



Universidad
Nacional
de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final (TIF)

Acompañamiento Terapéutico de niños con discapacidad intelectual en escuelas
de la ciudad de Rosario: un análisis centrado en la narrativa de quienes
acompañan

MODALIDAD DE PRESENTACIÓN: Investigación de Campo

AUTOR/A: Melani Gysin

LEGAJO: G-5328/7

DOCENTE O GRADUADO/A RESPONSABLE: Mariana Sartori

2024

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a mi familia que es motor de mi vida, a los de

siempre y a los que arrancaron este camino conmigo y hoy me guían desde el cielo. A mis sobrinos que vinieron a darme la fuerza para seguir y ser mejor. Mención especial para aquella persona que me dijo siendo niña, que yo podía cambiar mi historia.

A mis amigas que me sostuvieron y acompañaron en cada etapa. A la Universidad Pública, porque gracias a esta hermosa facultad me convierto en la primera graduada universitaria de una familia trabajadora. A los docentes que me han acompañado en el proceso, mi profesor de Proyecto, Fernando Gómez, y en especial a Mariana Sartori, quien ha acompañado codo a codo este camino, transmitiendo y enseñando con empatía y cariño y sobretodo, paciencia. Gracias.

Agradecimientos.....	2
Resumen y palabras clave.....	4
Tema y problema.....	5
Fundamentación de la relevancia del problema.....	7 Marco
Teórico.....	8
Objetivos generales y específicos.....	12
Supuestos.....	13
Técnicas, instrumentos o procedimientos de recolección de datos.....	14
Aspectos éticos.....	16
Resultados.....	17
Conclusiones.....	22
Referencias.....	24

RESUMEN

El Trabajo Integrador Final (TIF) para obtener el título de psicóloga se centra en el análisis del acompañamiento terapéutico de niños con discapacidad intelectual en escuelas primarias de Rosario, Santa Fe. Su objetivo principal fue describir y analizar las diversas modalidades de abordaje del acompañamiento terapéutico que se lleva a cabo con niños con discapacidad intelectual en escuelas primarias de la ciudad de Rosario desde la narrativa de los propios acompañantes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a psicólogos y estudiantes avanzados de psicología que contaran con al menos tres años de experiencia. Para analizar la información, se empleó la técnica de análisis contenido cualitativo. En base a la lectura crítica de antecedentes, un supuesto fue que las legislaciones vigentes sobre inclusión presentan dificultades en su efectiva aplicación, tanto por falta de recursos como por barreras que la misma sociedad impone, reflejadas también en la escuela. Otro supuesto fue que la figura del acompañante terapéutico, aunque esencial para la integración educativa de niños con discapacidad, atraviesa enormes dificultades en el desempeño de su rol. Los resultados indicaron confusión sobre el rol del acompañante terapéutico, quien a menudo asume funciones pedagógicas y asistenciales; así como dificultades para trabajar de manera interdisciplinaria dentro de las escuelas. Además, los entrevistados destacaron el desconocimiento de las prácticas exigidas por las leyes. En conclusión, aunque la figura del acompañante resulta crucial en materia de inclusión educativa, enfrentan múltiples desafíos que dificultan su labor. Se sugiere así, la necesidad de una mejor formación y regulación de su rol.

PALABRAS CLAVE: Acompañante Terapéutico – Inclusión – Discapacidad – Psicología

TEMA Y PROBLEMA

El presente Trabajo Integrador Final (TIF), para obtener el título de psicóloga, adopta la modalidad de investigación de Campo, y tiene como finalidad analizar el abordaje del acompañamiento terapéutico de niños¹ con discapacidad intelectual en instituciones educativas primarias de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

En este trabajo se consideraron tanto leyes nacionales como específicas de la Provincia de Santa Fe. La investigación se centró en las modalidades de acceso a la educación ofrecidas a los niños con discapacidad. Aunque la educación es un derecho básico según la Constitución Argentina, el acceso a la educación para personas con discapacidad ha variado. Tanto la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (Ley 26.378), como la ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 26.061), destacan la integración efectiva de las personas con discapacidad en las escuelas comunes, comprometiéndose a erradicar la exclusión y fortalecer su autonomía y participación plena en la sociedad, especialmente en niños y jóvenes. La Ley 26.206 de Educación Nacional establece que el Estado es responsable de garantizar el acceso a una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, asegurando igualdad, gratuidad y equidad. Asimismo, la Ley Provincial 12.958 promueve en las instituciones educativas la implementación de proyectos pedagógicos de inclusión y espacios formativos.

El Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, según la Resolución 428/1999 del Ministerio de Salud de la Nación, establece que el Servicio de Apoyo a la Integración Escolar es una de las prestaciones educativas que deben ser cubiertas para que niños, niñas y adolescentes puedan acceder a la escolaridad en la

modalidad común y en los diferentes niveles. Esta normativa está dirigida a niños y jóvenes de entre 3 y 18 años, con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad sensorial, motriz, mental u otras. Esto les permite acceder a la educación en servicios de educación común, incluyendo los niveles de educación inicial, EGB y secundaria. En este contexto, la figura del acompañante terapéutico adquiere mayor relevancia, ya que se convierte en un apoyo indispensable para que la educación sea efectiva, especialmente en casos donde el niño presenta dificultades para asistir solo a la escuela. Aunque existen muchas variables, para los fines de esta investigación, nos referiremos a discapacidades que afecten lo cognitivo-conductual.

Diversas investigaciones (Arocena, 2018; Asociación Civil por la igualdad y la justicia, 2022; Cepeda-Sánchez, 2022; Cobeñas et al., 2017; Hurtado et al., 2023; Juárez et al., 2010; Palacios, 2020; Parra-Dussan, 2010), dan cuenta de las dificultades a la hora de poner en práctica lo que postulan las leyes mencionadas. Tal como plantea Chamorro (2022), quienes tratan a las personas con discapacidad como objetos les impiden tomar decisiones propias y tener sus propios deseos o proyectos. Estas decisiones, basadas en suposiciones como la pasividad política, la desexualización y la necesidad de políticas asistencialistas, deshumanizan a las personas con discapacidad. Este enfoque se centra en el rasgo que se considera diferente y diagnostica el déficit. Por lo tanto, la forma en que se abordan las prácticas relacionadas con la discapacidad depende del paradigma desde el cual se analice y se planifiquen las intervenciones.

El recorrido teórico señalado (Arocena, 2018; Asociación Civil por la igualdad y la justicia, 2022; Cepeda-Sánchez, 2022; Cobeñas et al., 2017; Hurtado et al., 2023; Juárez et al., 2010; Palacios, 2020; Parra-Dussan, 2010), muestra diversas dificultades, tales como la falta de profesionales con títulos habilitantes, extremos en la burocracia en cuanto a

¹ En la presente investigación se reconoce la importancia de la distinción lingüística de género. Solo a los fines expositivos y para propiciar su comprensión se emplea el masculino gramatical.

