



Karina Alejandra Insaurralde*

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo

RESUMEN

El presente trabajo busca indagar acerca de los dispositivos de inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad en la escuela común (niveles inicial y primario); y cómo los recursos disponibles pueden dar respuesta a la problemática, en especial el estudio de la figura del acompañante externo como facilitador de ingreso, permanencia y éxito del alumnado con discapacidad.

PALABRAS CLAVE

Acompañante externa ▪ educación ▪ inclusión

INTRODUCCIÓN

La propuesta de este proyecto se basa en el estudio de experiencias de inclusión escolar de alumnos con discapacidad en los niveles inicial y primario, haciendo foco en la figura del acompañante externo (AE) como facilitador en el ingreso, permanencia y egreso del alumno.

En las últimas décadas ha tenido lugar un cambio de paradigma en materia de discapacidad. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con

* Karina Alejandra Insaurralde es licenciada en Educación (UNQ, 2019). Profesora para la enseñanza primaria. Cursa la maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ) y es acompañante terapéutica (CAECE, 2010). Diplomada superior en Atención educativa de las altas capacidades (Asociación Altas Capacidades, Argentina, 2020). Es autora, entre otros, de “ESI y literatura. Destejiendo los cuentos tradicionales en la escuela primaria” (2021) y “Un aula inclusiva: Herramientas prácticas para el trabajo en el aula heterogénea” (2021).

Discapacidad (CDPD), aprobada por la ONU en 2006, planteó el “modelo social, ajustes razonables y apoyos”, que abandona el anterior modelo de rehabilitación y normalización, y establece que la persona con discapacidad debe ser tratada como sujeto de derecho y los Estados deben realizar los ajustes necesarios para el acceso a estos brindando los apoyos necesarios (y no excesivos) para tal fin (CDPD, art. 12).

Argentina suscribió a la convención en 2007 y la ratificó en 2008, otorgándole rango constitucional. Esto permite su posterior incorporación a la normativa nacional en materia educativa, mediante la Ley Nacional de Educación N° 26.378/2008.

La escuela, como institución de reproducción social, no está ajena a este cambio de paradigma y debió tomar medidas pertinentes para el cumplimiento de la legislación vigente, para posibilitar el acceso a la educación igualitaria del niño, la niña y el adolescente con discapacidad.

La escuela, a partir de la reglamentación de la ley, no puede negar la inscripción a los niños y las niñas por motivo de discapacidad. Para propiciar esta apertura, el Estado debió generar políticas públicas mediante legislación pertinente. La Ley Nacional de Educación y las posteriores resoluciones ministeriales (de Nación y provincia) vienen a subsanar este vacío legal. Sin embargo, la inclusión plena aún está en proceso. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la Ley N° 13.688/2007 se inscribe en la misma línea.

Más delante, y con este mismo fin, la DGCyE ha instituido normativas para regular el ingreso de los acompañantes externos mediante la Resolución N° 783/13, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada niño, niña o adolescente.

En este punto se produce una tensión entre Educación (escuela común y especial) y Salud (AE pertenecientes a equipos terapéuticos), y entre los diferentes actores involucrados: funcionarios, docentes, padres y AE. Sin embargo, los roles de cada actor son definidos en dicha normativa.

En palabras de María José Borsani (2008), “La irrupción de un nuevo paradigma afecta las reglas y las normas sobre las que se constituyó determinada ciencia. Este es el tablero sobre el que estamos jugando, haciendo equilibrio como en el juego del Twister, apoyándonos dónde podemos y cómo podemos para sostener el acto cotidiano de enseñar”. Y en medio de ese juego de equilibrios y tensiones, están los derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que deben cumplirse.

La escuela parece tener, al decir de Valdez (2016), una “insistencia en la invariancia”, solimentada en el mismo origen de la escuela moderna como invento de la cultura. El mismo autor sostiene que no hay casi trabajos escritos acerca del rol del AE, por lo que ese rol se termina desdibujando al carecer de fundamentación teórica, a pesar de estar reglamentado por la resolución antes mencionada. Debería 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.

Perrenoud, en su “Pedagogía de las diferencias”, nos habla de que la diferenciación pedagógica se sitúa en la perspectiva de la *discriminación positiva*, de un rechazo de la indiferencia a las diferencias, otorgando prioridad a los alumnos con



dificultades, para lo que se requiere un docente que no vea el fracaso como una fatalidad, para que sus intervenciones puedan “hacer la diferencia”. Para lograrlo, el docente debe contar con los apoyos suficientes, tanto institucionales como recursos humanos y materiales.

