



TRABAJO FINAL DE GRADO

Presentado para acceder al título de

Licenciatura en Acompañamiento terapéutico

ROMPIENDO BARRERAS.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel terciario, de la ciudad de Río Grande, Tierra del Fuego y el rol del Acompañante terapéutico.

Autor : Arismendi, melisa DNI : 34.484.010

Director/a: Alarcon alex

Lugar: Rosario

Fecha de presentación: 29/7/ 2024

**Firma autora
Melisa Arismendi**

ÍNDICE

RESUMEN

1. <u>INTRODUCCIÓN</u>	6
1.1 Preguntas de Investigación	
1.2 Fundamentación	
2. <u>OBJETIVOS</u>	10
2.1 Objetivos generales	
2.2 Objetivos específicos	
3. <u>MARCO TEÓRICO</u>	11
3.1 La inclusión educativa.	
3.1.1 Definición	
3.1.2 ¿Inclusión o Integración?	
3.2 JUSTICIA CURRICULAR: SIGNIFICADOS E IMPLICANCIAS	14
3.2.1 Definición	
3.2.2 Principios generales para promover la justicia curricular	
• Desde los centros educativo	
• Desde las aulas	
3.3 ACCESIBILIDAD	16
3.3.1 Definición	
3.3.2 Resignificación: Tipos de accesibilidad	
3.3.3 Accesibilidad Cognitiva	
3.3.4 Accesibilidad Sensorial	
3.3.5 Accesibilidad para la Comunicación	
3.3.6 Accesibilidad Tecnológica	
3.4 BARRERAS QUE IMPIDEN LA INCLUSIÓN	17
3.4.1 Barreras Políticas Leyes y normativas contradictorias	
3.4.2 Barreras Culturales Etiquetado	

3.4.3. Barreras Didácticas: Procesos de enseñanza y aprendizaje

3.5 LA DISCAPACIDAD.....18

3.5.1 definición

3.5.2 Normativa Nacional Específica

3.5.3 Tipos de discapacidad

3.5.4 discapacidad física

3.5.5 discapacidad motora o funcional

3.5.6 Discapacidad orgánica

3.5.7 discapacidad mental

3.5.8 discapacidad intelectual

3.5.9 discapacidad sensorial

3.6 pluridiscapacidad

3.7 LA DISCAPACIDAD AUDITIVA.....20

3.7.1 ¿Qué es la discapacidad auditiva?

3.7.2 Mitos sobre la discapacidad auditiva

3.7.3 Modelos o enfoques educativos y contexto escolar del alumno con discapacidad auditiva

3.7.4 Análisis de las barreras educativas que se encuentran las personas con discapacidad auditiva

3.8 DISCAPACIDAD VISUAL.....22

3.8.1 Definición y clasificación

3.8.2 Implicaciones de la ceguera o deficiencia visual

3.8.3 Grado visual

3.8.4 Campo visual

3.8.5 Implicancias del grado visual

3.9 NECESIDAD EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA CEGUERA Y LA BAJA VISIÓN...23

3.9.1 Estímulos Multisensoriales

3.9.2 Verbalización

3.9.3 Ambiente de aprendizaje

3.9.4	Apoyo en la modalidad y autonomía	
3.9.5	Adaptaciones curriculares	
4.	FACTORES Y AGENTES DE INTEGRACIÓN	24
4.1	factores de agentes internos	24
4.1.1	El profesor de aula	
4.1.2	El currículo, las adaptaciones curriculares	
4.1.3	Adaptaciones en el entorno físico	
4.1.4	Previsión de recursos humanos	
4.1.5	Los compañeros	
4.2	Factores de agentes externos	26
4.2.1	Los Equipos específicos de apoyo. El maestro itinerante.	
4.2.2	Asesoramiento de docente	
4.2.3	Intervención directa con el alumno	
4.2.4	Adecuación de recursos y materiales	
4.2.5	Comunicación con la familia	
4.2.6	La familia	
4	<u>DESARROLLO</u>	27
4.1	EL Acompañante terapéutico(AT)	29
4.1.1	Definición de AT	
4.1.2	El AT como dispositivo de abordaje en la inclusión educativa	
4.2	El cambio de paradigma	30
4.3	Justicia Curricular	31
4.4	Accesibilidad <u>y Barreras</u>	32
4.5	la inclusión y la discapacidad	32
4.6	Discapacidad Auditiva y Barreras Educativas	34
4.7	Discapacidad Visual y Barreras Educativas	36
4.8	situacion local: inclusion educativa en Río Grande,Tdf	36

4.8.1 Río Grande TDF : políticas de educación inclusiva	
4.8.2 Superación de barreras y título de grado	
4.8.3 Caso precursor del decreto 3011/2023	
5 ENTREVISTAS Y ANÁLISIS INSTITUCIONAL	40
5.1 Centro de rehabilitación Mamá Margarita	40
5.2 Escuela Especial N 3 integración plena	42
5.3 UNTDF Sede Ushuaia	45
5.4 Terciarios CENT 35	47
6 RESULTADOS Y CONCLUSIONES	48
7 BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA	53
8 ANEXOS	58
8.1 entrevista Centro de rehabilitación Mamá Margarita	
8.2 entrevista Escuela Especial N 3 integración plena	
8.3 entrevista Profesorado IPes	
8.4 entrevista acompañante terapéutico	

RESUMEN

En el transcurso de este trabajo de investigación se pretende abordar un tema de interés, como es el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad en las instituciones terciarias fueguinas y reflexionar sobre el rol del Acompañante terapéutico en ese proceso.

Se marca la importancia de la figura del AT como una posible herramienta para abordar los desafíos de la inclusión educativa en la enseñanza, especialmente en el contexto de poblaciones vulnerables, como sujetos con discapacidad visual y auditivas.

El Acompañante Terapéutico como parte del grupo de trabajo institucional, puede contribuir a crear un entorno educativo más inclusivo y solidario, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial .

1.INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación tiene por finalidad abordar un tema de gran importancia como es la inclusión educativa, particularmente en el nivel terciario, y su relación con el rol del Acompañante Terapéutico (AT), como dispositivo de abordaje dentro de las instituciones educativas

Desde la etapa de planeación del presente proyecto, al momento de recopilar y analizar los primeros datos generales, se puso en evidencia que cuando se habla de inclusión se aúnan una serie de amplios principios de justicia social y equidad, por lo que no es posible desentenderse de estas problemáticas. Esta situación se comenzó a subsanar al enmarcar la inclusión en el ámbito educativo, dado que es en las instituciones de este tipo donde se promueve la igualdad de oportunidades y el respeto hacia la diversidad para la sociedad en general.

Así mismo, se encontró que tanto las herramientas como los procedimientos necesarios para lograr la concientización y el cambio real hacia una comunidad que procure reducir cada vez más la exclusión en todo ámbito de la vida diaria, resultan sustancialmente distintas para cada etapa escolar y grupo etario. Lo anterior, por supuesto, incluye la premisa de que todos los jóvenes, con y sin discapacidad, sanos o con alguna patología, neurotípicos o atípicos, deben aprender juntos en las

diversas instituciones educativas regulares (preescolar, primario, secundaria y terciario) con un área de soportes apropiada para poder desempeñarse mejor en la vida fuera de las aulas. Teniendo esto en cuenta, con el propósito de reducir los alcances de este informe investigativo, y, sobre todo, remarcando la importancia que tienen los estudios superiores para ampliar las oportunidades laborales y con ellas la calidad de vida adulta de los estudiantes, fue que se decidió acotar la temática del presente documento a la inclusión educativa en el nivel terciario .

Por otro lado, a fin de realizar un trabajo de campo que se relacione con la cotidianidad de quién redacta e investiga, se enfocó la investigación en la ciudad de Río Grande y dos de sus instituciones de educación superior, lo que permitió acceder a datos verídicos y comprobables respecto a la población estudiantil con discapacidad y las oportunidades que se les brindan, tanto desde estos centros académicos como desde la labor del Acompañante Terapéutico, para procurar su inclusión al ámbito laboral y a la mejora de la calidad de vida que la misma pertenencia a la educación institucional y el acompañamiento del profesional en cuestión implican.

1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A raíz de este punto inicial fueron planteándose diferentes preguntas que sufrieron una serie de cambios durante el proceso, lo que resultó en la reformulación de los objetivos y el marco teórico a desarrollar, y por supuesto, de las conclusiones. Entre estas cuestiones, que a lo largo del tiempo fueron evolucionando, y que finalmente otorgan el marco conceptual y la metodología de investigación, se destacan:

- ¿A qué nos referimos cuando se habla de inclusión e integración?
- ¿Qué es la discapacidad y cómo se diferencia de las patologías?
- ¿Cuáles son las especificidades del rol del Acompañante Terapéutico?
- ¿Qué funciones cumple y cuáles son los encuadres de abordaje del AT en la inclusión educativa?
- ¿Cuál es el marco legal que asegura el derecho a la educación para las personas con discapacidad ?
- ¿Qué marco inscribe el ejercicio del Acompañamiento Terapéutico?

- ¿Qué capacitación o recursos requiere el personal de las instituciones educativas para poder efectuar sus tareas docentes en el ámbito de la inclusión?
- ¿Con qué requisitos o herramientas debe contar un centro académico para asegurar la inclusión en sus aulas?
- Estas instituciones locales ¿tienen éxito al realizar su tarea educativa con personas con discapacidad ?
- ¿Qué mejoras podrían plantearse en lo que respecta a la inclusión educativa y el rol del AT en el proceso en estas instituciones?

Además de encontrar respuesta a los interrogantes de investigación, se espera que el presente documento pueda sentar una base que permita el diseño y confección de diferentes propuestas o líneas de acción que contribuyan a mejorar la atención y el acompañamiento de personas con discapacidad que acceden a la formación educativa de nivel terciario en la ciudad de Río Grande, provincia de Tierra del Fuego.

1.2 FUNDAMENTACIÓN

El presente proyecto de investigación se enfoca en el papel fundamental que desempeñan los Acompañantes Terapéuticos (AT) en el proceso de inclusión de personas con discapacidad en las instituciones educativas. Tema que reviste una gran relevancia en el campo de la atención terapéutica y la educación, en tanto se trata de un imperativo moral y legal para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de todos los individuos, lo que, a su vez, se extrapola a infinidad de instituciones y contextos políticos, económicos culturales y sociales.

El AT emerge así, como un actor clave para brindar apoyo a individuos con discapacidad en el proceso de inclusión, desempeñando un papel fundamental en la eliminación de barreras y el bienestar que pueda lograr en su rol de profesional de la salud especializado. Además, la legislación nacional y provincial, alineada con estándares internacionales, ha establecido un marco normativo sólido que respalda la inclusión educativa. No obstante, la implementación efectiva de estas políticas y la garantía de una educación inclusiva para todos los estudiantes requieren un enfoque multidisciplinario y un arduo trabajo coordinado.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar y comprender el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad en las instituciones terciarias fueguinas y reflexionar sobre el rol del Acompañante terapéutico en ese proceso.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar y analizar la legislación y decretos vigentes relacionados con la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo de Río Grande.
- Realizar estudios de casos locales para comprender cómo se implementan los distintos programas pedagógicos y de salud en la práctica educativa y terapéutica.
- Proponer posibles líneas de acción para fortalecer las políticas y los programas de inclusión de personas con discapacidad en la localidad de Río Grand

3 MARCO TEÓRICO

Esta investigación se centrará en la inclusión educativa y las políticas relacionadas con la discapacidad en el ámbito educativo. Se comenzará explorando la evolución histórica de la inclusión y examinando las normativas vigentes que abordan estos temas. Luego, se presentarán conceptualizaciones fundamentales, como la inclusión educativa, la justicia curricular, la accesibilidad, los ajustes razonables y otros conceptos clave en materia de inclusión educativa.

En esta investigación, nos centraremos en dos tipos de discapacidad: visual y auditiva. Cada una presenta desafíos únicos en el contexto educativo, y es esencial comprender las necesidades específicas de estos grupos en pos de lograr proponer posibles líneas de acción o intervención que, desde las instituciones académicas, podrían tomar a consideración para facilitarles el acceso a una educación de calidad.

En las siguientes líneas, discutiremos también, la diferencia entre inclusión e integración, destacando, como menciona Marín (2019), que la inclusión se centra en la igualdad y la participación de todos los estudiantes, mientras que la integración tiende a adaptar a los estudiantes a un modelo existente. Dado que esta diferenciación ha marcado un completo cambio de paradigma en lo que hace a prácticas educativas inclusivas de antaño y actuales. En este contexto, se hace imprescindible ahondar la investigación en las normativas nacionales e internacionales que respaldan la inclusión educativa y cómo estas políticas se

aplican en el ámbito local, específicamente en instituciones educativas de nivel terciario.