5

trámites para la incorporación a las escuelas, dificultades en el abono de aranceles no solo por parte de la familia –que intenta dar cuenta de una prestación particular– sino también por parte de las obras sociales. Hay un énfasis en la discapacidad del sujeto, quien “debe” adaptarse al contexto y no el contexto al mismo, generando así prácticas de mayor segregación y discriminación. Estas investigaciones revelan fallas y dificultades en las prácticas por parte de las escuelas y también se encuentran límites en cuanto al sostenimiento de los apoyos necesarios para que estos niños puedan acudir a la escuela. Cabe destacar que estas investigaciones se han centrado en las dificultades que presentan la familia y el niño que requiere de apoyo adicional para asistir a la escuela. Sin embargo, y a pesar de estos valiosos hallazgos, no se han encontrado investigaciones en nuestro contexto que incluyan la perspectiva de aquellos profesionales que trabajan día a día junto al niño, tanto desde el sistema de salud como desde el sistema educativo. Así tampoco, se han encontrado estudios que den cuenta de las posibles dificultades o desafíos que se le presentan al profesional que está en función de acompañamiento terapéutico o apoyo adicional, siendo este aspecto donde la presente investigación pretende centrar sus aportes.

Teniendo en cuenta los antecedentes analizados con anterioridad (Arocena, 2018; Asociación Civil por la igualdad y la justicia, 2022; Cepeda-Sánchez, 2022; Cobeñas et al., 2017; Hurtado et al., 2023; Juárez et al., 2010; Palacios, 2020; Parra-Dussan, 2010), se espera responder: ¿Cuáles son las modalidades de abordaje del acompañamiento

terapéutico de niños con discapacidad intelectual en escuelas primarias de la ciudad de Rosario? ¿Desde la perspectiva del Apoyo Adicional o Acompañante, se registran dificultades o barreras a la hora de realizar un acompañamiento de los niños con discapacidad intelectual en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario? ¿Es posible establecer una coherencia entre dichos relatos y experiencias que responden a una práctica, con lo expresado en las leyes que rigen en nuestro país y de las cuales nuestra provincia se ha acoplado? ¿Qué implicancias tiene la presencia de un profesional psicólogo en rol de AT en dichas prácticas? ¿Qué puede aportar un profesional del ámbito de la salud, tal como la Psicología, en los espacios escolares que pueda ampliar el concepto de escuela inclusiva?

FUNDAMENTACIÓN DE LA RELEVANCIA DEL PROBLEMA:

Al indagar las dificultades en el acceso a la educación de niños con algún tipo de discapacidad, se observa una primacía de datos acerca de los obstáculos que encuentran las familias (Arocena, 2018; Asociación Civil por la igualdad y la justicia, 2022; Cepeda Sánchez, 2022; Cobeñas et al., 2017; Hurtado et al., 2023; Juarez et al., 2010; Palacios, 2020; Parra-Dussan, 2010). Acceder a los tratamientos, obtener profesionales idóneos, demoras en los permisos o autorizaciones se suman a la ardua tarea de comenzar un nuevo año escolar, con las propias dificultades que el mismo puede implicar. El posicionamiento central es sobre el niño y su familia. Es así como lo expresa la Asociación Civil por la igualdad y la justicia (2022):

Muchas niñas, niños y jóvenes con discapacidad aún enfrentan significativas barreras para acceder a servicios que cumplan con los estándares internacionales. Dicha situación se ve reflejada en las múltiples consultas y

reclamos que, junto a sus familias, efectúan ante diferentes organismos estatales, prestadores

de salud y organizaciones de la sociedad civil, y en la gran cantidad de casos que han llegado a los tribunales judiciales. (p.4)

Esta investigación, sin embargo, invita a correr el foco y a incorporar la perspectiva de la problemática por parte de los profesionales que acompañan. Si bien las leyes postulan grandes beneficios de contar con un apoyo externo, que además es un derecho del niño, poco se habla de sus dificultades para responder a los requerimientos de la ley. Si bien existen numerosos cursos de formación para acompañantes terapéuticos, muchos comienzan a desempeñarse como tal siendo estudiantes de carreras afines, tales como psicología o psicopedagogía. Particularmente, esta investigación se centra en aquellos estudiantes o graduados de Psicología. Así, explorar esta área laboral se vuelve relevante, dada la cantidad de estudiantes avanzados y profesionales que ingresan al ámbito laboral desde aquí, dando sus primeros pasos en el área de Salud Mental. A su vez, existe un aumento en las demandas de prestaciones, por lo que la oferta laboral se vuelve mayor y, envueltos en una crisis económica creciente, muchos acceden a trabajar en condiciones laborales no siempre definidas.

Poder hacer un análisis de dicha práctica tomando como fuente no solo contenidos teóricos, sino también la narrativa de quienes día a día ejercen esta labor, permite acercar al lector al estado actual de estas prácticas. Se ha tomado a Rosario como contexto de investigación no solo por ser el lugar donde reside nuestra Universidad, sino también porque el análisis de investigaciones previas mostró que las mismas fueron realizadas en otros lugares, como México (Juarez et al., 2010), Colombia (Hurtado et al., 2023; Parra Dussan, 2010), Ecuador (Cepeda-Sánchez, 2022), mientras que las que tienen como base nuestro país no se asientan en Rosario (Arocena, 2018; Asociación Civil por la igualdad y la justicia, 2022; Cobeñas et al., 2017; Palacios, 2020).

Indagar acerca de qué es ser Apoyo, cuál es el alcance del rol, así como delimitar beneficios y limitaciones, permite vislumbrar en detalle una práctica que aún se encuentra en construcción. Teorizar sobre la misma permite una construcción más sólida y enriquecedora evitando caer en prácticas excluyentes. Es decir, prácticas relacionadas a

poner más en foco la diferencia o problemática del niño en vez de propiciar los medios necesarios para que pueda habitar el espacio escolar al igual que el resto de los niños.

Hablar de discapacidad nos confronta con un escenario muchas veces trágico por la dificultad que presenta en el armado del lazo filial con ese niño. El hijo deseado no nacido se transforma en un doble ideal: el ideal anticipado y perfecto frente al imperfecto que nació.

Abordarla implica necesariamente la interdisciplina como trabajo central desde un no saber. Es decir, cuando desde el saber de cada disciplina, sea clínica, terapéutica, pedagógica, o educativa no alcanza para comprender la problemática del niño y esa familia. Es en ese desconocimiento donde se produce la interdisciplina, con el objetivo de construir y habitar un nuevo saber no sabido por nadie. Es importante sostener la relevancia que tiene para cada niño construir un proyecto singular que le sea pertinente (Levin, 2017).

Esta investigación se sostiene desde el paradigma social de la discapacidad. El mismo, arraigado en los principios generales de los derechos humanos, surgió en la segunda mitad del siglo pasado y se originó a partir de un movimiento multidimensional dentro de las ciencias sociales, el análisis de políticas sociales y la defensa de los derechos civiles, especialmente aquellos relacionados con las personas con discapacidad. Esta nueva propuesta abarca diversos aspectos como la investigación social, el desarrollo de políticas públicas y la promoción de los derechos humanos para las personas con discapacidad. Se le conoce como el modelo social de la discapacidad. Dentro de este nuevo paradigma, considera que las causas subyacentes a la discapacidad son sociales, reduciendo la relevancia de intervenciones puramente médicas o clínicas. Las soluciones no deben centrarse únicamente en cada persona afectada individualmente, sino que deben dirigirse hacia cambios a nivel social (Maldonado, 2013).