Sin embargo, y tal como lo enuncia Ocampo (2016), la inclusión escolar tiene una naturaleza *indisciplinar*, exige la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos. De allí la necesidad imperiosa de crear un corpus teórico que sirva de sustento para lograr una inclusión plena en la escuela.

El objeto de este trabajo consistió en estudiar los dispositivos de inclusión escolar de niños y niñas en escuelas comunes de nivel inicial y primario de escuelas del municipio de Almirante Brown para comparar “casos testigo” (casos de características similares que cuenten con el dispositivo de AE, en comparación con otros que pudieran beneficiarse de dicho recurso), en particular el rol del AE como complementario al del maestro integrador de escuelas especiales, y en su carácter de facilitador de la inclusión plena; entendiendo inclusión como el logro del ingreso, permanencia y egreso del alumno con discapacidad y la atención de sus necesidades particulares.

No se hallaron en la bibliografía acerca de la temática, estudios acerca del rol del AE más que algunas tesis de licenciatura de países iberoamericanos,¹ por lo que se considera relevante el estudio en cuestión.

Asimismo, se analizaron las políticas públicas en materia de inclusión escolar (Ley Nacional de Educación y resoluciones ministeriales de Nación y Provincia) y su impacto en la inserción del AE en los procesos de inclusión.

MATERIALES Y MÉTODOS

El cambio de paradigma en el área de discapacidad, es decir, el pasaje del modelo rehabilitador al modelo social generó, entre otras situaciones, el ingreso de alumnos y alumnas con discapacidad a la escuela común.

En un principio, era la escuela especial la encargada de sostener y garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estos alumnos. Sin embargo, con los años, la escuela común fue tomando protagonismo. Es entonces cuando el sistema de salud hace su ingreso de la mano de la figura del AE (quien en un primer momento recibió el nombre de Acompañante Personal No Docente (APND)).

Es allí donde surge la pregunta que motiva la presente investigación: ¿es el AE quién actúa como vehículo facilitador de inclusión plena de los alumnos y alumnas con discapacidad que ingresan a la escuela común en los niveles inicial y primario?

1. Ejemplo de los pocos trabajos encontrados: Rita Parrilla López (2012), *La función de la maestra de apoyo o 'maestra sombra' en el proceso de integración escolar*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. UNAM, México.



Pareciera ser que el éxito de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela común depende de la presencia o ausencia de este actor relativamente nuevo en las escuelas argentinas, y que la escuela deja sobre sus hombros el peso de los logros de cada proyecto de inclusión.

Este trabajo pretende desentrañar este interrogante, arrojando luz sobre un fenómeno de gran importancia y aún poco estudiado. Para ello, se seleccionó un grupo de instituciones de nivel inicial y primario de distintas localidades del municipio de Almirante Brown, de gestión pública, tomando dos casos testigo (con AE y sin AE pero que podrían beneficiarse con este): una institución de nivel inicial de gestión pública del barrio del Malvinas Argentinas (M., alumna de sala de cuatro sin AE, con diagnóstico de autismo); y una escuela primaria de gestión pública de la localidad de Burzaco (A., alumna de primer grado con AE, con diagnóstico de autismo). La elección de dos niveles educativos distintos se basa en la cercanía etaria, teniendo en cuenta que la alumna de escuela primaria está comenzando su escolaridad en ese nivel.

Si bien en un primero momento del proyecto se planteó un estudio de mayor cantidad de casos, por temas burocráticos se pudo acceder a dos alumnos. Se propuso realizar entrevistas abiertas y semiestructuradas a los diferentes actores involucrados (directivos, docentes, AE). También se realizaron observaciones en las escuelas seleccionadas y se relevó y analizó la legislación sobre la temática.

Si bien uno de los puntos de análisis planteados era el ingreso, permanencia y egreso de alumnos con discapacidad en la escuela común, con y sin la figura del AE, no se encontraron datos oficiales.

Antes de comenzar la investigación se tramitaron los permisos correspondientes de mano de la inspectora de educación especial y se estableció una comunicación telefónica posterior con las directoras de las escuelas seleccionadas.

Se propuso para este trabajo, una metodología cualitativa y un tiempo estimado de un ciclo lectivo. Investigar un objeto educativo, en clave cualitativa, implica analizar una porción de la realidad expresada en conflictos, fenómenos, problemas e interrogantes. Tal como enuncia Rorty (1989), la realidad es discursiva y obedece a experiencias que el hombre conoce en un lugar y tiempo específicos. Teniendo en cuenta esta cuestión, el estudio de casos y su posterior análisis cualitativo permiten contextualizar el objeto de estudio, tomándolo como inscripto en una realidad histórica determinada. Se eligieron dos escuelas del mismo distrito y similar situación socioeconómica, a fin de que la observación sea lo más objetiva posible.