El otro gran eje de este trabajo, radica en la función social definitoria que el Acompañante Terapéutico cumple frente a esas diferentes y complejas situaciones que atraviesan las personas con discapacidad. Este profesional, como expone (Márquez 2021) es capaz de crear un dispositivo en el que desempeña estrategias adecuadas a la singularidad de cada acompañado, dependiendo de la situación que ese sujeto esté viviendo. Siempre en el contexto de un equipo terapéutico, en este caso derivado también del ámbito institucional educativo terciario, el AT desplegará su colaboración de manera activa y ampliará las estrategias establecidas para adecuarlas al ámbito en el que él y su paciente estén inmersos.

Para desempeñar sus diversas funciones con eficacia, según Freidenberg-Muñoz (2017), es imperativo que el Acompañante Terapéutico posea un profundo entendimiento y una postura sólida en productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad. Su interpretación internacional ha coincidido que este es un concepto que se desarrolla más allá de la pobreza sistémica, y que se encarga de conceptos sutiles que recoge problemáticas tanto económicas como sociales de un grupo social determinado.

Como señalan Peñaherrera y Cobos (2011), “la inclusión es un mecanismo para resolver problemas estructurales de la sociedad, para ampliar nuestras perspectivas y capacidades colectivas e individuales, e incluso, se configura como un modelo en el que se le da cabida a todo lo diverso” (p. 3). La inclusión va más allá de integrar a comunidades étnicas, minorías, personas sexualmente diversas o personas con discapacidad, es un concepto complejo que desafía la inteligencia de cada miembro de la sociedad y a la vez invita a la autorreflexión y al cuestionamiento de profundas creencias y prejuicios propios de cada uno. De allí que, afortunadamente, en los últimos años, no es del todo desconocido aquello de “deconstruirse”, lo que implica desaprender lo que por generaciones ha posibilitado la exclusión y la intolerancia a lo diverso.

3.1 Inclusión Educativa

3.1.1 Definición:

Según el artículo “De la integración a la inclusión: breve historia de la Escuela Inclusiva” de la UIB (2016), para la pedagogía, la inclusión es un concepto teórico

que, en su aplicación en educación, hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 1980 y pretende sustituir la integración, hasta ese momento el dominante en la práctica. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela que asigna valor a la diversidad en lugar de considerarla un problema constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

A lo largo del tiempo, este concepto se ha diversificado, es decir, ha cambiado la manera de entenderse. De acuerdo con Gerardo Echeita (2018), existen cuatro maneras de entender la inclusión en el ámbito de la educación:

1. Como **educación para todos**, se refiere a que todas las personas, sin importar sus condiciones físicas, sociales, económicas, étnicas, religiosas, etc., pueden acceder a la educación.
2. Como **participación**, ayuda a que las personas con discapacidad puedan participar y aprender en las actividades que se llevan a cabo en el aula.
3. Como **valor**, se entiende que, la escuela debe formar a los estudiantes a través de valores para que puedan, respetar a sus compañeros y, por lo tanto, ser empáticos y solidarios con quienes son diferentes a ellos.
4. Como **garantía social**, no se limita a que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación, participar y que puedan aprender, sino que, con los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias que adquieran en la escuela, puedan integrarse a la sociedad con un empleo digno para satisfacer sus necesidades económicas y personales. En otras palabras, que a través de la inclusión puedan tener una mejor calidad de vida egresando de algún nivel educativo.

3.1.2 ¿INCLUSIÓN O INTEGRACIÓN?

El diccionario de la lengua española define a la inclusión como: “1. Poner una cosa en el interior de otra o dentro de sus límites.” 2. Contener o comprender [una cosa] a otra.” Por su parte, etimológicamente el verbo “incluir” proviene del latín *includere* compuesto del prefijo *in* (en, dentro, en el interior) y el verbo *claudere*

(cerrar). Básicamente significa “encerrar, poner dentro de algo, colocar dentro de unos límites” que, en el tema que nos ocupa, podría ser la escuela, el grado, el aula. Concepto que tal vez, no refleja lo complejo e importante de la inclusión en la vida social y sobre todo en el ámbito educacional.

De hecho, la aparición de la palabra “inclusión” en el lenguaje educativo, si bien no es la más adecuada desde el punto de vista etimológico y semántico, cumple una función retórica, en el sentido de que va más allá de la función comunicativa que nos dice que hay que “colocar a todos en la escuela” y nos refiere a conceptos que la sociedad considera valiosos y necesarios como el “respeto a la diversidad” y “la igualdad en el derecho”. La inclusión (dejar entrar) no es una solución en sí mismo, y además, debe ir siempre de la mano con el concepto y la práctica de integración.

El verbo “integrar” deriva del latín *integrare* formado por el prefijo *in* (en este caso el privativo que significa “no”, como en “inútil”) y el verbo *tangere* (tocar).

Literalmente “no tocado”, en el sentido de que no ha sido roto, extraído, separado, manchado, ensuciado. Por eso se dice que una persona es íntegra refiriéndonos a su moral. Básicamente el verbo significa “completar, incorporar, formar parte de un todo” que, dentro del asunto que nos ocupa, también podría ser la escuela, el grado, el aula. El verbo *tangere* está en la raíz de palabras tales como “íntegro, entero, tangente, contacto, contagiar, contiguo, contingencia” y, aunque no lo parezca, en “tañer, acontecer, contaminar”. Desde esta perspectiva etimológica, todo lo integrado está incluido, pero no todo lo incluido está integrado. Los conceptos son claramente diferentes.

Esto significa, siempre desde la etimología, que es mejor integrar al alumno que solamente incluirlo. Queda incluido (dentro, encerrado) en la escuela con el simple hecho de inscribirlo en ella. Pero para integrarlo (para que forme parte del todo que es la comunidad educativa) hay que “trabajar”, es decir, llevar a la práctica una serie de acciones, planificar un proceso.

3.2 Justicia Curricular: significado e implicancias

En un artículo académico exhaustivo al respecto, De la Cruz Flores (2016) analiza el concepto de justicia curricular y sus diversas implicaciones tanto para el campo de la educación como para la práctica pedagógica. Remarcando, por sobre todo, que su conceptualización y práctica implican poder reproducir desde los colegios,

dado su carácter de lo que ella llama “un microsistema de la ciudadanía” , a las sociedades democráticas actuales.

Según sus escritos, la vida escolar asienta, retroalimenta y configura todas las estructuras socioculturales donde los sujetos se desenvuelven y paralelamente, desde allí, se modifican los entornos externos al sistema educativo, como la familia, el trabajo y la comunidad en general. La expresión ‘justicia curricular’, por tanto, no sólo remite al derecho de aprender, sino también a la importancia de que tales aprendizajes sean significativos para el manejo de la autonomía y para una participación activa en los ámbitos públicos y privados de la sociedad contemporánea.

3.2.1 Definición:

Hace referencia a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos/as los/as estudiantes posicionando a las minorías como el eje de las diversas políticas educativas, siendo estas el centro de la educación. Constituye un medio eficaz para reformar las instituciones académicas y también la vida en diversas esferas sociales externas a ellas. (De la Cruz Flores (2016)

3.2.2 Principios generales para promover la justicia curricular

Desde los centros educativos:

En el contexto de los centros educativos, es crucial fomentar organizaciones adhocráticas, un concepto respaldado por Cantón (2003), que sugiere una estructura organizativa flexible y adaptable. Además, se debe alentar el trabajo colegiado orientado hacia proyectos de mejora, una idea apoyada por Benchimol, Krichesky y Pogré (2011) quienes destacan la importancia de la colaboración entre docentes para el desarrollo educativo. Asimismo, es fundamental promover espacios de evaluación docente que contribuyan a mejorar el aprendizaje, como señalan Lynch, Baker y Lyons (2014).

Desde las aulas:

Tal como lo enfatizan en sus trabajos Lynch, Baker y Lyons (2014), dentro de las aulas, la adecuación de los contenidos a los contextos de los estudiantes es esencial para garantizar la relevancia y aplicabilidad del aprendizaje. Además, la

diversificación de estrategias de enseñanza permite abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos; la promoción de la metacognición, por su parte, los ayuda a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, mientras que el fomento del trabajo colaborativo enriquece la experiencia educativa mediante la interacción y el intercambio de ideas. Sumado a estos factores, los autores indican que la evaluación debe ser utilizada como una herramienta para el aprendizaje, no sólo para la medición del rendimiento y por último, estos especialistas no subestiman la necesidad de generar ambientes de aprendizaje afectivos, ya que es clave para un clima educativo positivo.

3.3 Accesibilidad

3.3.1 Definición

La accesibilidad o accesibilidad universal es el grado de pendiente el cual permite que cualquier objeto sea utilizado por todo el público, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas.

Para promover la accesibilidad universal se hace uso de ciertas facilidades que ayudan a salvar los obstáculos o barreras de accesibilidad del entorno, consiguiendo que estas personas realicen la misma acción que pudiera llevar a cabo una persona sin ningún tipo de discapacidad. Estas facilidades son llamadas ayudas técnicas. Entre éstas se encuentran el alfabeto Braille, la lengua de señas, las sillas de ruedas, las señales auditivas de los semáforos, etc.

Considerando la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", la accesibilidad es un derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar, de manera segura, confortable y autónoma. Ello implica que las barreras de entorno físico deben ser suprimidas. Por consiguiente, resulta necesario modificar este concepto por uno más amplio y multidimensional, ya que la accesibilidad implica pensar en otros componentes y dimensiones a considerar. Tal como lo indica María José Borsani (2018): "La accesibilidad (...) supone el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, disponer de un bien cultural, visitar un lugar o acceder a un bien o servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas." (, p. 93)

3.3.2 Resignificación: Tipos de accesibilidad

3.3.3 Accesibilidad Cognitiva

Característica de los entornos, procesos, actividades, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que permiten la fácil comprensión y la comunicación.

3.3.4 Accesibilidad Sensorial

Cualidad de una cosa que se puede usar con facilidad o de un espacio al que se puede acceder fácilmente sin depender de limitaciones sensoriales.

3.3.5 Accesibilidad para la Comunicación

Capacidad de hacer llegar la información del mensaje a todos los receptores independientemente de su condición. Esta transmisión se puede hacer mediante distintos canales y códigos: Sistema braille, lengua de señas, dactilológico, audiodescripción, subtítulos, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación entre otros.

3.3.6 Accesibilidad Tecnológica

Acceso fácil al uso de dispositivos y aparatos electrónicos de uso diario como celular, Tablet,

3.4 BARRERAS QUE IMPIDEN LA INCLUSIÓN

Cómo analiza profundamente Melero (2011) en su artículo titulado “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”; en el contexto de la educación inclusiva, es fundamental identificar las barreras que impiden la participación plena y equitativa de todos los estudiantes en las aulas. Estas barreras pueden dificultar el aprendizaje, la convivencia y la igualdad de oportunidades. Entre los puntos clave que la autora destaca, se encuentran:

3.4.1 Barreras Políticas (Normativas contradictorias): Estas se refieren a regulaciones o políticas que pueden ser contradictorias o limitantes para la inclusión. Por ejemplo, normativas que no consideran adecuadamente las necesidades de diversidad en el aula.

3.4.2 Barreras Culturales (conceptuales y actitudinales): Estas están relacionadas con actitudes, prejuicios y estereotipos arraigados en la sociedad. La falta de comprensión y aceptación de la diversidad puede ser una barrera significativa.

3.4.3 Barreras Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje): Estas se refieren a prácticas inadecuadas o falta de recursos para adaptar la enseñanza a las necesidades

individuales de los estudiantes. La capacitación insuficiente del personal docente también puede ser una barrera.

A raíz de la multiplicidad de orígenes que poseen las barreras, queda claro que la educación inclusiva requiere un esfuerzo conjunto para identificarlas, minimizarlas e incluso perseguir el ambicioso objetivo de eliminarlas.

Así mismo, este esfuerzo aunado debe ser puesto en marcha para implementar estrategias que fomenten la participación activa y equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

3.5 LA DISCAPACIDAD

3.5.1 DEFINICIÓN

Muñoz (2010) revisa la discapacidad en sus tres modalidades (deficiencia, discapacidad y minusvalía), proporcionando un contexto nacional e internacional y analizando la evolución del concepto desde una perspectiva jurídica.¹

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001 estableció una definición de discapacidad que supone un antes y un después: condición del ser humano que, de forma general, abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona².

El Diccionario panhispánico del español jurídico define a la persona con discapacidad como aquella que presenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás³.

El Diccionario de la lengua española de la RAE y ASALE define la discapacidad como: la situación de la persona que, por sus condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales duraderas, encuentra dificultades para su participación e inclusión social.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) también define la discapacidad en términos de interacción con barreras. La Fundación ONCE (2006) recomienda el término "personas con discapacidad" para evitar términos potencialmente peyorativos.