Es interesante tener en cuenta lo que plantea Jerusalinsky (2010) cuando habla de lo real a la hora de afrontarla. Apunta a delimitar claramente el límite que afecta al niño, en cuanto a sus posibilidades funcionales y sostiene que:

Establecer las posibilidades reales de un niño lejos de recortarlo en un diagnóstico implica tener en cuenta lo que sí es posible y hacer hincapié en ello para fortalecerlo y ampliarlo. Indica que lo real es aquello que se opone como límite efectivo en el momento en que el significante pugna por imponer su movimiento. Esto supone escuchar con precisión desde que posición simbólica está sostenido este niño, porque en ello reside la posibilidad de una conclusión engañosa en el plano diagnóstico. Establecer lo real convoca a habilitar un sujeto en ese niño. (p.90)

En consonancia con estas definiciones, sostenemos que uno de los espacios donde el niño puede habitar esa subjetividad, es desde lo escolar. Desde allí el niño podrá a través de aprendizajes y producciones hacer el intento de construir lo infantil. Sin embargo, la integración educativa no es un alegato preciso para todos los niños con una

discapacidad o con una problemática más o menos severa. Forzarla implicaría múltiples consecuencias para el niño y aumentaría su exclusión (Levin, 2017).

La escuela a lo largo de los años ha seguido una filosofía positivista y ha tenido como principal función la normalización y homogeneización de cada alumno, en ese

9

compromiso se han intentado borrar características individuales, familiares o socioeconómicas. Esto se ve simbolizado con el guardapolvo blanco, en un intento de igualación. En este marco la inclusión del “anormal” resulta un desafío. Aquellos niños que presentan una discapacidad escapan a la idea de normalizar y se presentan como lo disruptivo, lo que debe ser controlado. La integración escolar es un intento de respuesta ante dicha dificultad, protegiendo así el derecho a la escolaridad de dichos niños (Chapero, 2020). De acuerdo con lo anterior la autora plantea:

Las alternativas que brindan el sistema educativo y el sistema de salud para la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad son amplias y permiten que consideremos la opción que más se ajuste a las características de cada sujeto. Pero la provincia de Santa Fe (Resolución 1716, 2007) da curso a la garantía de acceso a una educación normalizadora en personas con discapacidad, con lo cual habilita a los padres a decidir la opción educativa que consideren apropiada para sus hijos. Esto abre las puertas de una escuela común que por lo general no dispone de herramientas para alojar, y no cuenta con los recursos humanos de escuelas especiales que colaboren en las integraciones. (Chapero, 2020, p.196)

Si bien el énfasis está puesto en la integración del niño, todo parecería indicar que dentro del contexto planteado la exclusión se sostiene, pero dentro de otros escenarios. Los sistemas educativos burocratizados, las exigencias familiares, y la falta de capacitación para los profesionales que acompañan a estos niños enmarcan un panorama difícil para una real integración. Así mismo son muchos los profesionales que participan y acompañan, así como también cada día es más grande la demanda en integraciones escolares. Esto implica indagar más de cerca cómo se sostienen las mismas, entendiendo las dificultades mencionadas. Aquí se introduce la figura del Acompañante Terapéutico, que en palabras de Audisio y Vitelleschi (2017), se definen de la siguiente manera:

Ser Acompañante Terapéutico se trata de prestar el cuerpo propio como sostén, de prestar una mirada nueva sin quedar alienados por la enfermedad ni por

la compasión, como asimismo ofrecer significantes que permitan reconstruir la historia de vida de un paciente convocando la irrupción de algo nuevo. (p.16)

El acompañamiento terapéutico es una modalidad asistencial personalizada y acotada a una estrategia específica dentro de un dispositivo terapéutico. Se inserta en una red de trabajo junto al equipo tratante y a la familia del paciente. Tiene por

10

finalidad ofrecer una mirada desde lo cotidiano y poner a disposición estrategias para el sostén del sujeto desde lo más primario, favoreciendo la emergencia de su subjetividad y estimulando sus potencialidades para desarrollar un proyecto de vida. (p.29)

La labor del AT estará inscrita en el seno de un equipo interdisciplinario. Siguiendo a Stolkiner (2005) comprendemos a la interdisciplina no como una teoría única, sino más bien un enfoque que reconoce la limitación de las herramientas de cada disciplina. Este enfoque legitima la importación de conceptos y métodos de un campo a otro, así como el uso de múltiples enfoques teóricos para abordar problemas complejos. La actividad interdisciplinaria, cualquiera que sea su naturaleza, se basa en la cooperación entre individuos y requiere este reconocimiento. La interdisciplinariedad se manifiesta cuando dos o más disciplinas cooperan para evitar que sus actividades se desarrollen de manera aislada y dispersa. Trabajar de forma interdisciplinaria implica lograr una interacción activa entre participantes con conocimientos, conceptos y habilidades de distintos campos, con el fin de ampliar la información, comprensión y toma de decisiones como parte de una acción conjunta (Vitelleschi y Audisio, 2017).

De esta manera se define el papel del acompañante terapéutico, que forma parte de un equipo y puede integrarse con otras disciplinas con las que intercambia y comparte prácticas. Este profesional acompaña en la vida diaria y aporta una perspectiva enriquecida por el aporte de otras disciplinas.

Como se mencionó, dicho rol es ejercido por diversos profesionales del área de la salud, y esta investigación centra sus estudios en Acompañantes Terapéuticos Psicólogos o próximos a serlo. En ese sentido, resulta interesante conocer cuál es el trabajo específico que abordan dichos profesionales en esta área de trabajo. Algo de esto nos adelanta Chaperó (2020) al decir que:

En nuestra tarea de lo que se trata es de trabajar en relación con esa apuesta que representa la posible construcción de un sujeto de deseo. Implica

una propuesta que por sobre lo educativo y por sobre la adaptación sostiene como eje al sujeto. (p.197)

Chapero (2020) plantea una serie de interrogantes vinculados a la formación académica como profesionales psicólogos, dejando entrever cierta carencia en cuanto a la formación en esta área reflejada en las prácticas. Así, plantea interrogantes en torno a las dificultades para dar respuesta en un contexto que impulsa al rechazo, sobre cómo alojar el deseo de un niño que es repetidamente rechazado, aunque de forma indirecta, por las diversas instituciones que lo alojan.

La integración educativa de los alumnos con discapacidad fue fuertemente impulsada por la declaración de Salamanca, en junio de 1994, en España. El tema central de dicha reunión fue la educación de los niños con necesidades educativas especiales. Sobre la base de que todos los alumnos tienen derecho a educarse, el Acompañante

11

Terapéutico se convierte en uno de los recursos para atender y dar respuesta ante la necesidad de lograr la inclusión en el aula. Ellos se ocupan de alojar las diferencias, brindan una estrategia de anclaje artesanal. El Acompañante Terapéutico se incorporó en las aulas también como soporte para contener aquello que puede ser disruptivo al espacio áulico. Sin embargo, el desarrollo de esta disciplina ha sido más práctico que teórico y la difusión de información sigue siendo escasa, cuestión que habilita a un estudio más detallado sobre dichas prácticas (Audisio, 2017).