RESULTADOS

ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN

Del análisis de la legislación surge que existe la suficiente cantidad de normas respaldatorias de la educación inclusiva. Sin embargo, estas no son claras en algunos aspectos.



La Ley Nacional N° 26.206, en sus artículos 43, 44 y 45, explicita que se proveerá de todos los mecanismos necesarios para la detección y tratamiento precoz de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad asegurando la inclusión desde el nivel inicial, así como disponer de las medidas necesarias para posibilitar trayectorias integrales, asegurar el personal idóneo suficiente y calificado, proveer los servicios y materiales necesarios. También busca asegurar la formación continua y garantizar la accesibilidad física de los edificios. Sin embargo, en las escuelas visitadas, una sola tenía rampa, y la otra tenía ascensor, pero este jamás funcionó.

Por otra parte, el artículo 42 es débil, por cuanto indica que la escuela especial brindará atención a aquellos alumnos y alumnas a quienes la escuela común no puede dar respuesta. Y aquí entra en juego la subjetividad de cada institución, la experticia de los docentes e, incluso, la decisión de los padres.

En cuanto a la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación aclara en su artículo 16 que uno de los fines del sistema educativo provincial es el de asegurar la no discriminación de los alumnos y alumnas, entre otros motivos, por razones de discapacidad; así como el establecimiento de prescripciones pedagógicas que permitan el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo formal. Además, en el artículo 39 fija el establecimiento de acciones conjuntas entre las escuelas de nivel junto con el área de educación especial para asegurar la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Las resoluciones provinciales posteriores, como la N° 1664/2007, adhiere a la CDPCD y avanza un paso en la inclusión plena, por tanto la modalidad especial ya no resulta de obligatoriedad para los niños, niñas y adolescentes matriculados en escuela común, sino que surge de la necesidad del alumno o alumna y establece la provisión de todos los apoyos que estos requieran, lo que viene a zanjar una enorme dificultad radicada en la titulación del alumno o alumna que hoy se puede dar en equidad de condiciones. Por su parte, la Resolución N° 783/13 establece claramente el rol del AE, presentándolo como un dispositivo complementario al rol docente, y personalizado, con la posibilidad de un retiro gradual en la medida que esto favorezca al alumno o alumna.

La letra es clara, por lo que las tensiones entre lo escrito y lo real parecen ocasionarse en la interpretación de la misma.

Si bien el caso argentino no ha sido estudiado aún en profundidad, podemos notar que en otros países la investigación da cuenta de una puesta en práctica de la CDPCD. Tal como enuncia Alba García (2011), el informe SOLCOM de 2010, que recoge la violaciones de la convención en España, evidencia que el artículo con menor implementación real es el 24, justamente el que hace referencia la inclusión educativa.

ESTUDIO DE CASOS

Caso 1. A., alumna de primer grado de educación primaria de una escuela pública de la localidad de Burzaco. Su diagnóstico es Trastorno del espectro autista (TEA).



La niña comienza en marzo sin AE y en el transcurso de abril comienza a asistir su asistente externa.

A principio de año la niña no podía lograr el vínculo con la docente, se la observa dispersa, sin poder seguir el ritmo de la clase. La docente le copia en “cartelitos” para que la niña escriba en el pizarrón y es evidente que no se integra al grupo.

Al entrevistar a la docente, esta refiere que no se pudo establecer un trabajo en equipo con la escuela especial ya que casi no se hacen presentes.

Ante su falta de conocimientos, la docente refiere que tiene como expectativa que se pueda encontrar apoyo en el AE, ve como beneficiosa esa figura y que la niña pueda aprender.

En la observación de mitad de año se notan cambios en la actitud de la niña, quien parece haber comenzado a establecer un vínculo con docentes y compañeros. La AE le facilita a la docente pautas para el trabajo diario con la niña. A. comenzó a copiar del pizarrón como sus compañeros y en los recreos se queda cerca de estos. Tanto la AE como la docente manifiestan los avances.

Terminado el ciclo escolar se vuelve a entrevistar a los actores. La docente manifiesta que se pudo establecer buen vínculo con la niña y se lograron avances en la lectoescritura, que A. jugaba en el recreo y reconocía a sus compañeros y se acercaba a ella cuando necesitaba algo. Manifiesta que se cumplieron sus expectativas.