¹ Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>

² ¿Qué es la discapacidad? Evolución Histórica. Recuperado de: [¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural | Fundación Adecco \(fundacionadecco.org\)](https://www.fundacionadecco.org/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica-y-cultural/)

³ Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/persona-con-discapacidad>

Más allá de los tecnicismos del término, lo que está claro es que la persona con discapacidad es un sujeto de derecho y debe entenderse, por, sobre todo, que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

3.5.2 Normativa Nacional Específica

En nuestro país, Argentina, los derechos de las personas con discapacidad en Argentina están establecidos en la ley 26.378, que ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realizada por las Naciones Unidas en 2006. Dicha ley tiene carácter constitucional, lo cual significa que no puede ser cambiada o derogada por mayoría simple.

Las leyes nacionales 22.431 y 24.901 establecen los servicios que debe proveer el estado a las personas con discapacidad y permiten el trámite del Certificado Único de Discapacidad (CUD), el cual permite tramitar y facilitar dichos servicios.

3.5.3 Tipos de discapacidad

Para los fines prácticos del presente trabajo de investigación, se entenderá a la discapacidad como una condición que, de forma general, abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona:

Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal.

Las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas.

Las restricciones de la participación son dificultades para relacionarse y participar en situaciones vitales.

Así, entendemos y subrayamos que la discapacidad es un fenómeno complejo que no contempla al individuo de forma aislada, sino en su interacción con la sociedad en la que vive. De forma general, las discapacidades se clasifican en 5 grupos (en base a la clasificación de la CIF (Clasificación General del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud)⁴

3.5.4 Discapacidad física: engloba discapacidades motoras (que dificultan el movimiento y/o motricidad, restringiendo la actividad y participación en las

⁴ Recuperado de: <https://fundacionadecco.org/blog/que-tipos-de-discapacidad-existen/>

actividades cotidianas) y orgánica (pérdida de funcionalidad de uno o varios sistemas corporales).

3.5.5 Discapacidad motora o funcional. Se refiere a alteraciones que afectan al funcionamiento del sistema neuromuscular y/o esquelético, y que dificultan o limitan el movimiento.

3.5.6 Discapacidad orgánica. Corresponde a aquellas discapacidades que afectan a procesos fisiológicos u órganos internos: sistema digestivo, metabólico, endocrino, respiratorio, excretor, circulatorio, etc.

3.5.7 Discapacidad mental. Es la referida a las alteraciones en la conducta adaptativa, con afectación de las facultades mentales y las estructuras neurológicas.

3.5.8 Discapacidad intelectual. Es la referida a las alteraciones en la función intelectual, significativamente por debajo del promedio, dificultando la comprensión y/o respuesta ante distintas situaciones de la vida diaria.

3.5.9 Discapacidad sensorial. Es la que se relaciona con las estructuras sensoriales. Puede ser auditiva, visual o afectar a otros sentidos.

Auditiva: afecta al oído

Visual: afecta a la vista

Tacto, gusto y olfato o del sistema nervioso.

3.6 Pluridiscapacidad. Es aquella condición que combina varios tipos de discapacidad, frecuentemente presentando déficit en el desarrollo psicomotriz y/o sensorial, así como otros problemas de salud.

3.7 DISCAPACIDAD AUDITIVA

3.7.1 ¿Qué es la discapacidad auditiva?

La OMS define la discapacidad auditiva como la pérdida de audición superior a 25 dB. Aranda (2002) y Barajas (2006), por sus partes, y citado por Casas (2009), coinciden en describir la deficiencia auditiva como la incapacidad parcial o completa para escuchar, afectando la comunicación y el desarrollo de actividades cotidianas.

La discapacidad auditiva incluye todos los grados de pérdida, desde leve hasta profunda (Claustre et al., 2010; citado por Senosiain, 2013). Aguilar et al. (2008) la

definen como la pérdida o anomalía del sistema auditivo, afectando el acceso al lenguaje oral.

Las personas con discapacidad auditiva enfrentan dificultades para desarrollar el lenguaje, la comunicación y los procesos cognitivos, lo que impacta su integración social y laboral (Aguilar et al., 2008).

3.7.2 Mitos sobre la discapacidad auditiva.

Uno de los mitos es que las personas sordas son sordomudas, lo cual es incorrecto ya que pueden articular sonidos (Siré, 2017). "Mudo" se refiere a la incapacidad de hablar y pensar, pero los niños sordos tienen capacidades cognitivas normales (Williams y Finnegan, 2003). Otro mito es que todas las personas sordas son iguales, ignorando la diversidad en sus experiencias y capacidades (Guillén, 2020). Además, la mayoría de los niños sordos tienen padres oyentes, no sordos, y el uso de audífonos no garantiza la corrección de la audición para todos (Williams y Finnegan, 2003). También se cree erróneamente que la lengua de signos afecta negativamente al habla, cuando en realidad la facilita (UNESCO, 1994; citado por Vesga y Vesga, 2015).

3.7.3 Modelos o enfoques educativos y contexto escolar del alumno con discapacidad auditiva.

La educación de personas con discapacidad auditiva ha oscilado entre los enfoques médico-audiológico y sociocultural. El enfoque médico trata la sordera como una enfermedad a rehabilitar (Ramírez, 1995), mientras que el sociocultural la ve como una identidad con capacidades y cultura propias (Skliar, 1997). El enfoque multidimensional, actualmente favorecido, combina ambos, promoviendo la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral (Guillén, 2020; Robles, 2012). Esto facilita la inclusión y participación de los estudiantes sordos en la sociedad y en el ámbito educativo (Ruiz, 2015).

3.7.4 Análisis de las barreras educativas que se encuentran las personas con discapacidad auditiva.

Las personas con discapacidad auditiva enfrentan barreras cognitivas y educativas. Es crucial considerar su nivel de recepción auditiva y dependencia del canal visual, su dificultad para comprender expresiones simbólicas y realizar tareas abstractas, y la necesidad de un código lingüístico para planificar acciones (García, 2015).

En el entorno escolar, se requiere la sensibilización de la comunidad educativa, recursos adicionales, formación docente y colaboración con familias y

asociaciones, por lo que en el aula, se necesitan sistemas de comunicación alternativos, ayudas técnicas y materiales didácticos adecuados, cuidando la ubicación, iluminación y sonoridad. Es así que, individualmente, los estudiantes sordos requieren adaptación personalizada, interacción con compañeros y desarrollo emocional equilibrado para un autoconcepto positivo (Aguilar 2008).

3.8 DISCAPACIDAD VISUAL

3.8.1 Definición y clasificación

La discapacidad visual se define como la dificultad para participar en actividades cotidianas debido a la interacción entre una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras contextuales (Perez Ruíz, 2017). Según la OMS (2010), una persona con baja visión tiene limitaciones en su funcionamiento visual a pesar del tratamiento y corrección óptica, con una agudeza visual inferior a 6/18 hasta percepción de la luz o un campo visual menor a 10°. Mientras que la ceguera se define como la falta de percepción de la luz o una agudeza visual inferior a 3/60 en el mejor ojo.

La OMS clasifica también la discapacidad visual en disminución visual moderada, disminución visual grave y ceguera, reagrupando las dos primeras bajo el término "baja visión". La baja visión y la ceguera representan el total de los casos de discapacidad visual. Esta heterogeneidad se clasifica, a su vez, según el momento de aparición:

1. **Personas con discapacidad visual congénita:** Deben construir sus conocimientos del entorno con poca o nula información visual.
2. **Personas con discapacidad visual adquirida:** Tienen un mayor repertorio visual inicial debido a experiencias visuales previas.

3.8.2 Implicaciones de la ceguera o deficiencia visual

3.8.3 Grado de Visión

El grado de visión comprende dos aspectos principales: la agudeza visual y el campo visual. Según Barraga (1989), la agudeza visual es la capacidad de identificar claramente detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determinada. La agudeza visual normal se representa como (6/6), donde el

numerador indica la distancia (en metros) a la que un observador puede distinguir un detalle, y el denominador indica la distancia a la que un ojo con visión normal puede hacer lo mismo. Estos valores se obtienen mediante pruebas con optotipos, que son láminas con filas de letras, números o símbolos de tamaño decreciente, diseñados para medir la agudeza visual a diferentes distancias.

3.8.4 Campo Visual

El campo visual se refiere al área que un ojo puede percibir mientras se enfoca en un punto fijo, normalmente abarcando un ángulo de 150 grados horizontalmente (90° hacia la zona temporal y 60° hacia la nasal) y 120 grados verticalmente (50° hacia arriba y 70° hacia abajo). Varias patologías pueden afectar el campo visual, ya sea estrechándolo, lo que se conoce como “visión en tubo”, o afectando solo la visión central, dejando intacta la visión periférica. También pueden aparecer escotomas, que son zonas ciegas dispersas o áreas definidas de pérdida visual, como en las hemianopsias.

3.8.5 Implicaciones del Grado de Visión

La visión normal implica no tener déficits significativos que interfieran con las actividades cotidianas. El momento en que aparece una deficiencia visual es crucial, especialmente en los primeros estadios del desarrollo infantil, ya que la privación de información visual puede afectar el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas, como la coordinación ojo-mano, que debe ser reemplazada por la coordinación oído-mano, la cual se desarrolla más tarde.

Si la ceguera ocurre después de los primeros 18-24 meses, ya se habrán establecido importantes habilidades sensoriomotrices y de apego, facilitando el desarrollo posterior. En cambio, la ceguera adquirida en la adolescencia o edad adulta puede causar dificultades significativas en la aceptación y ajuste a la nueva condición.

3.9 Necesidades educativas derivadas de la ceguera y la baja visión

Las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos ciegos y con baja visión se relacionan directamente con las implicaciones que resultan de la deficiencia visual y que se han resumido en el punto anterior.

En este apartado se establecen, según Robles (1999), las estrategias de actuación de carácter general que habrán de tenerse en cuenta a la hora del contacto con estos alumnos ciegos o con baja visión, dado que necesitan una educación adaptada a sus necesidades específicas. Aunque el autor resalta en todo su escrito lo fundamental de reconocer su condición y a la vez actuar con naturalidad, proporcionándoles un ambiente de apoyo y respeto, a continuación se destacan las recomendaciones que este especialista hace al respecto:

3.9.1 estímulos multisensoriales : Utilizar todos los sentidos, especialmente el tacto y el oído, para proporcionar información del entorno.

3.9.2 Verbalización: Explicar verbalmente las situaciones y procesos, anticipar hechos y evitar sorpresas

3.9.3 Ámbito de aprendizaje : Mantener el aula con bajo nivel de ruido, utilizar materiales claros y contrastados, y proporcionar referencias de la posición de elementos.

3.9.4 Apoyo en la Movilidad y Autonomía: Proveer referencias concretas sobre la ubicación de objetos y personas, mantener un orden fijo, y guiar adecuadamente cuando sea necesario.

3.9.5 Adaptaciones Curriculares: Considerar las necesidades individuales en la planificación y ejecución del currículo, asegurando que los alumnos tengan tiempo suficiente para completar tareas y organizar su trabajo

4. Factores y agentes de integración

A raíz de este mismo autor, (Robles 1999) se expondrán ahora los agentes y elementos que, de manera determinante, inciden en el proceso de integración educativa del alumno ciego y deficiente visual. La intención es poner de manifiesto sus características y la influencia concreta de cada uno en el proceso de integración.

4.1 Factores y agentes internos

Estos factores se encuentran dentro de la escuela y son cruciales para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular los estudiantes ciegos o con baja visión, dado que, como se ha venido señalando en todo este trabajo, la integración educativa es responsabilidad de toda la institución escolar y requiere un proyecto global asumido colectivamente.

4.1.1 El profesor de aula

El profesor de aula es, según (Martínez 2000), esencial en el proceso de inclusión educativa. Debe tener una formación adecuada en aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual, así como en los servicios específicos complementarios. Este autor, señala algunas modificaciones necesarias que incluyen:

- Uso de medios alternativos para cumplir los objetivos curriculares.
- Adaptación al ritmo del alumno en las tareas escolares.
- Instalación de instrumentos y material didáctico específicos en el aula.
- Verbalización de lo escrito en la pizarra.
- Reiteración en la presentación de información.
- Flexibilidad en los sistemas de evaluación.
- Fomento de la participación del alumno y la interacción con sus compañeros.
- Coordinación continua con el profesor de apoyo

4.1.2 El currículo. Las adaptaciones curriculares

El currículo, que incluye objetivos, contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación, es esencial para la educación de los alumnos ciegos o con baja visión. Las adaptaciones curriculares ajustan la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos y reconocen la diversidad en el aula.

