en situación de discapacidad (Borsani, 2019). Pensar el

acompañamiento desde una lógica de red —como sugiere Peres Duarte (2008)— supone dejar de imaginarlo como una “figura” o un recurso individual y comenzar a construirlo como parte de una trama institucional colectiva. Esto implica repensar las concepciones y condiciones de la incorporación de los apoyos, la necesidad de supervisión y formación situada. Concebir los apoyos en términos relacionales implicaría que los AT se constituyan en acompañamientos (Madonni, et al, 2023) fundamentales —no por lo que compensan— sino por lo que ayuda a visibilizar, habilitar y transformar en pos de procesos subjetivantes.

En esta línea, tal como advierte Skliar (2010), la inclusión no puede pensarse únicamente desde una lógica jurídica, sino desde una ética institucional que se juega en las prácticas concretas. Es esa razón ética —no reducible al cumplimiento normativo— la que orienta muchas de las decisiones que se toman en la escena escolar, y que habilita o restringe determinadas formas de estar, participar y aprender. Por lo tanto, en línea con la posición del autor, resulta necesario seguir trabajando con los agentes escolares en torno a las tareas de incluir, que muchas veces comienza simplemente con estar disponibles para el otro, como punto de partida para generar situaciones cada vez más inclusivas.

Por otro lado, el análisis de las interrelaciones con las docentes de grado mostró que las prácticas que las AT construyen son inherentes al tipo de vínculo que se establece entre ellas. Estas relaciones pueden fluctuar entre la aceptación, la tolerancia o el distanciamiento, y repercuten de manera significativa en las intervenciones y relaciones que las AT desarrollan con los estudiantes. A partir del trabajo de campo, se identificaron tres modalidades recurrentes que asumen: la AT como acompañante del docente, la AT como docente particular, y la AT como asistente personal del niño/a.

Cada una de estas configuraciones no expresa estilos individuales, sino que visibilizan configuraciones particulares y locales, que exponen las limitaciones que suelen imponerse a

las tareas de apoyo que se despliegan dentro del aula. Si bien la presencia del AT resulta fundamental para sostener la experiencia escolar de los estudiantes que acompaña, esta presencia no siempre se traduce en transformaciones en las prácticas docentes en términos de diversificación y accesibilidad, ni en las dinámicas institucionales más inclusivas.

Estas configuraciones se vinculan estrechamente con las prácticas que las AT despliegan en sus interacciones con los estudiantes, conformando una trama relacional marcada por la continuidad, la cercanía y la implicación afectiva. Dichos vínculos suelen comenzar a gestarse por fuera de la escuela, en otros espacios de intervención, pero se consolidan y adquieren características propias dentro de la escuela. En este marco, se identificaron prácticas subjetivantes, prácticas de cuidado y prácticas de enseñanza, diferenciación que no niega su coexistencia complementaria en la experiencia cotidiana. En relación a esto, entendemos que no es posible pensar la enseñanza sin cuidado, ni el cuidado sin producción de subjetividad (Filidoro et al., 2023).

Estas interacciones con el niño/a, construidas a lo largo de toda la jornada escolar, generan relaciones de confianza que resultan fundamentales para que el estudiante se sienta reconocido y con posibilidades de participar. En la escuela, las prácticas subjetivantes se expresan en gestos, juegos, cuidados afectivos y estrategias de mediación simbólica, que habilitan el deseo, la curiosidad y la presencia activa en la vida escolar (Shlemenson, 1996). Se trata de prácticas que no están prescriptas ni formalizadas, pero que resultan indispensables para que el estudiante pueda sentirse parte y aprender.

En este sentido, habilitar espacios de participación puede pensarse también como una forma de complejizar el psiquismo y producir subjetividad en el encuentro con otros que posibilita la inscripción social. Estos nuevos tipos de encuentros no sólo suponen la posibilidad de compartir el espacio escolar, sino también la capacidad de alojar diferencias y

sostener el deseo de intercambiar con los demás (Schlemenson, 2014). Desde esta perspectiva, las prácticas de acompañamiento que propicien el vínculo, el juego y la palabra, pueden generar experiencias que amplían las condiciones para estar con otros, pertenecer y alojar nuevas formas de subjetivación en la escuela.