En la observación, se evidencia un cambio notorio en el clima escolar. La AE y la docente trabajan en equipo, incluso niños y niñas se dirigen a las dos cuando necesitan algo; por ejemplo, un nene necesitaba que le ataran los cordones y como la AE de A. estaba cerca se dirigió directamente a ella. La niña juega en el patio por momentos con su AE y por momentos busca la cercanía de sus pares.

En la entrevista, la docente comenta también que se estableció un trabajo en equipo con la AE, que juntas pudieron buscar alternativas para acompañar a la niña en su trayecto escolar. Relata no haberse sentido sola respecto al trabajo y piensa que es necesario que los docentes reciban formación en inclusión, sobre todo para aquellos casos en los que no hay AE.

La AE, por su parte, también manifiesta haber visto avances en la niña, sobre todo en lo vincular: ella compartía los juegos, la merienda, los útiles y se mostraba afectuosa con docentes y compañeros. Dice que se trabajó en equipo con la docente, sin rispideces y siempre dejando en claro que la niña es “alumna de la maestra” y ella solo daba orientaciones. También cree oportuno y necesario que los docentes reciban formación sobre distintos diagnósticos de la infancia.

La alumna fue promovida a segundo grado sin asistir al período de complementación pedagógica.

Caso 2. M., alumna de sala de 4 de un jardín de gestión pública del barrio Malvinas Argentinas, con diagnóstico de TEA.

La niña casi no tiene vínculo con la docente, deambula, no mantiene la atención, se enoja. Durante el período de adaptación fue muy complicado para M.,



pues muchos niños lloraban y en la sala había desorden, por lo que necesitó de la presencia de la mamá en la sala.

La docente manifiesta que por las características de la niña (atención, conducta) sería beneficiosa la figura del AE. La maestra de apoyo a la inclusión (MAI) de la escuela especial aún no asistió al jardín. El vínculo con la niña cuesta aún. También refiere que no se ha podido establecer un trabajo en equipo con la escuela especial.

Con respecto a las expectativas acerca de la inclusión de M., dice que espera que la niña pueda participar, aprender y socializar porque ve potencial en ella.

En esta visita, la niña no se acerca casi a sus pares. Llegué en la clase de música y cuando la docente cambió de canción la alumna se tapó los oídos y se sentó sola en un rincón. La docente cuenta que “estas cosas pasan siempre, pero al menos no llora”.

Luego de mitad de año se hace otra visita al jardín. Esta vez, la docente comenta que la niña hizo un retroceso después de las vacaciones, que tiene conductas disruptivas durante las cuales se altera toda la sala. Manifiesta sentir como negativa la falta de orientación a pesar de que una vez a la semana comenzó a asistir la docente de apoyo a la inclusión de escuela especial, dice que “no alcanza, que los otros días no puede sola, que son muchos nenes”. Al observar la dinámica de la clase se evidencian las conductas a las que la docente hace referencia, así como su incomodidad corporal ante estas.

En la entrevista luego del ciclo lectivo, la maestra comenta que hacia fin de año el vínculo con M. había mejorado, que la niña había empezado a acercarse a ella algunas veces y trataba de hacerse entender. Desde lo pedagógico reconoce su nombre y se apropió de algunos contenidos del año.

La percepción en cuanto al dispositivo de inclusión que brinda escuela especial es la misma que a mitad de año “no alcanza con un día a la semana”. Dice sentir que la niña tiene un potencial sin explotar, que con “más ayuda” hubiese podido lograr más. Durante el año, tuvo momentos de soledad y de cansancio, por “no saber” qué hacer. Manifiesta que todos los docentes deberían tener capacitación en inclusión, que en el profesorado “se enseña para una sala ideal”, que los docentes aprenden sobre la marcha y necesitan información.

La niña fue promovida a sala de cinco, pero la docente manifiesta que con mucho menor acervo de contenidos apropiados que el resto de la sala.

CONCLUSIONES

En el análisis de las entrevistas y en las observaciones de clases se evidencian diferencias sustanciales en las trayectorias escolares anuales de ambas alumnas, a pesar de que las dos promovieron de sala/grado. Cabe destacar que ambas tenían el mismo diagnóstico, y ambas con poco o nulo vocabulario.

En el caso de M. se registran, tanto en la observación como en las palabras de la docente, dificultades en la interacción y en el aprendizaje, actuando lo conductual



como obstáculo. A diferencia de ello, A. logró avances sustanciales en lo vincular y en lo pedagógico.