Existen dos tipos principales de adaptaciones:

4.1.3 Adaptaciones del entorno físico: incluyen la organización fija de elementos en el aula, la eliminación de barreras arquitectónicas, la adecuada iluminación y la provisión de espacios específicos para el apoyo.

4.1.4 Provisión de recursos técnicos: libros en braille, materiales en relieve y tiflotecnología para garantizar el acceso y la reproducción de la información.

Estas adaptaciones deben acompañarse de programas específicos como la lectoescritura en braille, la estimulación visual, la rehabilitación integral y el uso de tiflotecnología. (Martínez 2000)

4.1.5 Los compañeros

Los compañeros juegan un papel crucial en la integración del alumno ciego o con baja visión. La interacción positiva y el apoyo mutuo en un entorno cooperativo y

participativo fomentan el respeto, la comprensión y la solidaridad. Esto no solo beneficia al alumno con discapacidad visual sino también a sus compañeros videntes, mejorando la autoestima y promoviendo un enriquecimiento mutuo. (Martínez 2000)

4.2 Factores y agentes externos

La integración educativa del alumno ciego o deficiente visual depende también de la acción conjunta y coordinada de determinados servicios y agentes externos a la institución escolar:

4.2.1 Los Equipos Específicos de Apoyo. El maestro itinerante

Martínez continúa su aseveración de que el modelo de integración educativa incluye equipos específicos de apoyo, formados por diversos profesionales, entre ellos nombra a los psicopedagogos, trabajadores sociales y maestros itinerantes. Sus funciones incluyen:

4.2.2 Asesoramiento a los docentes: Promover cambios en la práctica educativa, adaptando intervenciones a las características y demandas de cada situación educativa.

4.2.3 Intervención directa con el alumno: Enseñanza de técnicas específicas como el braille, uso de ayudas ópticas y tiftotecnología

4.2.4 Adecuación de recursos y materiales: Provisión de medios para el acceso al currículo y la representación de la realidad.

4.2.5 Comunicación con la familia: Aportaciones específicas para la comprensión de las necesidades del alumno y la preparación conjunta de reuniones con la familia.

4.2.6 La familia

Los padres desempeñan un papel relevante en el proceso de integración educativa del niño ciego y con baja visión. Para ello es indispensable que éstos acepten de forma realista la deficiencia visual del hijo; en esta tarea los equipos de atención temprana y de apoyo específicos desempeñan una importantísima labor.

La familia es pieza clave en el proceso de socialización; es también elemento insustituible para el fomento de la autonomía personal del hijo, para la aceptación por éste de su discapacidad y para la adquisición de un autoconcepto positivo. Su

colaboración con el profesor de aula y el profesor itinerante es igualmente fundamental en el aprendizaje escolar del hijo, reforzando en el hogar la actividad educativa que aquéllos realizan en la escuela.

4 DESARROLLO

En este capítulo, la propuesta consiste en presentar la figura del Acompañante Terapéutico (AT) como una posible herramienta para abordar los desafíos de la inclusión educativa en la enseñanza, especialmente en el contexto de poblaciones vulnerables, como sujetos con discapacidad o necesidades educativas especiales. Para ello, en primer lugar, se intenta definir a este profesional y enmarcar sus alcances y responsabilidades en general, para luego, especificar su intervención, herramientas y dispositivos de acción para enfrentar la exclusión educativa y social, tema central de esta investigación.

Una vez asentadas las bases teóricas que respaldan la importancia de la inclusión educativa, focalizándose en las particularidades de las discapacidades sensoriales como la ceguera o capacidad visual disminuida y la sordera o hipoacusia, se procederá a un análisis descriptivo exploratorio en instituciones de nivel superior de la ciudad de Río Grande, Tierra del Fuego. Las entidades seleccionadas para este estudio son el Centro Educativo CENT N° 35, y el Instituto del Profesorado IPES Pablo Freire. El objetivo de este enfoque es entender de manera más precisa cómo estas instituciones abordan la inclusión de personas con discapacidades sensoriales.

En esta fase, se llevaron a cabo entrevistas con los directivos de estas instituciones para obtener perspectivas internas sobre las políticas existentes, los recursos disponibles y las prácticas implementadas para garantizar la inclusión educativa. Estas conversaciones son esenciales para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas hasta ahora y para identificar posibles áreas de mejora.

Este análisis exploratorio también se enriquecerá con referencias a casos concretos locales que subrayan la importancia y los desafíos de la inclusión en el ámbito educativo. Un ejemplo significativo es el caso de una persona sorda que logró obtener su título en el Centro Educativo N° 35, siendo pionera en esta provincia en superar barreras educativas relacionadas con la discapacidad.

Con el mismo fin expositivo, se comenta asimismo, una situación legal que cobró relevancia en el ámbito educativo local. Una familia se vio envuelta en un litigio con

una institución educativa de nivel básico por habersele negado el acompañamiento terapéutico de su hijo. Este conflicto desencadenó el Decreto Provincial 3011/2023, sancionado en Julio de este año que, en esencia, permite finalmente la presencia de acompañantes terapéuticos en el aula en casos excepcionales. Este avance legislativo representa un paso significativo hacia la inclusión educativa y refleja la importancia de la lucha por los derechos de los estudiantes con necesidades especiales.

Este análisis exploratorio, entonces, ofrece una panorámica tanto de experiencias exitosas de inclusión como de situaciones discriminatorias en el entorno educativo y subraya las recomendaciones o líneas de acción a seguir en esta ardua tarea de lograr la inclusión de todas las personas a la educación; como bien se establece como derecho fundamental en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Ley de Educación Nacional 26206; Ley Nacional de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, Ley de Educación Provincial 1.018, y Ley Provincial 1036.

Estos casos ilustrativos no sólo enriquecerán la comprensión de la complejidad de la inclusión en las instituciones de nivel superior de la provincia, en la que esta investigación se adentró por medio de entrevistas directas con los actores de la comunidad educativa, sino que también resaltarán la necesidad de abordar los desafíos pendientes en la búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva. Por este mismo motivo, tampoco fue desaprovechada la oportunidad de acercarnos al Centro de Rehabilitación “Mamá Margarita” y a la Escuela Especial N°3 “Integración Plena”, instituciones que cotidianamente trabajan con distintas discapacidades.

4.1EL ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICO

4.1.1 Definición de AT

Un acompañante terapéutico es un profesional que actúa como auxiliar de la salud, colaborando con una persona que está bajo tratamiento médico. Brindan apoyo al paciente mientras desarrollan su tratamiento, con el objetivo de ayudar al individuo a mejorar su condición y adquirir la mayor autonomía posible, minimizando limitaciones y explotando capacidades adquiridas (Enor Cerna, 2024).

El rol del acompañante terapéutico es multifacético y se extiende más allá de la mera presencia. Cumplen una función social definitoria frente a diferentes situaciones de personas con discapacidad, capaces de crear un dispositivo en el que realizan estrategias apropiadas a la singularidad de cada compañero, dependiendo de la situación que esté atravesando el sujeto (Márquez, n.d.).

El alcance del acompañamiento terapéutico involucra una amplia gama de actividades adaptadas a las necesidades individuales de cada paciente. Esto puede incluir asistencia con tareas diarias, facilitación de interacciones sociales o apoyo emocional. El acompañante terapéutico trabaja desde perspectivas clínicas y sociales, a menudo en situaciones complejas que pueden variar desde la gestión de crisis hasta la atención de necesidades de cuidado a largo plazo.

Las implicancias del acompañamiento terapéutico son significativas. Representa un recurso importante en la atención de la salud mental y el apoyo a la discapacidad, ofreciendo un enfoque personalizado que respeta la dignidad e individualidad de cada persona. La presencia de un acompañante terapéutico puede llevar a mejores resultados para los pacientes, incluyendo una mejor gestión de los síntomas, mayor independencia y una calidad de vida mejorada.

4.1.2 EL AT COMO DISPOSITIVO DE ABORDAJE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El AT actúa como un puente entre el sistema educativo y estas poblaciones vulnerables, ofreciendo una perspectiva terapéutica para abordar la exclusión educativa y social.

Históricamente, el Acompañamiento Terapéutico ha estado ligado a la Psicología, siendo inicialmente practicado por estudiantes en Argentina en busca de experiencia laboral. Hoy en día, es común que psicólogos o estudiantes avanzados asuman este rol, aunque la formación académica al respecto aún es limitada en muchas instituciones.

La práctica del Acompañamiento Terapéutico se integra en equipos interdisciplinarios, donde la presencia del psicólogo es fundamental para orientar y supervisar la labor del AT. Este enfoque ofrece nuevas posibilidades para sostener tratamientos psicoterapéuticos al expandir los límites del consultorio y trabajar con los vínculos sociales y familiares, lo que puede ser crucial para prevenir crisis y evitar la cronicidad de ciertos trastornos, según señala Rossi (2004).

Se considera que el Acompañamiento Terapéutico se alinea con la Reforma de la Ley en Salud Mental y los paradigmas emergentes de inclusión educativa y social en este país. Sin embargo, las preguntas a la que se intentará dar respuesta en este apartado de la investigación, son del tipo: ¿Por qué debería considerarse el enfoque del Acompañamiento Terapéutico para la inclusión educativa? ¿Qué aporta de novedoso? ¿Cuáles podrían ser sus ventajas y utilidades?

4.2 El cambio de paradigma

Como puede verse, dada la línea de tiempo que se presentó en el apartado 3.1 del presente escrito (véase pág.12) y que atiende a sucesos, normativas, leyes y decretos trascendentales para la temática de la investigación; en el transcurso de la historia, diversas declaraciones a nivel internacional y nacional han surgido con el propósito de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, incluyendo por supuesto a aquellas con discapacidades visuales y auditivas. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 hasta las más recientes disposiciones de 2023, para la provincia de Tierra del Fuego, en las que se centrará la investigación cualitativa de este proyecto, se evidencia una evolución hacia la inclusión educativa y la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes estudiantes.

Sin embargo, una interrogante surge al reflexionar sobre la prevalencia de estas leyes en el ámbito de la educación obligatoria y su aplicación en la educación terciaria. Si bien estas normativas establecen principios de igualdad de oportunidades, es crucial cuestionar cómo se traducen estos ideales en la realidad de quienes buscan una formación más avanzada. La educación superior desempeña un papel fundamental en la realización personal y profesional de un individuo, siendo un paso significativo hacia la vida adulta y el acceso al mercado laboral, pese a ello, las preocupaciones estatales al respecto de la inclusión educativa, suelen delimitarse al contexto de educación obligatoria, dejando a un lado la capacitación específica de niveles superiores.

La importancia de adaptar las políticas inclusivas a los contextos de educación terciaria y universitaria se vuelve evidente. Es necesario no solo reconocer la diversidad de necesidades de los estudiantes con discapacidad en estos niveles, sino también implementar medidas específicas que garanticen su pleno acceso y participación. En este sentido, el recorrido histórico de cambios de paradigma insta

a continuar desarrollando estrategias y marcos normativos que reflejen la evolución constante hacia una educación verdaderamente inclusiva, extendiendo sus beneficios a todos los niveles educativos. Sobre todo, subrayando la importancia que esta tiene para el desenvolvimiento en la vida adulta y la salida laboral de las personas egresadas en carreras terciarias.

4.3 Justicia Curricular

Con lo expuesto en capítulo 14 inciso 3.2 , puede inferirse que la justicia curricular conlleva el análisis de los contenidos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como de los mecanismos de participación, gestión y organización escolar, en pro de cuestionar los modelos imperantes y replantear al interior de las escuelas su función y responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones.

A nivel macro, el concepto de justicia curricular permite comprender y afrontar fenómenos de exclusión educativa, como el abandono escolar, el fracaso escolar e incluso la violencia en las instituciones educativas, en tanto que el currículo pudiese resultar ajeno, poco significativo e incluso promotor de apatía y desinterés perpetuando ciclos de violencia estructural (La Parra y Tortosa, 2013). En el orden micro, dicho concepto promueve resignificar la labor educativa y trasladarse al terreno de la intervención pedagógica mediante la construcción de proyectos de innovación curricular dirigidos, por ejemplo, al reconocimiento y atención a la diversidad mediante la generación de culturas inclusivas; al fomento de la participación y el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia); y a la diversificación de la enseñanza y los ambientes de aprendizaje que reconozcan las diferencias y potencien el aprendizaje.