Tal como señala Audisio (2017) “La figura del Acompañante Terapéutico nace como emergente social y político frente a la necesidad de incluir a personas con tratamientos mentales en espacios sociales comunes y abrir los límites de los tratamientos clásicos de internaciones crónicas” (p.29)

En el siglo XX, se suceden cambios revolucionarios y el campo de la salud Mental no es ajeno a ellos. Se plantean nuevos modos de tratamiento e intervención. La demanda de información de la vida cotidiana de estos pacientes fue parte impulsora de la creación de la figura del Acompañante terapéutico. De igual modo en nuestro país, la promulgación de una nueva Ley de Salud Mental número 26.657, en diciembre de 2011, generó

modificaciones a nivel de tratamiento y atención. Esta ley reconoce la autonomía de las personas con padecimiento mental y su capacidad para decidir. Como punto de partida se cree en la presunción de capacidad de todas las personas y que el tratamiento se tiene que orientar a reforzar, restituir o promover los lazos sociales. Dicha ley supone también un cambio de figura legal: de persona con discapacidad y enfermedad mental y objeto de asistencia, el usuario pasó a ser una persona con padecimiento mental y un sujeto de derechos (Audisio, 2017).

Es en ese sentido, que el acompañamiento está pensado para promover estrategias de afrontamiento y habilidades sociales que favorezcan la inclusión y la autonomía del paciente en todos los ámbitos en que se desempeña. Sus objetivos rondan en favorecer el valerse por sí mismo, restablecer rutinas y hábitos, lograr mayor adherencia a tratamientos o realización de actividades tanto en ámbitos públicos como privados. Sin embargo, las dificultades se plantean por el desconocimiento de esta posibilidad terapéutica, así como también por el estado actual del sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, que

aún no lo contempla dentro de las prestaciones sociales.

Conforme a lo anterior, Levin (2014) expresa que el determinante que define si es posible una integración escolar se vincula con poder pensar a la inclusión como un espacio escolar sistematizado que va a favorecer procesos de subjetivación, abriendo la posibilidad de establecer nuevos lazos sociales. Dichos lazos suelen ser generados a partir de la presencia de la figura del acompañante, que se ofrece como puente entre el niño y el entorno escolar. Así, este acompañamiento no debería anular las posibilidades de ese niño de estar presente y formar lazos. En ocasiones, las integraciones escolares corren el riesgo de funcionar como pantalla en la que, en apariencia, se cumple con el derecho a la escolaridad, pero en realidad el sujeto termina excluido, sin poder compartir ni vincularse con otros. Esto invita a poner nuevamente en foco al niño, como sujeto deseante y parte de la institución.

12

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS:

General:

Describir y analizar las diversas modalidades de abordaje del acompañamiento terapéutico que se lleva a cabo con niños con discapacidad intelectual en escuelas primarias de la ciudad de Rosario desde la narrativa de los acompañantes terapéuticos.

Específicos:

- Analizar las prácticas actuales en educación inclusiva en escuelas primarias de Rosario a la luz de los supuestos básicos sobre discapacidad y Educación inclusiva expuesta en la legislación nacional.
- Identificar desde qué enfoques se sostienen las prácticas actuales en discapacidad, puntualizando en el acompañamiento escolar.
- Explorar posibles dificultades del trabajo interdisciplinario que requiere un acompañamiento terapéutico.
- Indagar potenciales beneficios de la práctica de acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar.

SUPUESTOS

Las legislaciones vigentes sobre inclusión presentan dificultades en su efectiva aplicación, tanto por falta de recursos como por barreras que la misma sociedad impone, reflejadas también en la escuela. Otro supuesto fue que la figura del acompañante terapéutico, aunque esencial para la integración educativa de niños con discapacidad, atraviesa enormes dificultades en el desempeño de su rol.

Por otro lado, los acompañantes terapéuticos se enfrentan a numerosas dificultades a la hora de acompañar a un niño en la escuela, vinculadas con bajas remuneraciones así como con la realización de tareas que no le corresponden o para las que no han sido formadas.

La interdisciplina es necesaria en la práctica y se ve disminuida o escasa en la mayoría de los casos.

TÉCNICAS, INSTRUMENTOS O PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Tipo de Estudio

El tipo de estudio es exploratorio-descriptivo (Hernández-Sampieri et al., 1998). La revisión de antecedentes mostro que no había investigaciones en nuestro contexto, es por ello que se comienza con una exploración donde se da lugar a la voz de los propios protagonistas, es decir quienes se desempeñan como acompañantes con las características antes mencionadas, intentando alcanzar una caracterización de dicha práctica.

Participantes

La muestra fue no probabilística e intencional (Marradi, 2007) y estuvo conformada por diez personas. Esta cantidad estuvo determinada por el criterio de saturación de la información, que implica realizar tantas entrevistas hasta que se alcance la certeza práctica de que nuevos contactos no aportarán elementos desconocidos respecto al tema de investigación, o hasta que no emerjan aspectos hasta entonces no tratados (Piovanni, 2007). De los diez participantes, nueve eran mujeres y uno hombre. Todos trabajan como acompañantes terapéuticos de niños con discapacidad intelectual en escuelas primarias en la ciudad de Rosario y tienen al menos tres años de experiencia. Cuatro de ellos son licenciados en psicología, mientras que los seis restantes están cursando estudios avanzados en esta carrera. Sus edades oscilan entre 30 y 35 años.

Técnica de construcción de información

La técnica de construcción de la información fue la entrevista semi dirigida que se realizó de forma individual con cada participante (Piovani, 2007). El guion de entrevistas consistió en diez preguntas, previamente trabajadas en una prueba piloto realizada a una estudiante, lo que permitió afinar el instrumento. Los participantes fueron inicialmente contactados a través de grupos de WhatsApp donde se comparte información de trabajo para acompañantes. Posteriormente, de forma individual se tomó contacto con las personas interesadas para coordinar el encuentro y además se le solicitó un consentimiento informado donde no solo firmaban que accedían a la entrevista sino también se consultaba si estas podían ser grabadas. De los diez participantes solo uno pidió que no se grabara y se procedió a tomar anotaciones. Se trataron de encuentros por video llamada. En un primer momento, se realizó una breve introducción respecto del tema, se indagó sobre los inicios de cada uno en su rol y por el estado en el que se encontraban con la carrera (en caso de ser estudiantes). Luego se realizaron las preguntas de la entrevista, cuyo guion se expone a continuación:

- ¿Cuál es tu opinión del trabajo en conjunto que se da entre Escuela Especial y Escuela Común en pos de la inclusión del niño?
- ¿Cómo podrías describir tu trabajo con el equipo de referencia del niño? ¿Podrías considerarlo como interdisciplinario?
- ¿Cómo abor das el trabajo con docentes y personal escolar?
- ¿Cómo profesional te encontraste en situaciones de conflicto o discriminación que hayan surgido en el contexto escolar?
- ¿Desde qué enfoques teóricos te posicionas para gestionar tus prácticas como Acompañante en el ámbito escolar?