En relación con el cuidado que ofrecen las AT, lo analizado permite afirmar que no se trata solo de una asistencia física o material, sino que involucra gestos orientados a anticipar situaciones de malestar, brindar seguridad simbólica y mediar en situaciones críticas que emergen en la escena escolar. En muchas de estas intervenciones, el cuidado aparece como una condición para posibilitar la participación del estudiante en las dinámicas del aula. Sin embargo, cuando estas prácticas no siempre están acompañadas por una intención de promover autonomía, pueden derivar en apoyos asistencialistas, que refuerzan la dependencia y limitan las posibilidades del niño o la niña de decidir sobre su cuerpo y su forma de estar en la escuela. En estos casos, el apoyo tiende a convertirse en un tutelaje constante que limita la posibilidad de que el/la niño/a asuma acciones para su propio cuidado.

Asimismo, se analizaron propuestas de enseñanza que, en muchos casos, fueron diseñadas por las AT con el acompañamiento de la MAI y con la intención de que los estudiantes accedieran a los contenidos escolares. Sin embargo, estas propuestas concretaron circuitos paralelos de trabajo en el aula, lo que fragmenta la experiencia escolar y da cuenta que el estudiante no es plenamente reconocido como parte del proyecto pedagógico común. Tal como se abordó a lo largo de esta tesis, si bien estas intervenciones tendrían el propósito de promover aprendizajes, muchas veces se reducen a actividades que sólo buscan dar una ocupación al estudiante. Esta situación se encuentra vinculada también a la falta de formación pedagógica de las AT, lo que limita sus posibilidades de intervenir desde una perspectiva didáctica.

Concluimos entonces que es fundamental insistir en no naturalizar la incorporación de tareas de enseñanza al rol de las AT, ya que muchas veces responde más a una necesidad institucional y de las prácticas de los docentes que a una decisión fundamentada, es decir, pensada en función de sus consecuencias, sus supuestos teóricos y sus efectos en las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, resulta necesario poner en tensión el encuadre del acompañamiento terapéutico en relación a sus tareas concretas, y avanzar en la construcción de una noción de acompañamiento pedagógico. Lo cual no implica trasladar la tarea de enseñar —que debe seguir siendo responsabilidad del docente—, sino pensar en intervenciones situadas que amplíen las condiciones de posibilidad para el aprendizaje y la participación.

Los hallazgos del trabajo de esta tesis evidencian que en las prácticas de las AT se entrelazan estrategias de cuidado, mediación para las interacciones con otros, el aprendizaje escolar y la producción de subjetividad, dando cuenta de una práctica compleja y situada. De este modo, como plantea Resnizky (2011), el AT escolar habita un espacio “entre” lo terapéutico y lo pedagógico, lo instituido y lo instituyente, en el que su tarea es sostener, escuchar, habilitar, y también resistir a los mandatos instituidos que muchas veces lo convierten en “reparador de lo que falta”.

De este modo, las prácticas de los AT en la escuela no pueden concebirse como una intervención terapéutica individual, desvinculada de la trama compleja de relaciones pedagógicas, afectivas e institucionales que no involucran al conjunto de la escuela. Resulta imprescindible entonces, que estos apoyos puedan concebirse como sistemas de acompañamientos en el marco de proyectos institucionales que interroguen políticas, normativas y prácticas que, aún hoy, siguen reproduciendo desigualdades y lógicas

asistencialistas. Sólo así será posible imaginar otras formas de organización escolar, basadas en la responsabilidad compartida y el compromiso colectivo.

En este sentido, resulta indispensable pensar la práctica de los/as AT en clave institucional, lo que implica ubicarse ante los problemas allí donde se construyen y, por lo tanto, donde se demanda su intervención. El objeto de trabajo ya no puede reducirse al "problema del alumno/a", sino que se despliega como un entramado subjetivo e institucional que exige comprender múltiples dimensiones y miradas contrastantes, propias de una época que nos atraviesa (Szyber, 2020) .