En este escrito se ha señalado que la justicia en el ámbito curricular implica el derecho a aprender de todos, en especial de aquellos grupos o sectores de la población marginados y excluidos. Al centrar la justicia curricular en el derecho a aprender, surgen una serie de cuestionamientos: ¿qué tipo de aprendizajes y para qué? ¿Cómo promover aprendizajes significativos y relevantes en entornos sociales y culturales marcados por la desigualdad? ¿Cuál es el rol de las escuelas como células de gestión del aprendizaje? Por ello, en esta sección se propusieron algunos principios para orientar la acción educativa en pro de gestionar culturas

escolares y pedagógicas cuyo núcleo sea el cuestionamiento y la reflexión sobre prácticas de igualdad, equidad y promoción de valores democráticos desde el currículo.

4.4 Accesibilidad y Barreras

Desde el punto 3.3 y 3.4 de esta investigación (Véase pág.16, 17), resulta esclarecedor haber desarrollado conceptos clave sobre inclusión educativa. Un punto sumamente relevante al que debe atender tanto la comunidad en general, como los sujetos implicados en el ámbito educativo, es el de las barreras. Como ya se dijo en diversos párrafos del marco teórico, las mismas surgen de la interacción de los/as estudiantes y sus contextos, sin embargo, resulta crucial subrayar que las barreras no son inherentes a las capacidades de los/as mismos/as, sino que, en cambio, se vinculan a la inflexibilidad de métodos y materiales pedagógicos. Es decir, hoy se sabe, posicionándose en el Paradigma de la inclusión, que los impedimentos para lograr una educación inclusiva están en el entorno y nunca en las personas. Desde las instituciones educativas, por tanto, el entorno debe revisarse de manera permanente para generar estrategias que permitan modificar estas barreras: reducirlas, minimizarlas y si es posible eliminarlas.

4.5 Inclusión y Discapacidad

No obstante, el apartado 3.5 del presente escrito (véase página 18 .)en el que, en un intento técnico, se hace una clasificación de las distintas discapacidades, hasta aquí está claro que la inclusión en todos los ámbitos comunitarios, es un derecho fundamental de todas las personas, y va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidad en la escuela común. En el contexto educativo, es importante reconocer y atender las particularidades y necesidades de cada alumno, independientemente de su condición, enfatizando nuevamente que la inclusión no se centra en la discapacidad, sino en las capacidades de cada individuo.

La educación inclusiva busca transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades de todo el alumnado. Esto implica un cambio profundo en la forma en que se concibe la educación, alejándose de enfoques homogeneizadores hacia estrategias más flexibles y participativas. La preocupación por la inclusión también implica un cambio en la forma en que los profesores interactúan con los estudiantes. Toda

institución educativa debe dejar de atender solo a ciertos tipos de alumnos y reconocer la diversidad de competencias, intereses y motivaciones. La formación de docentes es crucial en este proceso, fomentando una actitud abierta y receptiva hacia la diversidad.

Es esencial entender que la inclusión no se limita a la esfera educativa, sino que debe permear todos los ámbitos de la vida, incluyendo lo social, laboral y familiar. Para lograr una sociedad más justa, se necesita un compromiso colectivo en la lucha contra la exclusión, promoviendo valores basados en la igualdad de oportunidades. La inclusión no se trata simplemente de aceptar diferencias, sino de valorarlas y enriquecerse mutuamente. Se aleja de la idea de normalización y busca ofrecer a cada individuo lo que necesita para disfrutar de los mismos derechos.

Para lograr una educación inclusiva, es necesario revisar auténticamente el currículo, implementar variedad de recursos y generar cambios profundos en la estructura educativa. La participación activa de la comunidad escolar, incluyendo directivos, docentes y alumnos, es esencial en este proceso de transformación.

Por tanto, es necesario cerrar este apartado subrayando nuevamente que la inclusión educativa es un proceso que va más allá de la mera presencia de personas con discapacidad en las escuelas primarias, colegios secundarios o instituciones de nivel terciario. Se trata de reconocer y valorar la diversidad de cada individuo, construyendo una cultura académica que promueva la igualdad de oportunidades. La responsabilidad recae no solo en las escuelas y los profesores, sino en toda la sociedad, comprometiéndose a construir un orden social nuevo basado en la equidad, cooperación y solidaridad.

Una vez resaltado lo anterior, y en pos de cumplir las metas propuestas para este trabajo, el enfoque particular de este proyecto se centrará en la discapacidad auditiva y visual, sobre todo porque estas condiciones presentan desafíos particulares que requieren enfoques pedagógicos y recursos específicos.

Las personas con discapacidades sensoriales, como los ciegos y sordos, dependen en gran medida de estrategias de aprendizaje adaptadas, como la educación en braille, el uso de tecnologías de asistencia y la promoción de un entorno educativo accesible. Para garantizar una educación inclusiva, es crucial

evaluar si las instituciones educativas cuentan con las herramientas adecuadas, como materiales adaptados, profesionales capacitados y tecnologías específicas, para satisfacer las necesidades de los estudiantes con estas discapacidades. Este enfoque práctico no solo busca identificar posibles brechas en la infraestructura escolar, sino también fomentar la conciencia y la preparación de los educadores para atender de manera efectiva a la diversidad de estudiantes en el aula.

4.6 Discapacidad Auditiva y Barreras Educativas

Aunque poco a poco los derechos y deberes sociales de las personas con alguna discapacidad van siendo reconocidos, aumentando así su participación en la sociedad, las personas sordas conviven diariamente con numerosas barreras, que hacen que la exclusión social y educativa de esta comunidad, aunque en menor medida, siga estando presente en nuestra sociedad (Ruiz, 2015).

Como bien apuntan Vesga y Vesga (2015), se reflejan escasos procesos de sensibilización y de inclusión educativa en las Comunidades, y es por ello que uno de los objetivos de este trabajo supone visibilizar y sensibilizar, en este caso, sobre los sujetos en la educación acerca de la discapacidad auditiva y todos los conocimientos, cultura, y costumbres que esta conlleva.

La sociedad oyente deja todo el peso del trabajo de acercamiento, de la interacción y del esfuerzo por mantener una comunicación, a las personas sordas, teniendo presente el siguiente pensamiento: “Si es tú problema, esfuérzate y aprende a leer en los labios, habla, estate atento, acércate, tienes derecho a medios y recursos, te ofrecemos formación” (Domingo, 1999, p.3). Está claro que esta postura es sumamente equívoca, pues resultaría injusto que solo fueran las personas con discapacidad auditiva quienes tengan que poner de su parte para poder comunicarse, ya que como bien afirma este autor, las relaciones y repartos de esfuerzo están siendo discriminadas y desequilibradas.

Se trata de una discapacidad invisible, ya que, al contrario que otro tipo de discapacidades, a simple vista no puede saberse si es oyente o sorda, es por ello que muchas veces es la gran desconocida por la sociedad, y existen muchos mitos y concepciones erróneas sobre ella. Esta situación, lo único que hace es crear negativos y falsos estereotipos y prejuicios acerca de estas personas, e impiden o dificultan en gran parte el establecimiento de relaciones entre las personas sordas

y las oyentes; por ello, es fundamental proporcionar una visión real y no mitificada, para acabar con todas las informaciones erróneas y de esta forma, facilitar el acercamiento entre ambos.

En cuanto a las líneas de acción que pueden llevarse a cabo para subsanar estas problemáticas, sería imperante actuar desde la escuela en sus inicios, es decir, si desde pequeños en el colegio se informará y se proporcionarán nociones básicas acerca de qué es la discapacidad auditiva, qué conlleva, cómo se comunican, qué es la comunidad sorda, sus costumbres, etc., incluso palabras y expresiones básicas pertenecientes a la lengua de signos, para poder asegurar la comunicación con una persona hipoacúsica, no habría tantas confusiones y tanta ignorancia al respecto, proporcionando un acercamiento a esta discapacidad de una forma más estrecha, real y segura, además de que las personas con discapacidad auditiva se sentirían más integradas en la sociedad, más queridas y comprendidas por todos.

Por otro lado, otro de los objetivos de este trabajo es analizar o poner de manifiesto todas aquellas barreras que se pueden encontrar los estudiantes con discapacidad auditiva en el ámbito educativo terciario. Es por ello que la formación de los docentes es realmente necesaria para poder poner en práctica una propuesta de sensibilización como la que se presenta en este trabajo, pero sobre todo a la hora de trabajar con un alumno sordo. La escuela ha de estar capacitada para dar respuesta a las necesidades que demandan estos sujetos, y eliminar todos los obstáculos que impiden el acceso a una educación de calidad de los individuos sordos, y su correcto desarrollo. Tal y como dicen Camacho y Pérez (2014, p.342): “La escuela es uno de los ambientes más influyentes en el desarrollo de cualquier niño. El número de años que pasa escolarizado, los aprendizajes que en ella realizan, las interacciones que se fomentan son de vital importancia para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, y más cuando se trata de niños con discapacidad.” Resta entonces, que desde las políticas estatales se tenga en cuenta también que esos niños crecen, que si tienen la fortaleza para atravesar todas estas barreras que impiden su desarrollo pleno, logran entonces, llegar a tener una educación terciaria.

Es menester, por tanto, no solo hablar de educación primaria o secundaria por ser obligatorias, sino expandir los ajustes razonables y la concientización a todo nivel académico, más aún resaltando la importancia que las carreras terciarias y de

grado tienen al repercutir directamente sobre las posibilidades laborales y la vida adulta de cualquier persona, que como tal, tiene derecho a una educación plena y completa.

4.7 Discapacidad Visual y Barreras Educativas

La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el ámbito educativo es otro desafío que demanda una respuesta efectiva por parte de las instituciones escolares. La atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a la discapacidad visual requiere un enfoque individualizado, donde se identifiquen las necesidades específicas de cada alumno para proporcionar una educación adaptada a sus capacidades y limitaciones. Esto implica la implementación de adaptaciones curriculares que aseguren que los contenidos sean accesibles, utilizando recursos como materiales en braille, audiolibros y tecnologías de asistencia.

La determinación de los apoyos y servicios necesarios es crucial para el éxito educativo de los estudiantes con discapacidad visual, en todos los niveles, incluso aún en el terciario y universitario, pues sin importar que no sea de cursado obligatorio, continúa siendo un derecho inherente a cualquier sujeto. Esto puede incluir la presencia de profesionales especializados, adaptaciones en el entorno físico y apoyo emocional para garantizar su bienestar integral. Es importante destacar que los problemas visuales, incluso aquellos que no han sido determinados como incapacitantes; tienen también un impacto significativo en el aprendizaje, contribuyendo al fracaso escolar en etapas educativas tempranas.

La formación adecuada de los docentes es fundamental para enfrentar los desafíos asociados a la inclusión de estudiantes ciegos o con baja visión. Esto implica adquirir conocimientos sobre el sistema Braille, estrategias de enseñanza adaptadas y habilidades para crear un entorno inclusivo. Además, es crucial garantizar el acceso a materiales de estudio en formatos accesibles para eliminar barreras en el aprendizaje.

Los estudiantes con discapacidad visual también enfrentan discriminación y estigmatización en el entorno escolar, lo que resalta la importancia de promover la conciencia y la empatía para crear un ambiente más inclusivo y respetuoso. En este contexto, el rol del Acompañante Terapéutico es crucial, ya que proporcionan

apoyo emocional, facilitan la comunicación con profesores y compañeros, y ayudan a los estudiantes ciegos a navegar el entorno educacional de manera efectiva. Esta labor interdisciplinaria y colectiva, aseguraría que realmente todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial académico y personal.

4.8 SITUACIÓN LOCAL: INCLUSIÓN EDUCATIVA EN RÍO GRANDE, TDF

4.8.1 Río Grande, TDF- Políticas de educación inclusiva

Desde el área de Educación del Municipio de Río Grande se llevan adelante políticas de acompañamiento y contención de niños y adolescentes. Una de las disposiciones fue entregar kits de material escolar tanto en el nivel inicial, primario, secundario como a estudiantes adultos mayores. También se promueve el fortalecimiento de las entidades educativas de nivel inicial, primario, educación especial, secundaria y CENS a través de la Diplomatura del Fortalecimiento de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Licenciatura en Nivel Secundario. Por su parte, el programa de becas que lleva adelante el Municipio ha triplicado en 2023 la cantidad de becarios terciarios y universitarios, que además del apoyo económico, brinda capacitaciones para otorgar herramientas y evitar el fracaso en el mundo laboral.

En pos de ampliar las oportunidades, en los distintos barrios de la ciudad se brindan asimismo clases de apoyo escolar para todos los niveles y, desde el Espacio para el Desarrollo Laboral y Tecnológico, se llevan adelante cursos que buscan fomentar por medio del juego el aprendizaje de lenguas extranjeras. En 2018 se organizó el programa “Hacelo por vos” que tiene por objetivo otorgar herramientas a alumnos próximos a graduarse del nivel secundario, que faciliten su introducción al nivel universitario o terciario y eviten su deserción.