15

- En las escuelas donde has trabajado, ¿Cuáles son las estrategias que han utilizado para fomentar la participación activa y la socialización de los estudiantes en el entorno escolar?
- ¿Cómo Acompañante Terapéutico, cuál es tu mayor aporte para la inclusión del niño? ¿Qué consideras distingue tu práctica de la de profesionales AT con otra formación?
- ¿Qué beneficios tienen las prácticas de acompañamiento escolar en niños con

discapacidad?

- ¿Cuáles son las dificultades que has encontrado en tu trabajo?

Técnica de Análisis

Las entrevistas grabadas (nueve de diez) fueron desgrabadas y transcritas para su posterior análisis. Para ello se empleó un análisis semántico de contenido, comprendiéndolo como una técnica de interpretación de textos basada en su descomposición y clasificación (Marradi, 2007). En este caso, se analizó el contenido de las entrevistas a la luz de lo expuesto en el marco teórico buscando responder los objetivos de la investigación.

ASPECTOS ÉTICOS

Las entrevistas se realizaron con el consentimiento informado y previamente firmado por parte de todos los participantes. Cada entrevistado fue informado del objetivo de la investigación, que no existía ningún conflicto de intereses y se les garantizó que su participación sería libre, voluntaria y totalmente anónima. Los datos

recogidos en las entrevistas fueron tratados con profesionalismo, discreción y responsabilidad respetando los resguardos éticos necesarios de acuerdo a la Resolución 855 del año 2009 del Consejo Superior de la UNR.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas reveló una ausencia de la escuela especial en el acompañamiento y seguimiento de los proyectos de integración. Todos los entrevistados mencionaron que la escuela especial estaba escasamente presente, e incluso en algunos

casos, no participaba en absoluto en sus acompañamientos. Algunos mencionaron que la docente integradora o mejor dicho quienes se desempeñan como Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) realizaban visitas esporádicas a la institución, mientras que otros señalaron su ausencia directa. Además, dos de ellos informaron que se encargaban permanentemente de las adaptaciones curriculares, y se encontraban accediendo a adaptar contenidos pedagógicos, aunque no fuera su función principal debido a la falta de personal capacitado o interés por parte del personal docente común. Esto generó aburrimiento, desinterés e incluso conductas disruptivas por parte de los niños; es por ello que accedían a realizar tareas para las cuales no habían sido convocados.

Al respecto una entrevistada señaló: “Creo que la participación de la escuela núcleo es hasta ahí, es decir no terminan de conocer al niño, me pasó una situación de tener que esperar casi una hora que encuentren el legajo de uno de los niños porque no sabían de quien les estaba hablando.”

Otra de ellas expresó también: “Me parece que muchas veces hay una desconexión, una falta de comunicación, creo que muchas veces lo que sucede es eso. Después hay una realidad, que es que las señas, que son las DAIS, tienen a cargo cada una, como por ejemplo las escuelas que yo voy tienen más o menos 15, 17 niños, de los que es muy difícil empaparse, digamos, porque es inabarcable, y porque después muchas veces la función pasa más por rellenar informes y demás, entonces como que pasan gran parte del tiempo ocupándose de eso. Está hermoso la inclusión, está hermosa la integración, pero me resulta bastante utópica. Para los papeles está divina, pero después no hay recursos económicos primero, porque me parece que, que una DAI tenga cargo a 17 niños habla de un gran recorte económico, que faltan recursos y falta gente, o sea, recurso humano. Entonces como que se queda ahí a medio camino la ley, y siempre para mí el perjudicado es ese niño que está incluido en la escuela común. Habrá cosas que mirarle a esa ley, pero me parece que muchas veces ahí se pierde la singularidad digamos, parece que muchos niños están medio metidos a la fuerza en la escuela común, habrá que ver si esos niños disfrutan la escuela o es un padecimiento. La escuela común con todo lo que eso conlleva, porque viste cómo funciona, muy normalizadora, está todo el tiempo mirando a ver quién actúa un poquito diferente para hacer intervenir a la escuela especial y ver si lo evalúa y no necesita acompañante.”

De igual manera otro de los entrevistados mencionó: “Esa participación en conjunto con la escuela especial no estuvo. Incluso en los lineamientos de cómo pensar algunas intervenciones y demás estuvo totalmente ausente. Sí, la escuela muy abierta a poder pensar y trabajar en conjunto conmigo y con las profesionales que estaban llevando otro tipo de terapias, pero la escuela especial, ahora que lo decís, no me había detenido a pensar, no estuvo presente convocando.”

Por otro lado, una de ellas dijo: “En mi experiencia es como que se desdibuja mucho cómo la escuela especial ve o cómo la escuela especial cataloga a los alumnos que tienen inclusión, porque también parte de una demanda de la escuela común, hay toda una cuestión de, no sé cómo decirte, de sobredemanda, porque la escuela común está todo el tiempo, mira, ese nene tiene problemas de atención, bueno, hay que meterlo en inclusión”.

Una de las entrevistadas señaló que la escuela especial ejerce principalmente una función de contención en lugar de servir como un entorno educativo. También expresó que la escuela común a menudo diagnostica a los niños con el fin de liberarse de los mal llamados “niños conflictivos”.

Así lo menciona una entrevistada: “Mi opinión respecto a la Escuela Especial y el trabajo que se da en conjunto con el niño es que la Escuela Especial, o al menos las que conozco, en no estar especificadas en algún tipo de discapacidad y ser un conglomerado de diferentes problemáticas, que son realmente muy diferentes, terminan siendo un espacio de contención más que un espacio educativo, a la cual el niño asiste una cierta cantidad de horas, que para algunos puede ser beneficioso, pero hay otros niños que asistiendo a la Escuela Especial han quedado limitados a salidas de la escuela, egresos, que no cuentan con posibilidades que ellos podrían tener”.

En lo que respecta a la relación con el personal docente en las escuelas, la mayoría de los participantes la menciona como amena. Según las respuestas de las entrevistas, se ha establecido una comunicación positiva, diálogo abierto y predisposición por parte del personal docente. Sin embargo, la mayoría sostiene que termina siendo responsable el Acompañante Terapéutico de generar estos vínculos y trabajar continuamente en la conexión entre el niño y su maestro. Por otro lado, paradójicamente, al abordar el tema de discriminación en la escuela, son más quienes mencionan actitudes discriminatorias por parte de los docentes hacia el niño que por parte de sus compañeros.

Por ejemplo, un entrevistado señaló que: “Siempre me manejo desde el diálogo cuando tengo algún reclamo o alguna cuestión, siempre lo traslado a mi coordinadora que es quien se reúne con las escuelas, siempre trato de intervenir por ejemplo si el niño asiste a la escuela molesto, muy cansado consulto a los padres que, si pasó algo, si descansó bien. Es decir, nosotros ponemos el cuerpo vemos, lo que muchas veces en otras áreas no se ve, pero trabajo de manera más interdisciplinaria con mi equipo de trabajo.”

Otro de ellos al recordar su experiencia expresó: “Recuerdo que una vez un directivo le dijo a una docente que me diga a mí que el niño no gritara tanto. En esas situaciones es muy difícil porque tenés que lidiar con personas que no tienen quizá la capacitación necesaria ya que a un niño con TEA no puedo pedirle que no grite, muchas veces es su manera de regularse o su manera de expresarse porque muchos de ellos no están verbalizados, entonces ahí si suele ser difícil el diálogo, pero bueno por suerte son excepciones. Una vez llegue a la escuela y la señora me dice: “este chico no está medicado o la medicación no le hace efecto” porque había estado muy inquieto dentro del salón. Por lo general son los mismos pares quienes los integran, trabajan con ellos, los ayudan.”