Esta tesis propone, además, dar centralidad a la educación de las personas con discapacidad como un eje de análisis y transformación en el campo de las ciencias de la educación, corriéndola de un lugar secundario o complementario, para asumirla como un desafío ético, político y profesional. Se trata de habitar las prácticas, de pensar con otros y otras, de recorrer caminos insospechados con diversas teorías, de tomar prestados conceptos y ponerlos a trabajar de otros modos; de hacer visibles experiencias que interpelan, y apuestas que construyen diversidad (Untoiglich y Szyber, 2020).

Finalmente, estas reflexiones abren la posibilidad de seguir profundizando en investigaciones y propuestas que fortalezcan la formación, la supervisión y el lugar institucional de los acompañamientos al aprendizaje escolar en las escuelas. Se trata de promover la construcción de comunidades educativas que reconozcan y valoren la diversidad en sus múltiples dimensiones. En este horizonte, la inclusión no se limita a garantizar la presencia de los estudiantes con discapacidad, sino que apuesta a construir condiciones que habiliten su participación plena y su derecho a aprender junto a otros.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). Un enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios y El campo de la investigación socio-cultural en Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde editor.
- Achilli, E. (2005). Un enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios. Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2016). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En: Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva. Valdez, C. (coord). Noveduc.
- Aizencang, N., Bendersky, B., Maddonni, P. (2018). Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En: Elichiry, N. E. (comp). Aprendizaje Situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Noveduc.
- Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (Comps.). (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social.
- Almeida, M. E., Angelino, C., Priolo, M., & Sánchez, C. (2019). Discapacidad y desigualdad. Aportes para pensar la inclusión educativa. En A. Rosato & M. A. Angelino (Coords.), Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc.
- Angelino, M. A. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En: Rosato, A. y Angelino M. A.

- Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit. Editorial Noveduc, 1a ed.
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. R. W. de Camilloni (Ed.), El saber didáctico (pp. 6–156). Paidós.
- Bendersky, B., Casal, V., & Dubrovsky, S. (2023). Tensiones entre salud y educación en los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad. *Revista RUEDES*, 10.
- Benítez, F. (2017). Acompañamiento terapéutico escolar: aportes teórico clínicos. – 1ra ed. - Córdoba: Brujas. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-591-806-1.
- Benítez, F. (2017). Reconociendo el terreno. En Acompañamiento terapéutico escolar: Aportes teórico clínicos (1a ed., pp. 25-46). Brujas.
- Benítez, F., Del Corro, R., Machado, R., & Morán, J. (2017). Particularidades teórico clínicas del acompañamiento terapéutico escolar. En Acompañamiento terapéutico escolar: Aportes teórico clínicos (1a ed., pp. 19-24). Brujas.
- Bentancur, N. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: El rol de las instituciones, las ideas y los actores. En C. Tello (Comp.), Los objetos de estudio de la política educativa (pp.79-101). Libro Digital. EPUB.
- Bleichmar S. (2003) Conferencia: “Acerca de la subjetividad”. Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por invitación de la Cátedra EPIS I, el 30/07/2003.
- Bleichmar, S. (2008). Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Noveduc.

- Borsani, M. (2019). De la integración educativa a la educación inclusiva: Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho. En *Homo Sapiens* (pp. 17-62).
- Camilloni, A. R. W. (2007). El saber didáctico. La enseñanza. En Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. Editorial Paidós, 1ª ed.
- Campise, W. (2012). Cap.12: Acompañamiento Terapéutico Escolar. En Dragotto, P.A. y Frank, M.L. (2012) *Acompañantes. Conceptualizaciones y experiencias en A.T.* Ed. Brujas. Pp 197-203.
- Casal, L V. (2017). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario, Tesis de maestría, Maestría en Psicología Educacional, UBA.
- Casal, V. (2018). Haciendo foco en la educación inclusiva. En XXVIII Congreso Internacional y Encuentro Nacional de Supervisores Docentes (C.I.E.Na.Su.D.), “La intervención supervisiva en los inicios del siglo XXI, en tiempos de complejidad: De la macro política al escenario escolar”. Eje: El rol supervisivo en la pedagogía de la diversidad y la inclusión.
- Cerrillo, B., Rapanelli, A. (2016). Estrategias institucionales entre la escuela común y la escuela especial en el nivel secundario: avances preliminares. Ponencia en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes.
- Congreso de la Nación Argentina. (1853). Constitución de la Nación Argentina (Ley 24.430, B.O. 1/5/1995).
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley 26.061: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (B.O. 17/10/2005).

- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206 (B.O. 14/12/2006).
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 155/11: Reorganización de la modalidad de educación especial (B.O. 27/12/2011).
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución N° 311/16: Criterios y pautas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad (B.O. 10/11/2016).
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (Ed.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26).
- Dalesio, R., Robiglio, A., & Saranitte, A. (2015). La importancia de la supervisión en el acompañamiento terapéutico. Trabajo inédito presentado en el II Foro Argentino de AT, en el marco del Congreso Argentino de Psiquiatría de la Asociación de Psiquiatras Argentinos (APSA). Mar del Plata, Argentina.
- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. (Comps.). (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (1a ed.). CLACSO.
- Díaz, G. (2020). Acerca de la relación psicología – educación y la emergencia de las prácticas psicopedagógicas. Ficha de cátedra. Psicopedagogía. Prof. y Lic. en ciencias de la educación. UNPSJB.
- Díaz, G. Y Pereyra, C. (2021). Prácticas y sentidos en torno a las interrelaciones entre las acompañantes terapéuticas y los/as actores escolares en una escuela primaria de educación común. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 18(1), 1-14.

- Echeita, G. (2011). Educación inclusiva: El reto de hacer posible lo deseable. En G. Echeita & M. Ainscow (Coords.), *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación* (pp. 19–44). Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Parrilla, A., & Carbonell, F. (2011). La educación especial en debate. *Revista Ruedas de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Echeita, S. G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa “Voz y Quebranto”. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Edelstein, G. (2021). El análisis en clave didáctica: Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente número 1 mayo de 2022*.
- Edelstein, G., Y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelus.
- Etkin, E. (2022). *Todo sobre la tesis: del proyecto a la defensa* (A. Ruiz Balza, G. Pagani, & P. Etkin, Compilers; 1st ed.). La Cirujía.
- Fernández, L. (1995) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Bs. As. Argentina.
- Ferrante, C. (2017). El éxito de la Teletón en Chile: paradoja y mensaje en la era de los derechos, *Onteaiken*, 23, 44-56.
- Ferrante, C. (2020). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 2215-9312.

Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Actualidad Psicológica*, 33(362), 23-XX.

Filidoro, N. (2021). Revisando conceptos y problemas: construyendo conocimientos en la especificidad del campo psicopedagógico. En Filidoro, N., Bertoldi, S., Fuertes, C., Mantegazza, S., Mas, M. P., Pereyra, B., Serra, C. *Psicopedagogía: revisión de conceptos y problemas: la construcción de conocimientos en la especificidad del campo profesional*. Biblos, pp. 17-61.

Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S., & Lanza, C. (2023). *Pensar y habitar la escuela: Entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Hacia la construcción de prácticas inclusivas* (Cuadernos del IICE, N.º 13). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Granovsky, B., Russi, M., & Serafini, M. (2013). La puesta del cuerpo en la escena del acompañamiento terapéutico con niños. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (pp. 75-79). Editorial Referencias bibliográficas.

Iturrioz, G., & Torres, C. (2021). Recursos en colaboración en proyectos de inclusión educativa. *Revista CRONÍA* N°17.

Kaplan, C. V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, HomoSapiens.

- Kipen, E., & Vallejos, I. (2019). La producción de la discapacidad en clave de ideología. En A. Rosato & M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 123-145). Editorial Noveduc.
- Maddonni, P., Aizencang, N., & Arrúe, C. (2023). Pensar colectivamente: co-gestión para el acompañamiento a trayectorias de estudiantes de primaria. *Polifonías Revista de Educación*. (pp. 73-97).
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía urgente para docentes*. Paidós.
- Ministerio de Educación de Chubut. (2010). Circular Técnica N° 04/10: Definición de funciones para agentes que brindan apoyo a estudiantes con discapacidad (B.O. 16/3/2010).
- Ministerio de Educación de Chubut. (2014). Circular Técnica N° 02/14: Actualización de los recursos para la atención de estudiantes con discapacidad (B.O. 5/2/2014).
- Ministerio de Educación de Chubut. (2016). Circular Técnica N° 01/16: Orientaciones para el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad (B.O. 10/10/2016).
- Ministerio de Educación de Chubut. (2021). Circular Técnica Conjunta N° 01/21: Complementación y modificación de normativas para la inclusión educativa (B.O. 14/2/2021).
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En E. Miranda & A. P. Bryan Newton (Eds.), *Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 109-129). Córdoba: Editorial FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.