Medidas como las expuestas en los párrafos anteriores, demuestran que en la provincia de Tierra del Fuego, existen verdaderas políticas que llegan a los ciudadanos en pos de asegurar su inclusión en el ámbito educativo. En palabras del Director de Educación Prof. Pablo López Silva “desde el Municipio se busca concretar un aprendizaje inclusivo y de calidad por medio de políticas educativas que lleguen a toda la comunidad riograndense.”[1]

4.8.2 Superación de Barreras y Título de Grado

En el año 2015 se recibió la primera Diseñadora Gráfica hipoacúsica del CENT 35. La entonces rectora de la institución, Analía Cubino, aseguró que “desde nuestra institución de educación superior intentamos generar oportunidades educativas inclusivas”.

Marina Pichuncheo es hipoacúsica, y comenzó sus estudios en la carrera de Diseño Gráfico del CENT 35 en el año 2010 y desde ese momento, gracias a la ayuda de sus compañeros y docentes, pudo avanzar satisfactoriamente en cada una de las etapas. Si bien la dificultad primera era la comunicación, se realizaron diferentes acciones para lograr que, de manera efectiva, la alumna incorporara los conocimientos necesarios.

En su momento, Cubino, dijo que: “para nosotros Marina representa la oportunidad de haber aprendido como institución a ponernos a pensar nuevas estrategias. Trabajar con su imposibilidad de oír y de hablar fue motivo de replanteo del modo en que debíamos trabajar”. Y aseguró que “sus docentes, sus compañeros y su familia hicimos un equipo junto a ella y dimos lugar a la creatividad como la herramienta principal para alcanzar los objetivos. Desde escribir muchas pizarras hasta subtítular nuestras clases en simultáneo con el cañón proyector. Sus compañeros fueron muy importantes en este camino, nos reunimos y pensamos de qué manera aprenderemos juntos y al mismo ritmo”.

Todo este proceso implica un fuerte compromiso con los destinatarios y protagonistas de la tarea educativa, los estudiantes. “Marina es una de esas personas que eligen estudiar en nuestra provincia y desde la singularidad que caracteriza a cada uno de los casi mil quinientos estudiantes de la institución que emprenden su trayecto formativo”, sumó.

“El CENT 35 es una unidad estatal de educación superior técnica, no es educación obligatoria, pero como parte del estado nos obligamos a ofrecer la mayor cantidad de propuestas de educación superior desde hace veintisiete años”, subrayó la rectora.

Asimismo, demostrando que las barreras pueden ser subsanadas adecuando las herramientas al estudiantado y no al revés; contó cómo fue el examen final de la

alumna: “Marina rindió sus exámenes finales con la traducción de un profesor intérprete que estuvo junto a ella en la exposición. Hoy es una profesional que en el camino aprendió lenguaje de señas, que se fue a vivir sola, que empezó a trabajar y que fue ejemplo de convicción y construcción de autonomía personal y que enseñó a su familia también”. Y resaltó que “fue un proceso muy interesante y para nada fácil, pero no elegimos la comodidad sino el compromiso como educadores. Seguramente nos faltan herramientas pedagógicas para nuestra formación técnica profesional, pero eso dio lugar a animarnos a seguir aprendiendo”.

Por último, la referente de la institución destacó que “el objetivo es que nuestras instituciones puedan dar respuestas educativas de calidad y que promuevan condiciones de equidad en relación a las diferencias económicas, las de género, las discapacidades y todas las singularidades de los actores institucionales. Estamos felices de ser parte de la vida de tantas personas que construyen con nosotros un cambio social”.

Por su parte Marina Pichuncho expresó: “mi experiencia como alumna fue hermosa y a la vez muy difícil por mi dificultad al no escuchar. Mi sueño era llegar a mi meta, recibirme de diseñadora, gracias a Dios lo logré; hoy estoy feliz”. Indudablemente, la experiencia de esta alumna en particular, es una prueba clara de que, ante la discapacidad auditiva, es factible la culminación de los estudios superiores sin demasiados ajustes ni prácticas extraordinarias desde las casas de estudio.

También su intérprete, el profesor en Educación Especial con orientación en Sordos e Hipoacúsicos Nelson Molnar, brindó su mirada: “Me gustó mucho trabajar con la institución y si bien no tenía experiencia en este campo pude realizar un proyecto que ayudará a Marina, y trabajar con ella en este proceso de armado de su tesis, que dejó compartir y aprender de diseño también” y continuó: “pero lo que más me gustó fue el producto final que realizó desde lo estético y lo visual, sin duda es un buen diseño”. Cabe aquí resaltar que la inclusión de un intérprete de lenguaje de señas para una estudiante sorda no solo destaca el compromiso de la institución educativa con la accesibilidad, sino que también subraya la importancia de permitir acompañantes terapéuticos para aquellos estudiantes que lo necesiten, ya sea por discapacidades visuales, auditivas, o cualquier otra condición que requiera apoyo específico.

El rol del acompañante terapéutico en el nivel terciario es crucial para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, así como Nelson Molnar fue esencial para que Marina pudiera completar su tesis y recibir su título. Los acompañantes terapéuticos pueden proporcionar el soporte necesario para que otros estudiantes con diferentes necesidades especiales logren sus objetivos académicos, pues como se viene reiterando en páginas anteriores de este proyecto, la educación inclusiva no solo se trata de adaptar el entorno físico, sino también de ofrecer los recursos humanos necesarios para que cada estudiante pueda desarrollar su potencial al máximo.

4.8.3 Caso precursor del decreto Provincial 3011/2023

Indudablemente, el caso de Marina del CENT 35 afirma que las posibilidades de inclusión en materia educativa han ido acrecentándose con el tiempo, a la vez que la concientización general de la indiscutible necesidad de este tipo de acciones en las instituciones se ha vuelto irrevocable; tanto para los directivos, docentes, estudiantes y sobre todo para aquellos responsables de plantear las políticas y proveer las herramientas materiales e intangibles que posibilitan a las instituciones proveer estas estrategias de inclusión a la comunidad. Actualmente, en la ciudad de Río Grande, sobran ejemplos de este tipo, que dan cuenta de que las metas están encaminadas. Uno de ellos es el proyecto “Escuela deportiva e inclusiva” que se presentó en 2021 desde el Colegio Soberanía Nacional y cuenta con el apoyo municipal para su concreción.

Sin embargo, y pese a estos favorables cambios, no faltan tampoco reclamos de la comunidad estudiantil hacia algunas escuelas, tal vez menos preparadas, que han visto truncados sus objetivos en materia de inclusión educativa. Es el caso del Colegio María Auxiliadora que muy recientemente, en mayo de 2022, había recibido una denuncia, acompañada de las acciones legales pertinentes, que acusa a la institución por discriminación. Esto debido a que la madre de un pequeño estudiante sin comunicación verbal y otras discapacidades, considera que le habrían quitado la posibilidad de asistir a clase con su acompañante terapéutico, lo que lo ha perjudicado enormemente en su vida.

En suma, estas situaciones dan cuenta de que la inclusión trae consigo múltiples beneficios, tanto para la comunidad educativa en su totalidad, como para la

sociedad, pero subrayan a la vez, que aún persisten dificultades que estancan el proceso y que perjudican directamente a los niños y su desarrollo integral y pleno.

Al momento de la publicación de este proyecto de investigación, sin embargo, puede aseverar que las barreras han sido una vez más superadas en tanto este conflicto en particular derivó en la sanción del decreto 3011/2023 en Julio del año pasado, que finalmente permitía el ingreso de los acompañantes terapéuticos en los casos que, siguiendo una serie de pasos y metodologías, se comprobará que son necesarios en el acompañamiento áulico de los sujetos en educación.

5 ENTREVISTAS Y ANÁLISIS DE INSTITUCIONES

5.1 Centro de Rehabilitación “Mamá Margarita”

Este centro es una institución sanitaria de referencia en Río Grande, y también a lo largo de toda la Patagonia, por ser un centro modelo de rehabilitación física, intelectual y social. [1] en el que, a la fecha, más de 400 vecinos y vecinas, son atendidos integralmente.

“Mamá Margarita” se dedica a la rehabilitación de pacientes y ofrece diversas terapias de manera gratuita, aunque es de capacidad limitada, siempre abren la posibilidad a sacar turnos, ya sea telefónicamente o por su sitio web. Cuenta con un sector de gimnasios para Adultos y otro de Atención Temprana y Pediatría, aunque los trabajos en el sector de la pileta terapéutica, que se estima, permitirán albergar el doble de pacientes y duplicar la atención terapéutica de los vecinos y vecinas de la ciudad que así lo requieran, continúan en desarrollo.[2]

En este centro, se destaca la atención a pacientes agudos, brindando tratamientos que culminan con el alta, a través de sistemáticamente, llevar adelante terapias de fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, terapia física adaptada y estimulación temprana. El equipo multidisciplinario trabaja con pacientes de todas las edades, desde recién nacidos, niños, niñas, jóvenes y adultos mayores, que presenten alteraciones del neurodesarrollo en general, patologías neurológicas, accidentes cerebro-vasculares, patologías traumáticas moderadas a severas, enfermedades reumatológicas, cardiovasculares y respiratorias.

Sin embargo, quiero subrayar un aspecto crítico en la terminología utilizada por el coordinador del área de adultos durante nuestra entrevista. Al referirse a las condiciones de discapacidad visual, discapacidad auditiva y personas neuro divergentes como "patologías", se puede interpretar que se consideran como "enfermedades". Es crucial destacar que nuestro trabajo se basa en un enfoque contrario, que busca promover la inclusión y la aceptación, por lo que la utilización de términos como este puede conllevar una connotación negativa y estigmatizante. No obstante, es entendible que trabajando con distintos tipos de condiciones que afectan a la salud humana, entendida esta como una esfera tripartita entre lo social, lo psicológico y lo físico, sea para mi entrevistado, factible utilizar el término como sinónimo de discapacidad, en tanto la patología, como rama de la medicina, comprende principalmente la búsqueda de las causas de las enfermedades, de sus factores desencadenantes o de los factores que las favorecen, así como del pronóstico, con el objetivo final de entender mejor cómo tratarlas y también de prevenirlas. Por lo que, en este contexto, la ceguera y la sordera, por ejemplo, pueden interpretarse como condiciones humanas que son habitualmente objetos de estudio de esta disciplina.

No obstante, es fundamental que, en nuestro esfuerzo por fomentar la comprensión y la empatía hacia las personas con discapacidades, utilicemos un lenguaje que refleje respeto y reconozca la diversidad, cuestión que diversos autores citados en el marco teórico de este mismo proyecto de investigación, argumentan y logran comprobar desde distintos aspectos científicos. Sin duda, al llamar a estas condiciones "patologías", se corre el riesgo de perpetuar estigmas y malentendidos; por lo que sería más preciso y respetuoso referirse a ellas como "condiciones" o "diversidades", incluso (aunque algo igualmente controversial) sería válido, como propone la OMS, describir a quienes conviven con deficiencias visuales o acústicas, llamarlas "persona con discapacidad", a mi entender es técnica y humanamente más correcto que ese término que refiere a enfermedades, al menos para el común de las personas. De esta manera, puede verse reflejada la realidad de los sujetos que asisten al centro de manera más inclusiva y positiva, recalcando la importancia de utilizar un lenguaje que promueva la igualdad y la no discriminación, particularmente cuando se trata de abordar temas relacionados con discapacidades y neurodiversidad.

Por otro lado, es interesante destacar, cómo desde el área de un centro de rehabilitación también se acusa la falta de preparación en lo que refiere a las instituciones educativas para superar las barreras que muchos de los estudiantes encuentran al querer formarse académicamente. A su vez, y pese a ello, se ha comentado sobre la existencia de personas que han logrado irse a estudiar a grandes universidades del país; por lo que, más allá de las razones socioeconómicas que el entrevistado refiere, resta preguntarse ¿qué estrategias, herramientas o metodologías utilizan estos centros estudiantiles que pudieran replicarse en las universidades locales? ¿Qué tanto menos, además sería su labor si contaran con profesionales de Acompañamiento Terapéutico entre sus trabajadores?

5.2 Escuela Especial N° 3 “Integración Plena”

La entrevista con la Profesora Natalia Sosa, Directora de la Escuela Especial N°3 “Integración Plena”, proporciona una visión valiosa sobre la evolución de la educación inclusiva, especialmente en el contexto de las llamadas "escuelas especiales". Estas instituciones, históricamente designadas para estudiantes con discapacidades, han sido objeto de debate en los últimos tiempos debido a la estigmatización asociada con el término "especial".

En consonancia con los cambios en la legislación educativa que promueven la integración de alumnos con discapacidad en entornos regulares, la Profesora Sosa destaca la presencia de estudiantes con discapacidad en Institutos Superiores de Río Grande. Este cambio refleja un progreso significativo hacia la inclusión, eliminando la segregación y fomentando una convivencia más equitativa entre estudiantes con y sin discapacidades.