Por otra parte, otra entrevistada menciona al respecto: “Siempre intento que haya un intercambio con el docente, a mí me interesa también qué sucede los días que yo no voy, cómo se desenvuelve ese niño, si se ha presentado en alguna situación en particular, como que me intereso mucho, entonces pregunto mucho con las señoras más, porque son quienes comparten en aulas, digamos, que comparten más tiempo. También a veces trato de transmitir alguna que otra herramienta que yo veo que a mí me sirve y que puede servirle

a ellas, entendiendo que bueno, que tienen un total desconocimiento de un montón de cosas y de problemáticas que a veces son bastante complejas. Entonces bueno, uno trata como de donarles algo que ve que le dio un poco de resultado, porque en el nuestro es ensayo y error, no hay recetas para nada. A eso lo digo mucho también. Yo no traigo la receta mágica acá. Habrá un día que algo funcione y tal vez al día siguiente lo volvemos a hacer y ya no funciona. Eso, como que trato mucho de estar en comunicación. A veces también diciendo lo que no me parece, presencié situaciones de mucha hostilidad.”

En otra de las entrevistas se menciona que: “También de parte de los directivos, o sea, no sé, cuestiones simples, como por ejemplo, ella quería entrar por una puerta que no me parecía nada muy raro y no querer abrirla y tenernos ahí horas esperando porque

la obligaban a que entre por otra puerta cuando ella simplemente quería entrar por otra puerta, no era algo muy difícil de conseguir, o no avisarle que entraran más tarde y a veces íbamos y estábamos esperando y no sabíamos, o incluso no le avisaba que no había clases, porque en áreas docentes y demás no le mandaban ni comunicados.”

19

Sin embargo, se observa en este vínculo una distinción en el trato hacia quienes ya están recibidos de psicólogos y quiénes no. Los entrevistados postularon que las indicaciones son recibidas de otro modo por la institución cuando son impartidas por un AT que tiene un título universitario. Así lo menciona uno de ellos al decir: “Y por ahí creo que sí te da cierto saber que uno puede poner a circular en la escuela. Pero me parece que lo que marca también es hasta una posición, desde ese saber, hasta una dimensión de poder. Digamos de poder hacer de resistencia algún modo con esto, con la adaptación, el disciplinamiento, que sea así.”

Otra de las entrevistadas postula: “También una cosa que observo, es que la mirada es muy diferente cuando estás recibido que cuando no estás recibido aún como si una o dos materias cambiara demasiado tu formación, pero bueno.”

Los participantes de las entrevistas fueron consultados acerca de las teorías desde las que se han sustentado en su labor como acompañantes terapéuticos. De los diez entrevistados, solo tres mencionaron la terapia cognitivo-conductual como fundamento para su trabajo. Uno de ellos destacó la influencia de Winnicott en el trabajo con niños, mientras que una entrevistada mencionó a Ulloa y su enfoque en la ternura desde el psicoanálisis.

Por otro lado, cabe destacar que a pesar de que algunos entrevistados mencionan otros enfoques teóricos para llevar adelante sus prácticas, todos han mencionado al psicoanálisis como base de su formación académica, una contribución proveniente de sus estudios universitarios. Solo una de las entrevistadas expresó que no es viable trabajar con discapacidad desde la perspectiva del psicoanálisis, aunque indicó que esta teoría sigue presente en su labor diaria: “Mira te digo que trabajar con discapacidad con el psicoanálisis no. Bah, en realidad el psicoanálisis como que está de base en nosotros, por ahí me inclinaría más en la terapia cognitivo conductual.”

Al ser consultado otro de los entrevistados menciona: “Yo digo psicoanálisis, digo singularidad, digamos qué necesita este niño y qué le está pasando, o sea, qué se le está dificultando, cómo se siente, cómo está hoy, qué capaz que el miércoles está de otra manera, o sea, ahí, yo digo psicoanálisis, digo eso, eso, cómo estar atenta a eso y al detalle, y que a veces un detalle hace la diferencia, a que se sientan mirados, sí. Sí, esa escucha me parece que por ahí uno incorpora de otra manera, desde nuestra formación, es una escucha como más atenta a ciertas cositas que quizá a otros puede que se le escapen o no, pero digo, es muy significativo”.

Por el contrario, otro de ellos afirma: “Yo tomé los trabajos de Winnicott, a mí me dio muchas herramientas para poder trabajar en esas circunstancias, esa creo que fue como la mayor dificultad, como que no había recorridos teóricos en la carrera para pensar las infancias, las adolescencias, la inclusión, creo que esa fue la mayor dificultad, en líneas generales, digamos, del psicoanálisis, pero puntualmente a mí me sirvió mucho trabajar con Winnicott”.

En relación a esto, otro de ellos hace referencia a su formación teórica y menciona que: “Me gusta mucho el psicoanálisis, incluso me gusta mucho Ulloa, que él habla del psicoanálisis y de la ternura, y bueno, yo todo mucho de él.”

De todos los participantes, solo dos no informaron haber completado un curso

externo a la facultad para ser acompañantes terapéuticos. El resto señaló que en algún momento de su carrera tomaron un curso fuera de la facultad sobre esta temática.

Cuando se les preguntó sobre las dificultades del trabajo como acompañante terapéutico, ligadas al trabajo interdisciplinario, salieron a la luz dificultades de otra índole tales como el manejo de demandas de varios sectores, como la institución, el equipo y la familia.

Uno de ellos mencionó: “Que no me den el lugar, yo creo me ha sucedido, o que te retuquen, viste, no, pero bueno, déjame que yo te hable desde mi área, o habla desde la tuya, yo no te voy a invadir, porque yo tu área, aquella de la docencia, la desconozco, yo

20

creo que falta mucho, a mí no, para que la escuela realmente pueda alojar a esos niños, y alojarlos en la manera en que esos niños puedan estarla, puedan vivirla, digamos, con otro tiempo, de otra forma “.

Por otro lado, un entrevistado comentó que: “En lo personal, yo creo que la formación, de encontrarte en un campo con un título universitario ya realizado, y voy a decir, hay cosas que no están presentes, yo creo que esa es una de las principales dificultades, que no hay una formación específica de poder pensar. Y después, yo creo que fue como esto de cierta burocracia. No encontrar el acotamiento de la práctica, que por el momento es como, estás presente en todo, charlas con los profesionales, charlas con la escuela, charlas con la familia. La soledad creo que es otro punto de dificultad, porque es poner mucho el cuerpo también. Demasiado. Es poner el guía, no es una cuestión poética, es como ponerlo en serio, entonces por ahí si no tenés estos espacios de supervisión, de re trabajo, digamos, se vuelve muy difícil, casi que te diría que es insostenible, muchísimo más que la clínica de consultorio.”