- Montero, L., & Sánchez, M. (2017). Creación de la carrera de Acompañamiento Terapéutico en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. En M. L. Frank, M. Costa, & D. Hernández (Comps.), *Acompañamiento terapéutico. Clínica en las fronteras* (pp. 267-275). Editorial Brujas.
- Montesinos, M. P., & Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43–60.
- Moyano, A. M. (Coord.). (2011). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: Orientaciones 1* (1a ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (B.O. 30/3/2007).
- Parrilla Latas, A. (2022). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-30.
- Rocha, M. (2022). *La convivencia como base de la inclusión escolar: Lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico*. Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de investigaciones y de Estudios Avanzados de IPN; México, D.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En Memorias, conocimiento y utopía: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1 (2004-2005), 27-38. Ediciones Pomares.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Revista Investigación en la Escuela, 4.
- Rossi, C. (2012). Cap. 13 “Acompañamiento terapéutico en el Ámbito Educativo”. En Dragotto, P.A. y Frank, M.L. (2012) Acompañantes. Conceptualizaciones y experiencias en A.T. Ed. Brujas. Pp 205-218.
- Rossi, G. (2007). Acompañamiento terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores. 1er ed. Buenos Aires: Polemos.
- Rossi, G. P. (2012). Usos y variaciones del “encuadre” en el acompañamiento terapéutico. En A. S. T. Da Silva (Ed.), E-book AT: conexões clínicas no Acompanhamento Terapéutico.
- Rossi, M., & Grinberg, S. (1999). La normativa institucional. Cap. 5. Proyecto educativo institucional: Acuerdos para hacer escuela. Magisterio del Río de la Plata.
- Salit, C. (2023). Seminario de prácticas docentes y de la enseñanza. Aportes para una lectura multirreferencial. Ficha de Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Artes de la UNC.
- Schlemenson, S. (1996). Al encuentro de sentidos. En: El aprendizaje un encuentro de sentidos. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

- Schlemenson, S. (2014). Modalidades de aprendizaje, el afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar. Ciudad de Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1), 11-14.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica a una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad. *Editorial Flacso - Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Szyber, G. (2020). El devenir paradójico de la inclusión. Alcances de su enunciación y su práctica. En: *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*. Editorial Noveduc.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Torrealba, M. T., & Gulman, P. S. (2022). Experiencias que favorecen la inclusión educativa: Cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces. *Lúdicamente*, 11(22), 1-25.
- Untoiglich, G. & Szyber, G. (comps.) (2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes*.
- Valdez, D. & Sueiro, M. (2016). Dispositivos de apoyo para la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la ciudad de Buenos Aires. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en

Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Vallejos, I. (2019). La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento. En A. Rosato & M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (Cap. 9). Editorial NOVEDUC.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord) *Estrategias de investigación cualitativa*. Edit. Gedisa.

Vinacurt, T., & Bustos, J. M. (Eds.). (2019). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Wertsch, J. V. (1993). *Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. Vigotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós.

Anexos

Acceso al anexo digital

A fin de ofrecer acceso al cuerpo completo del corpus empírico trabajado —entrevistas desgrabadas, registros de observación y documentación institucional— se habilita un anexo virtual, accesible mediante el siguiente código QR. Este recurso busca complementar lo desarrollado en la tesis, respetando criterios de confidencialidad y resguardo ético de la información.

(Escanear con la cámara del celular o lector QR para acceder)



Enlace alternativo:

https://drive.google.com/drive/folders/1tCmbZfQmsDQFol0rSL1M_QTZTQvWkC9?usp=sharing