Ambas niñas pudieron construir vínculo con sus docentes y pares, pero en el caso de M. no se logró por completo y las dificultades para codificar sus necesidades se convirtieron en una barrera entre la docente y la alumna.

La docente de A. no manifestó emociones negativas (miedo, soledad, cansancio) durante el año, mientras que la docente de M. sí las manifestó.

La escuela especial parece no brindar el apoyo necesario y se infiere que un par de horas a la semana no son suficientes para conocer al alumno y brindar herramientas efectivas.

Las docentes entrevistadas manifiestan sentimientos ambiguos. Por un lado, interés en lograr que los alumnos y alumnas con discapacidad logren adquirir los aprendizajes esperados y tengan una trayectoria escolar positiva y, por otro, se deja entrever que ante la falta de capacitación en el área sienten que fracasan en los intentos. En concordancia con estudios internacionales se pudo inferir que los docentes consideran la inclusión como un derecho del alumno orientado al logro de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la falta de capacitación así como de recursos (en este caso, humanos) provoca cierto “rechazo hacia un cambio de actitud que revalorice sus sentimientos de competencia hacia el logro de una verdadera educación inclusiva” (Ruiz *et al.*, 2018, pp. 215).

En el caso en el que hay un AE acompañando las trayectorias del alumno o alumna, el docente manifiesta sentirse más acompañado. Estos alumnos aparentan tener mejores trayectorias.

Se podría inferir que la presencia de la 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.

Hay estudios² que evidencian la importancia del vínculo para el aprendizaje. Es sabido que el AE, según lo que dicta la legislación, 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 funcionaría como favorecedor del aprendizaje en niños con discapacidad que requieran apoyos en la escuela.

Establecido el vínculo y probados los logros desde lo pedagógico, se puede pensar en un retiro gradual de la figura del AE para brindar mayor autonomía al niño o niña, que es uno de los objetivos primordiales del dispositivo. Según lo observado, se está en condiciones de afirmar que el AE, siempre que trabaje en equipo con el docente, funciona como vehículo facilitador de inclusión plena.

Además, surge de los dichos de docentes y AE, la necesidad de formación de calidad sobre inclusión para los y las docentes del sistema educativo. Y esto abre un nuevo interrogante, que escapa a los fines de esta investigación: ¿una

2. <http://blog.intef.es/inee/2015/07/23/afectan-las-relaciones-profesor-alumno-al-bienestar-de-los-estudiantes-en-la-escuela/>



capacitación docente de calidad (tanto en la formación inicial como en servicio) podría mejorar tanto la relación docente-alumno como las trayectorias escolares de los niños y niñas con discapacidad en la escuela común? Si bien es imposible afirmar supuestos sin la evidencia empírica, las entrevistas a los docentes parecen apoyar este interrogante.

Se evidencia la importancia de repensar, desde las políticas públicas, tanto la formación del profesorado como el ingreso de recursos humanos que actúen como un puente en la relación docente-alumno, teniendo en cuenta, tal como lo enuncia García (2011, pp. 181), que la inclusión planteada por la CDPCD no es una simple moda sino que son las bases en las que debiera asentarse todo el sistema educativo.

Ambas figuras (docente y AE) en conjunción parecieran ser predictores de trayectorias educativas exitosas en estudiantes con discapacidad en la escuela común. Rememorando la metáfora del jardinero de Freire (2012), debemos “preparar el jardín” (investigación, políticas públicas, negociación entre los actores del sistema educativo) para que cuando la inclusión se instale definitivamente en nuestras escuelas sea bien recibida por todos los actores.

Recepción: 30 de septiembre de 2021

Aceptación: 18 de octubre de 2021

BIBLIOGRAFÍA

- Borsani, M. (2008). De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la opción al derecho. Rosario: Homo Sapiens.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, A. (2011). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1) 177-189.
- Ocampo González, A. (2016). ¿Educación inclusiva o educación para todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sus fundamentos vigentes. *Revista de Psicopedagogía REPSI*, (143) 20-34.
- Perrenoud, P. (1995) *La Pédagogie à l'école des différences*. París: ESF.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ONU, 13 de diciembre de 2006.
- Rorty, R. (1989). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S. y Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (21) 185-217.
- Valdez, D. (2016) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.



Ley Nacional de Educación N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.

Ley Provincial de Educación N° 13.688. Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aire, 10 de julio de 2007.

RES. 782/13. DGCYE, Buenos Aires, 22 de julio de 2013.

Resolución CFE 311/16. “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad”. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.