Otra de ellos señala: “Tal cual, uno lidia mucho con la frustración, ¿no?, de proponer cosas que no tengan el efecto que uno espera, volver a empezar con otra cosa y así, es como un trabajo muy... Eso de la frustración también es aceptarlo porque este trabajo conlleva mucha energía... por ahí vos llegas a una actividad que a ellos no les interesa en lo más mínimo, pero sí creo que va de la mano de aprender eso también, que es parte de nuestro trabajo, es la frustración constante y que los resultados se ven a la larga, a mí me ha pasado un poco eso también, esperar que ya vayan cambiando las cosas y no, es trabajar todos los días hasta que de la nada te das cuenta de que ese niño se siente mejor en el contexto escolar, digamos”.

En cambio, otro postula al respecto: “Yo creo que, por ahí el miedo, que a mí me ha pasado mucho, pero en el sentido de que también ponen esta presión de, bueno, vos lo estás cuidando, porque usan mucho esa palabra de como que estás ahí como en un rol de cuidar, y también por ahí, teóricamente, no tener recursos, porque creo que sobre infancia, sobre esas cosas, la facu no aborda mucho, y a mí por no tener muchas respuestas. Porque sí, no nos enseñaron cómo intervenir.”

Otra de las entrevistadas señaló: “Por ahí también a veces me encuentro con esa cuestión de los padres no poder negar, no poder reconocer y negar las dificultades que tienen sus hijos, eso se ve un montón, y se enojan muchísimo con la escuela, obviamente es todo un tema. Y el acompañante ahí la liga porque es el que está ahí poniendo la cara por lo general. Claro, pero también porque no les queda otra, porque después la exige el acompañante y directamente te dicen bueno, sin acompañante no puedo asistir, o es lo que hacen también por ejemplo cuando yo me voy, a los 15 minutos le mandan un mensaje a la mamá o la llaman, bueno, tenés que venir a buscarlo.”

Por el contrario, una de ellas mencionó que: “El equipo estaba siempre presente,

ya sea una parte del equipo, una sola persona, o todo el equipo completo, tratando de tomar alguna decisión. Lo cierto es que es un caso un poco ejemplar, porque en la mayoría de los casos no sucede, no hay una buena comunicación entre equipos, o los profesionales tratantes, sobre todo en discapacidad, que el niño está totalmente atorado de actividades todo el tiempo.”

Finalmente, se investigaron los posibles beneficios de la práctica en sí misma, según la visión de los entrevistados, indagando cuáles son las contribuciones específicas que pueden hacer considerando su formación en psicología en el acompañamiento de niños en una integración escolar.

Con respecto a esto una entrevistada compartió su visión diciendo que: “La idea es ir marcando y acompañando siempre generando autonomía, acompañar compartir e intervenir cuando el niño llegue a necesitarlo. Por ejemplo, estoy con un niño que hace años esta con acompañante, que está cansado de la figura del acompañante. Yo estoy muy

21

atenta a eso, que cuando me parece que pueden resolver solos, yo me hago un costado. Hay escuelas que lo permiten más, hay otras que son más reacias, porque te quieren ahí todo el tiempo, pero yo trato de no. Yo me posiciono de esa manera, yo trato de ser muy respetuosa, de no serle una carga a esos niños. Sí es una figura importante, pero también es importante que funcionen las otras patas de la mesa. Porque si no estamos, estamos como solos. Muchas veces quedamos solos.”

Otro de ellos exclamo sobre su experiencia lo siguiente: “Yo creo que, si hubo un aporte, me cuesta pensarlo exclusivamente en la institución, pero sí en esto de poder acompañarlo y sostenerlo en las dificultades, para que él pueda tener otro tipo de desplazamiento que no implique la adaptación. Y la contención, en los momentos de sus crisis, era realmente poner el cuerpo y contenerlo. Eso yo creo que fue el punto que por ahí hasta yo creo que lo ayudó a encontrar, a construir herramientas propias. Sí, me parece esto, que hay todo un recorrido en la constitución subjetiva, que uno tiene muy trabajado. Realizar movimientos hacia cierta independencia y autonomía y a su vez funciona como una suerte de respaldo y de sostén también. Pero eso yo creo que es el principal beneficio que puede traer alguien, poder construir un lazo distinto, único, que a su vez también está direccionado.”

También se dijo sobre el tema: “Entonces yo creo que una de las cosas más importantes que tiene que estar si o si es la capacidad de preguntarte todo el tiempo o, no sé si incansablemente, pero todo el tiempo podés preguntarte por qué y seguir preguntándote porque si no sé, como que te quedas medio trabado o reducís todo a tratar de meterlo en una estructura “.

En otra de las entrevistas se mencionó al respecto que: “Ningún niño es un niño más, hay una singularidad, una subjetividad ahí que tiene, por más que haya una dificultad o que sea hay ahí para preguntar creo que el tema está cuando simplemente lo ponemos como un objeto que tiene que cumplir cierto tiempo o ciertas expectativas de la institución y nadie se pregunta bueno, pero che, este niño qué onda, por ahí, esto del deseo por ahí, bueno, se puede debatir pero bueno, qué le interesa, qué le gusta qué lo puede llegar a atrapar más hasta dónde puede llegar, ¿no?”

También se mencionó que: “El acompañante pasa otro tipo de tiempo con ese niño, que no es el mismo. Implica ir ayudándole a generar esos recursos de, bueno, soportar un poco más esas situaciones sociales, que a veces son las que a ellos más les cuesta, digamos, y también ir mostrándole a los otros que así como ellos soportan,

nosotros como sociedad también tenemos que soportar y aceptar, como ellos a veces tienen que aceptar, no sé, un acto y canciones que capaz no aguantan, pero bueno, es parte y así también es parte de los gritos que ellos a veces necesitan para después estar más tranquilos, digamos.”

CONCLUSIONES

El objetivo principal que guio esta investigación fue describir y analizar las diversas modalidades de abordaje del acompañamiento terapéutico que se lleva a cabo con niños con discapacidad intelectual en escuelas primarias de la ciudad de Rosario y para alcanzarlo se llevaron a cabo una serie de entrevistas a quienes ejercen dicho rol.

A partir de las entrevistas realizadas, se concluyó que en la ciudad de Rosario se están implementando proyectos de integración con el objetivo de incluir a niños con discapacidad. Sin embargo, según lo expresado por los acompañantes, se identificaron varias dificultades, especialmente en relación con la percepción que tienen las instituciones sobre estos niños. Siguiendo el planteamiento de Maldonado (2013), creemos que la discapacidad está profundamente influenciada por factores sociales, y es fundamental que se realicen transformaciones en la sociedad. Dichos cambios deben comenzar, en primer lugar, en las instituciones en las que los niños participan.

Como señala Chaperó (2020), de los relatos se desprende que las escuelas no cuentan con los recursos adecuados para atender a estos niños, quienes a menudo son considerados como disruptivos. Ante estas resistencias, es fundamental que se implemente una formación que permita ver al niño en su singularidad y subjetividad, reconociendo que detrás de esos comportamientos disruptivos, o incluso en el contexto de los mismos, hay un niño con intereses y necesidades particulares. En sus escritos, Chaperó nos invita a transformar el espacio escolar en un entorno donde se pueda construir subjetividad. En los testimonios de los acompañantes, se evidencia repetidamente que sus prácticas se centran en apoyar, fomentar la autonomía y desarrollar un sujeto en medio del caos.