La desaparición progresiva de las escuelas especiales presenta pros y contras. Por el lado positivo, la integración en instituciones regulares puede crear un ambiente más inclusivo, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de aprender juntos. Sin embargo, es esencial abordar los desafíos que puedan surgir, como la adaptación de la metodología educativa, del Currículum y de asegurar la superación de barreras para satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes. Además, se debe garantizar un adecuado apoyo y recursos para garantizar el éxito de esta transición hacia un modelo educativo más inclusivo.

En cuanto a la mención de casos de éxito, es fundamental destacar la capacidad y potencial de las personas con discapacidad para alcanzar logros significativos. La historia del estudiante con Síndrome de Asperger que vive de manera independiente y cursa estudios superiores resalta la diversidad de capacidades y demuestra que el éxito académico y la independencia no están limitados por la presencia de condiciones neuroatípicas.

En última instancia, el énfasis en el apoyo familiar como un pilar fundamental en la educación inclusiva, destaca la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia para crear un entorno de aprendizaje efectivo y enriquecedor. La inclusión no solo es responsabilidad de las instituciones educativas, sino también de la sociedad en general, y el apoyo familiar desempeña un papel fundamental en este proceso de transformación hacia una educación más inclusiva y equitativa, hacia un estilo de vida independiente y una vida adulta plena.

5.3 Profesorados IPES

La entrevista con la Profesora Liliana Blanco ofrece una visión significativa sobre la situación de la educación inclusiva y el tratamiento de personas con discapacidad en el IPES. Al examinar sus declaraciones, varios puntos clave emergen, destacando desafíos y áreas de mejora.

La discusión sobre la adaptación del currículum revela una perspectiva que se centra en la integración de estudiantes con discapacidad al sistema existente en lugar de modificar el sistema para atender sus necesidades específicas. Este enfoque plantea interrogantes sobre la autenticidad de la inclusión y su impacto en la efectividad de la educación para todos.

La falta de preparación del IPES en términos de accesibilidad física es un aspecto subrayado por la entrevistada. La carencia de cartelería específica y la necesidad de trabajar en señalización y otras facilidades indican una presencia de conciencia desde la institución respecto a los enfoques a tratar al respecto de la educación inclusiva, sin embargo, estas buenas intenciones es imposible convertirlas en líneas de acción prácticas que ayuden a la cotidianidad de alumnos

con discapacidad, si no se tiene un apoyo por parte de las autoridades del sistema de educación en conjunto, además de políticas de estado que inviertan realmente, su tiempo y recursos en asegurar la accesibilidad plena de todas las personas a la educación que allí se imparte. Por otro lado, como se trató en apartados anteriores de este trabajo, la accesibilidad universal va más allá de la eliminación de barreras físicas, abarcando aspectos más amplios y tangibles que pudieran reverse desde los muros del instituto. De hecho, es una acción ya comenzada, en tanto aceptan y educan a estudiantes con discapacidad auditiva o necesidades diversas.

Nuevamente, el uso del término "patología" por parte de la entrevistada al referirse a personas con discapacidad podría percibirse como medicalizante y estigmatizante, sugiriendo que las discapacidades son enfermedades, sin embargo, es entendible que la docente haya querido englobar en ese término a la gran diversidad de estudiantes y sus condiciones atípicas que puedan presentar. Sin embargo, es importante destacar que en el contexto de la educación inclusiva, adoptar un lenguaje que promueva la aceptación, solidaridad y conciencia de estas diferencias es crucial para evitar etiquetas que puedan generar estigmatización y discriminación.

La entrevista, sin duda, destaca los esfuerzos significativos para garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban el apoyo necesario, incluido el acompañamiento de docentes y profesionales, así como el uso de intérpretes. Sin embargo, la falta de normativas específicas sugiere una necesidad de regulación que fortalezca estos procesos de acompañamiento. Por ejemplo, la discusión sobre la educación de personas con discapacidad auditiva resalta la importancia del enfoque bilingüe, que reconoce tanto la lengua de signos como la lengua oral. Este enfoque multidimensional aborda la identidad cultural de las personas sordas y destaca la necesidad de superar enfoques tradicionales basados en modelos clínicos.

Por otro lado, el Instituto de Educación Superior (IPES) no solo es un lugar de formación académica, sino también, el espacio donde se preparan a futuros docentes. Este hecho resalta la importancia fundamental de integrar principios de educación inclusiva en la formación de maestros, ya que estos futuros profesionales estarán a la vanguardia de implementar prácticas inclusivas en diferentes niveles educativos. La calidad de la formación recibida allí no sólo afecta

el aprendizaje de los estudiantes en el momento presente, sino que tiene un impacto a largo plazo en la calidad de la educación inclusiva en otros niveles educativos. La responsabilidad de los educadores en formación de comprender y aplicar prácticas inclusivas es esencial para fomentar una cultura educativa que valore y promueva la diversidad, garantizando que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, reciba una educación de calidad y equitativa. En este contexto, la formación del profesorado no solo se convierte en un componente académico, sino en un catalizador para el cambio y la evolución hacia una sociedad más inclusiva.

En conjunto, la entrevista resalta la complejidad y los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en el IPES pero, sobre todo, en la educación Argentina en general. Observaciones sobre la adaptación del currículum, la infraestructura, el lenguaje y los modelos educativos proporcionan puntos clave para reflexionar sobre la implementación efectiva de prácticas inclusivas en la educación superior. A su vez, da cuenta del sin fin de ayudas e intervenciones que un AT, articulado con la vida académica en la institución, podría otorgar.

5.4 UNTdF Sede Ushuaia

En esta institución, existió la posibilidad de entrevistar a Juan José Ferreyra, quien fue estudiante en la universidad y hoy es personal no docente. Además, él mismo padece una discapacidad visual llamada retinosis pigmentaria, lo cual, sin duda, lo acerca de lleno a todas las cuestiones que pudieran afectar a estudiantes que asisten a la institución y requieren que la misma se adapte a ellos y sus posibilidades para poder desempeñar su objetivo educacional.

La realidad de esta institución es muy diferente a las analizadas hasta ahora, sobre todo porque cuenta con una Comisión de Accesibilidad y Discapacidad.

Dicha Comisión surgió en el año 2017 a partir de la Resolución N° 10/2017, aprobada por el Consejo Superior y opera dentro del Área de Bienestar Universitario dependiente de la División de Salud y Prestaciones Universitarias. En un principio, tenía como tarea asesorar en materia de discapacidad a la UNTDF, de acuerdo a los casos que se presentaran. También se planteaba el objetivo de

difundir y visibilizar la temática. Actualmente, entre las tareas que desempeña destaca la de brindar asistencia concreta con los alumnos y generar capacitaciones en articulación con distintas áreas de la universidad en lo que hace a la educación inclusiva.

En referencia a las discapacidades con las que trabaja actualmente la Comisión, se puntualizó que hay estudiantes con Síndrome de Asperger, alumnos con discapacidad visual y otros con discapacidad motriz. En cuanto a personas sordas, es un tema que tiene que verse porque aún no cuentan con las estructuras y no existe un traductor que asegure su desarrollo pleno. Idéntica situación sucede con la posibilidad de que AT sean parte permanente del staff de trabajo y asistencia con el que la comisión cuenta.

Pese a ello, y como se viene aseverando en este trabajo de investigación; para poder pensar la facultad en términos de verdadera inclusión, es fundamental considerar las trayectorias individuales de cada estudiante, por lo que todo docente debería contar con una diversidad de estrategias didácticas que respondan a las necesidades de cada educando con el apoyo de otros actores que intervengan en dicho proceso. Un camino ya comenzado a recorrer por esta institución en específico, y digno de ser utilizado como ejemplo por otras, en cuanto a la creación de un conjunto de profesionales que en un ámbito interdisciplinario puedan debatir y proponer líneas de acción concretas para asegurarse estar preparados de brindar educación a todo tipo de estudiantes.

Es ineludible afirmar que la presencia de la Comisión de Accesibilidad y Discapacidad universitaria dentro de la UNTDF resulta de suma importancia. Mediante su intervención, han logrado que el nuevo edificio universitario que se está construyendo en Ushuaia tenga en cuenta a las personas con discapacidad y puedan incorporarse elementos que faciliten la accesibilidad a su sede, a la vida en las aulas, al conocimiento académico superior y por ende, a la vida adulta plena de quienes allí se reciban.

5.5 Terciario CENT 35

La situación en el CENT 35 de educación terciaria revela la presencia de tres casos de personas con discapacidad, siendo representativos de la diversidad en el ámbito educativo. Sin embargo, la institución enfrenta desafíos significativos en

términos de recursos y preparación para la inclusión. La Secretaria Académica, Susana Barrios, reconoce que la presencia de personas con discapacidad es novedosa para la institución, indicando la falta de recursos humanos, como un gabinete de apoyo, para asesorar y acompañar durante el proceso de inclusión.

La ausencia de un enfoque sistemático y recursos específicos refleja una carencia en la preparación institucional para la educación inclusiva, así como la necesidad de que profesionales como AT puedan diagnosticar e intervenir ante estas falencias. La falta de un protocolo, o de líneas de acción concretas o al menos sugerentes a adaptarse a cada alumno con discapacidad que la institución reciba, que guíe las actividades ante la diversidad de necesidades que puedan tener los estudiantes para formarse allí, evidencia la necesidad de una planificación más integral. Sin embargo, la entrevista también resalta que la institución, aunque carece de recursos formales, realmente busca soluciones a medida que surgen las necesidades. Podría decirse entonces, que el CENT 35 promueve un enfoque más reactivo que proactivo.

Es esencial destacar que la Ley de Educación Superior asigna al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación para personas con discapacidad. Sin embargo, la respuesta del Ministerio de Educación ante estas necesidades parece ser insuficiente o poco clara, dejando a las instituciones en un vacío de orientación y apoyo. Este escenario subraya la importancia de una acción más coordinada y proactiva para asegurar la plena inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo terciario. La creación de políticas y recursos específicos se vuelve imperativa para transformar la realidad actual y promover una educación verdaderamente inclusiva en el CENT 35 y otras instituciones similares.

6 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Durante el transcurso de este trabajo de investigación, se ha abordado la inclusión no sólo como un tema vinculado a la discapacidad, sino como un esfuerzo por garantizar oportunidades equitativas para todas las personas en los diversos ámbitos que hacen al desarrollo de un individuo y de una sociedad. La inclusión no se limita a la esfera educativa, sino que debe permear todos los aspectos de la vida, buscando un compromiso colectivo en la lucha contra la exclusión y promoviendo valores basados en la igualdad de oportunidades.

Desde el marco teórico, se ha explorado la evolución histórica de este concepto y se han examinado las normativas vigentes, sobre todo en lo que hace al ámbito educativo, destacando la importancia de superar barreras políticas, culturales y didácticas para lograr una verdadera inclusión. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 hasta las disposiciones más recientes de 2023 en la provincia de Tierra del Fuego, se evidencia un avance hacia la inclusión educativa y la protección de los derechos de los estudiantes. Sin embargo, surge la interrogante sobre la prevalencia de estas leyes en la educación terciaria y universitaria, lo que destaca la necesidad de adaptar políticas inclusivas a estos niveles.

Al abordar en específico las discapacidades visuales o auditivas, el concepto de justicia curricular se erige como una herramienta para abordar fenómenos de exclusión educativa, tanto a nivel macro como micro; lo que implica replantear modelos escolares, promover la diversidad y fomentar la participación y colaboración en la comunidad educativa.

En cuanto a las barreras que impiden la inclusión, se identificaron factores políticos, culturales y didácticos, los cuales son fundamentales comprender y abordar, partiendo de la premisa central de que las barreras no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de la inflexibilidad de métodos y materiales pedagógicos. La inclusión educativa implica revisar constantemente el entorno para generar estrategias que reduzcan, minimicen o eliminen estas barreras.

Por otro lado, la resignificación de la accesibilidad, abordando aspectos cognitivos, sensoriales, de comunicación y tecnológicos, se presenta como un paso crucial en el camino hacia una educación inclusiva. La investigación destaca la importancia de reconocer y atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, no sólo en la educación obligatoria, sino también en niveles terciarios y universitarios. Nuevamente indicando que es una labor que va más allá de los actores del ámbito educativo, sino que se necesita, desde las esferas de políticas de estado, una mayor atención al menos a las cuestiones de infraestructuras en las instituciones académicas para que puedan lograr un mínimo de ajustes razonables en pos de cumplir con la ley Nacional de Educación que asegura el derecho de todos y todas a una educación de calidad y equitativa.