El perfil profesional que emerge de estas entrevistas no se limita únicamente a la formación académica proporcionada por la facultad; la mayoría de los entrevistados ha mencionado haber realizado cursos adicionales para complementar su formación. Esto se debe a que, en muchos casos, sienten que la preparación recibida resulta insuficiente o carece de los recursos necesarios para una práctica eficaz en el ámbito de la

discapacidad, incluso entre aquellos que ya están graduados y trabajando. Esto sugiere que cierta deficiencia en la currícula académica relacionada con este campo. Se espera que se pueda generar un impulso que permita ofrecer más oportunidades de formación en esta área, la cual es muy demandada por los estudiantes de psicología. Aunque existe una abundancia de información práctica, aún no hay suficiente teoría que explique el "cómo" del trabajo en este contexto.

Por otro lado, al abordar el tema de la salud mental y la discapacidad, es fundamental reconocer que el trabajo en este ámbito debe ser de carácter interdisciplinario. Audisio y Vitelleschi (2017) plantean que "la interdisciplinariedad se manifiesta cuando dos o más disciplinas cooperan para evitar que sus actividades se desarrollen de manera aislada y dispersa" (p.41). Sin embargo, según los relatos de los acompañantes, la interdisciplinariedad se menciona principalmente en relación con equipos externos, y no se observa un verdadero trabajo colaborativo entre los profesionales de la salud y los de la educación. Como categoría emergente surge que todos los entrevistados señalaron la ausencia de la escuela especial en los proyectos de integración, tanto para intervenir como para brindar apoyo; algunos lo relacionan directamente con una sobredemanda que implica que estas escuelas no den abasto delegando en equipos externos comandados en las escuelas por el acompañante terapéutico sus tareas. Esta situación implicaría una desviación de la logística que plantean las leyes arriba mencionadas, tales como la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Aquí es posible pensar futuras investigaciones acerca de este funcionamiento, además del sobre diagnóstico que presentan aquellos niños que dentro del ámbito escolar manifiestan algún tipo de conducta disruptiva.

23

Se destaca que, en muchas ocasiones, la perspectiva desde las escuelas es negativa, enfocándose en lo que el niño no puede lograr en lugar de resaltar sus potencialidades. Esto, según los entrevistados, genera un entorno de trabajo solitario, donde aquellos que no cuentan con un equipo externo para expresar sus frustraciones y dificultades se sienten aislados, luchando por darles voz a niños que son vistos únicamente como disruptivos. A pesar de sus esfuerzos por promover una visión diferente a través de sus prácticas, esta situación provoca un desgaste considerable, que se ve agravado por la falta de recursos económicos y el bajo salario asociado a estos trabajos.

De lo expuesto previamente en esta investigación, se puede concluir que, aunque las prácticas mencionadas por los entrevistados se alinean con lo establecido en las leyes de inclusión a nivel nacional y provincial, sus relatos revelan ciertas deficiencias en cuanto a las expectativas sobre los resultados de la implementación de dichas leyes. En particular, todos los entrevistados coincidieron en que existen dificultades relacionadas con el presupuesto necesario para contar con la participación de todos los actores involucrados, lo que parece fundamental para una aplicación efectiva y adecuada de las leyes en las escuelas. Además, surge de las entrevistas una falta de capacitación para aquellos que forman parte del proceso educativo de estos niños, en aspectos vinculados al proceso de inclusión. Por otro lado, un aspecto aún más amplio que limitaría la implementación efectiva de las leyes se relaciona con las cuestiones sociales; pareciera que como sociedad aún tenemos mucho camino por recorrer para comprender la importancia de incluir a estos niños de manera efectiva.

Como resultado de esta investigación, se espera profundizar la formación práctica profesional. Esta práctica no se limita únicamente al ámbito del consultorio; existen otros

contextos en los que se puede trabajar. Es importante ampliar nuestra perspectiva y considerar que, como profesionales de la psicología, podemos abordar intervenciones clínicas que involucren la construcción y el acompañamiento del desarrollo de los niños desde una óptica diferente. Para ello, es fundamental que la facultad aporte más recursos y formación en estas áreas.

Esta investigación me ha permitido concluir que, aunque el enfoque teórico de nuestra carrera es extenso y valioso, existe una brecha significativa con respecto a la realidad práctica. Sería beneficioso que, dentro de los espacios de formación, se reconsiderara la relación entre la teoría y la práctica concreta. Esto implica dejar de lado, en cierta medida, los textos y acercarnos más a las experiencias reales que nos esperan fuera de la facultad.

REFERENCIAS

Arocena, M. (2018). *La educación inclusiva como derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires, Argentina*. [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. <https://repositorio.udesa.edu.ar/items/>

Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia. (2022). *Apoyos para la educación inclusiva: datos que evidencian barreras*. <https://acij.org.ar/informe-apoyos-para-la-educacion-inclusiva-datos-que-evidencian-barreras/>

Audisio, S. (2017). *La inclusión desde el acompañamiento terapéutico*. Bonum.
Chamorro, M. (2022). Sexualidad y discapacidad: una articulación postergada en el campo de la salud mental. *Perspectiva: Discapacidad y Derechos*, (1), 27-39.
Cepeda-Sánchez, J. (2022). Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación* (34), 207-236.
Cobeñas, et al. (2019). *Educación inclusiva y de calidad: un derecho de todos*. Grupo art. 24.

Hurtado Maya, A., Martínez M., Doris M., López V., Calzada Londoño M., Genny A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), pp. 79-96.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1998).

Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana Editores. Jerusalinsky, A. (2010). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Nueva Visión.

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83. Ley N° 12.958 (2008). Ley de Educación Provincial. Boletín Oficial, Santa Fe. Ley N° 26.061 (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial, Buenos Aires.

Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires. Ley N° 26.378 (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Boletín Oficial, Buenos Aires. Levin, E. (2014). *Pinochos: ¿marionetas o niños de verdad? Las desventuras del deseo*. Nueva Visión.

Levin, E. (2017). *Discapacidad: clínica y educación: los niños del otro espejo*. Noveduc.

Maldonado, V. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46, 1093-1109. Marradi, A. (2007). Conceptos de objeto y de unidades de análisis. Población y muestra. En Marradi et al., *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 87-95). Emecé. Ministerio de Salud y Acción Social. (1999). Resolución 428 de 1999: Que por dichos actuados se propicia la aprobación del Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas Discapacitadas. 23 de junio de 1999.

25

Palacios, L. (2020). *La inclusión educativa como eje de las políticas públicas en la provincia de Santa Fe desde el 2014 hasta el 2019*. [Tesis de maestría, Universidad del Litoral]. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6281>

Parra Dussan, K. (2010). *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos*. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 8, 73-84. Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En Marradi et al. *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 215-221). Emecé.

Piovani, J. (2007). Otras formas de análisis. En Marradi et al., *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 287-296). Emecé.

Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y salud mental. In Conferencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Salud Mental-I Jornadas Provinciales de Psicología Salud Mental y Mundialización: Estrategias Posibles en la Argentina de Hoy. Posadas (Vol. 5).

Vitelleschi, B., & Audisio, S. (2017). *El acompañante terapéutico en la clínica de lo cotidiano*. Bonum.