Es importante, más allá de las cuestiones presupuestarias y técnicas, que la comunidad toda comprenda, asuma y responda ante el hecho de que, aunque la discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica también, incluye los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Abarca, sin duda, un sin número de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo; por ejemplo, parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera, pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas; por ejemplo, dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana. (Padilla-Muñoz, 2010, p.384). En el ámbito educativo, la inclusión de las personas con discapacidad tiene especial importancia para hacer realidad la integración social de cualquier país, donde el nivel superior juega un papel significativo para lograrlo.

Estos análisis en instituciones de la ciudad de Río Grande, reflejan una realidad en la que la educación a nivel superior está en una etapa incipiente en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad. La falta de recursos, protocolos claros y normativas provinciales específicas que realmente se lleven a líneas de acción concretas de la vida académica, evidencian la necesidad de una accionar más coordinado desde las autoridades educativas. Aunque hay esfuerzos notables por parte de los docentes y la creación de un ambiente solidario entre los estudiantes, aún se requiere una estructura más sólida para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Para muchos, entonces, la educación inclusiva es aún una utopía, se mira a lo lejos la atención real a la diversidad. Incluir, va más allá de que un alumno ingrese a la escuela, se trata de una atención adecuada para potencializar sus habilidades en todas las áreas y de educar en la diversidad. Este, es uno de los conceptos claves al hablar de educación inclusiva, es la guía para una educación de calidad. Hablar desde la atención a la diversidad exige cambios en las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación de los docentes, formas de evaluación, etcétera (Blanco, 2008). La investigación ha resaltado la relevancia de la formación docente en este proceso de transformación hacia la inclusión, promoviendo una actitud abierta y receptiva hacia la diversidad. La participación activa de la comunidad escolar, incluyendo directivos, docentes y alumnos, se

presenta como esencial en este proceso de cambio profundo en la estructura educativa.

Al abordar la discapacidad auditiva y visual, se destaca la importancia de evaluar que las instituciones educativas no cuentan con herramientas adecuadas, como materiales adaptados y tecnologías específicas, ni tampoco humanas como podría ser un Acompañante Terapéutico, para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Lastimosamente, la inclusión educativa va más allá de la mera presencia de los estudiantes en las aulas, y trasciende las buenas intenciones de los actores en ella, puesto que requiere un compromiso colectivo que se traduzca en cambios prácticos en la cotidianidad institucional para construir una sociedad basada en la equidad, cooperación y solidaridad.

La formación de docentes, la adaptación curricular, y el papel de los equipos específicos de apoyo son factores esenciales en la integración educativa de personas con discapacidad visual, auditiva o cualquier otra. Aunque, la colaboración activa de la familia y la participación de compañeros también se destaca como fundamental en el proceso de socialización y adquisición de un autoconcepto positivo por parte del estudiante; por lo que, a sabiendas de que la inclusión educativa es un proceso que demanda revisión constante y adaptación de políticas; que al menos hoy no están siendo alcanzables, mientras se erige el camino a aquella ansiada verdadera inclusión, hemos de participar todos en la responsabilidad de la transformación cultural que este objetivo implica, buscando construir una sociedad que valore y celebre la diversidad, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos, superando barreras y comprometiéndonos en la construcción de un orden social basado en la equidad y la solidaridad.

Dentro del ámbito educativo, la presencia de un Acompañante Terapéutico demanda una reconsideración de dos elementos esenciales: la noción de sujeto, como una interrelación compleja de capacidades físicas, psicológicas y sociales; y la percepción de la institución académica como un espacio de trabajo e interacción que debe disminuir las barreras de aquellos que necesitan acompañamiento.

La solicitud de un AT surge cuando se identifica a una persona cuyas características no se ajustan a la estructura institucional o, como lo señalan las escuelas primarias y secundarias, donde este rol profesional ha sido tenido más en

consideración como parte de los grupos de trabajo e intervención: "no se adapta al entorno educativo". Repensar afirmaciones como estas, tras el cambio de paradigma en los últimos tiempos, es menester no sólo de la educación sino de toda la sociedad, en tanto, debe dejar de recaer la responsabilidad de ese "ajuste" sobre el individuo discapacitado, para recaer sobre el entorno en el que la persona intenta desarrollarse. El entorno debe ser el que se adapte, y no al revés.

La noción de niño y adolescente, ha sido históricamente mejor tomada en consideración cuando se trata de estas labores de ajuste; por un lado, producto de las legislaciones y normas que ponen bajo responsabilidad plena del estado asegurar estos niveles de educación en toda la población, sin distinción alguna. Sin embargo, la noción de sujeto implica no solo considerarlo como un individuo en desarrollo durante estas etapas de la vida, sino también como un ser en evolución constante que, más allá de la obligatoriedad de su formación primaria y secundaria, tiene derecho a comenzar una carrera terciaria y a tener un lugar en el ámbito laboral y social en la adultez. Asimismo, no sólo durante la infancia, las relaciones interpersonales adquieren importancia crucial en el desarrollo emocional y social del sujeto en formación, moldeando su subjetividad; por lo que otros sin fin de instituciones, como por ejemplo la familia, debe también propiciar ese acompañamiento y trabajo interdisciplinario para el cual el AT y la comunidad educativa se han profesionalizado.

Por otra parte, la institución educativa se percibe como un sistema organizado impregnado de valores y normas, cuyo propósito primordial es gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El surgimiento del AT como una estrategia responde a la necesidad de abordar la diversidad de estudiantes que no cumplen con las expectativas convencionales de la escuela. Sin embargo, esta transición hacia un nuevo paradigma puede enfrentar resistencia por parte de la institución y los actores involucrados.

La incorporación del AT en la educación, por tanto, introduce una dinámica diferente en el aula, ampliando el espacio de interacción más allá de la relación tradicional entre docente y alumnos. No obstante, surge la pregunta crucial sobre a quién está destinado realmente el acompañamiento del AT, lo que requiere una comprensión clara y una definición precisa de su rol en el contexto escolar. En este sentido, es esencial que el AT establezca y comunique claramente su función,

adaptándola a las necesidades individuales de cada caso y enmarcando en un plan terapéutico supervisado. Sin duda, objetivos que aunque en proceso, aún están lejos de poder realmente alcanzarse con las herramientas técnicas y humanas que hoy cuentan, al menos, las instituciones de nivel terciario de Río Grande Tierra del Fuego.

No es excusa el hecho de que no sea mayoritaria la población que necesita apoyo o adaptaciones, como es el caso de las personas con discapacidad auditiva o visual, dado que es justamente una minoría de la sociedad la que siempre ha luchado contra la exclusión y la discriminación en diversos ámbitos de la sociedad. La lógica de la homogeneidad debe, entonces, dejarse por completo a un lado. Incluso debería reverse el papel del estado en la diagramación de nuevas políticas respecto a la educación, para asegurar que también sujetos que persigan su formación profesional terciaria gocen de garantías y reales cambios tanto en la cotidianidad áulica como en la social. Después de todo, la Ley General de Educación reconoce a la misma como un derecho humano fundamental, que el Estado debe garantizar (Ley N° 18.437, Artículo 1°). Además, el artículo 8° establece la responsabilidad del Estado en proteger los derechos de colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad, asegurando su continuidad educativa e inclusión social. Esto implica que las propuestas educativas deben adaptarse a las capacidades y características individuales de los educandos en todos los niveles de su formación.

Para mejorar la calidad del aprendizaje y promover la inclusión efectiva de todos los estudiantes en la educación terciaria, por tanto, se necesita un enfoque integrador y holístico. Esto implica desarrollar políticas que reconozcan y aborden las diversas necesidades y desafíos que enfrentan los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o en situación de vulnerabilidad social. En este contexto, el acompañante terapéutico puede desempeñar un papel crucial al brindar apoyo individualizado y orientación a los estudiantes que enfrentan desafíos particulares en su proceso educativo. Además, su presencia como parte del grupo de trabajo institucional, puede contribuir a crear un entorno educativo más inclusivo y solidario, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

7 BIBLIOGRAFÍA Y LINKOGRAFÍA

- Amaro, A.E. (coord.). (2013). Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil. Inclusión del alumnado con NEAE. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Arap, M. (2015). Actitud docente e Inclusión Educativa: Un estudio de caso sobre la influencia de la Actitud en la práctica docente en clases “Inclusivas”. Trabajo Final de Grado. Facultad de Psicología Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Balsells Liliana, Aribe Stella Maris, Zabalza Sergio, Cruz Ana María, Rava Beatriz Escudero, otros. (2021). Docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa. Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogré, P. (2011).  Por qué no est n en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15 (3), 139-147. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=958>
- Blanco, R. (2008, noviembre). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En R. Blanco, Aguerrondo, A. Ouane y S. Shaeffer, Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro (pp. 5-14).
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- Bornachea, Paula (2015).  Minusv lido, discapacitado o persona con discapacidad? Blog. Recuperado de: <https://blogs.20minutos.es/una-de-cada-mil/2015/09/14/minusvalido-discapacitado-o-persona-con-discapacidad/>
- Borsani, MJ (2018). "De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la Opción al Derecho" Homo Sapiens Ediciones.
- Borsani, MJ (2020). Aulas inclusivas, teorías en acto.
- Borsani MJ (2023). "Accesibilidad educativa en la escuela secundaria, diversificación curricular".
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 139-165. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/90/1170>

- Chévez, A. (2005). El Acompañamiento Terapéutico siembra en España (El problema de la escritura). Buenos Aires: Asociación de Acompañantes Terapéuticos de la República Argentina.
- Chirullo, V. (2015). El Acompañamiento Terapéutico: un posible dispositivo para hacer la Educación Primaria más inclusiva. Trabajo final de Grado. Facultad de Psicología Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Declaración de los Derechos del Niño (ONU). (1959).
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU). (1948).
- Echeita, G. (2018). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- Fernández, J. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. Revista de Educación, 355, 309-330. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_13.pdf
- Freire, Paulo (2014). "Pedagogía de la autonomía", saberes necesarios para la práctica educativa.
- Gómez, L., Navas P. y Verdugo A. (2013). En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia (pp. 17-41). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Informe de UNESCO. (1968).
- Kuras, S. y Resnizky, S. (2009). Acompañantes terapéuticos: Actualización teórico-clínica. Buenos Aires: Letra Viva.
- Ley de Discapacidad en la que se establece un sistema único de prestaciones básicas (1997, Argentina).
- Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes (2005, Argentina).
- Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 (2006, Argentina).

- Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 (2006, Argentina).
- Lissi, M. R., Svartholm, K., y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 2, 299-320.
- Llorent, V., y López, M. (2010). Atención educativa a la diversidad. Los alumnos sordos en las aulas de Portugal y Turquía. *Foro de Educación*, 12, 111-123.
- Mendoza, N. (2008). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Intervención psicosocial*, 17(3), 269-279.
- Muñoz Barrantes, Y., y otros. (2021). Equidad e inclusión social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. CEPAL.
- Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. (1993).
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414.
- Peña, O. (2001). Educación sin barreras de comunicación para personas con discapacidad auditiva. *Virtual Educa* (págs. 1-7). Planeta Visual.
- Ramírez, P. (1995). Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos. *El bilingüismo de los sordos*, 1, 8-11.
- Resolución del Ministerio de Educación y Deporte N° 2509/17 (2017).
- Resolución M.E.C.C. y T N° 380/23 (2023).
- Resolución M.E.C.C. y T N° 797/23 (2023).
- Resolución M.E.C.C. y T 3011/23 (2023).

- Resolución M.E.C.C. y T. N° /2023.
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Unirevista.es, 1.
- Rossi, G. (2006). Historia del A.T. Movimientos sociales y en Salud Mental en Argentina de los años 60 y surgimiento de esta práctica. Córdoba: Apuntes acompañamiento terapéutico.
- Rossi, G. (2007). Acompañamiento Terapéutico, lo cotidiano, las redes y sus interlocutores. Buenos Aires: Polemos.
- Ruiz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2(1), 19-32.
- Schorn, M. (2008). Discapacidad: Una mirada distinta, una escucha diferente. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sen, A. (2010). La idea de la justicia (segunda edición). México: Taurus.
- Senosiain, M. (2013). Respuesta educativa y adaptación de materiales didácticos para alumnos con discapacidad auditiva. Universidad Pública de Navarra.
- Siré, S. (2017). Cultura sorda.
<https://cultura-sorda.org/sordera-construyendoverdades-y-derribando-pensar-es-sociales/>
- Skliar, C. (1997). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. Recuperado de <https://www.cultura-sorda.eu/> Trabajo de Fin de Grado.
- Vázquez, C.M. y Martínez, R. (2003). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Vesga Parra, L. d., y Vesga Parra, J. d. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en

escenarios escolares de Popayán. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 46, 115-128.

· Vitelleschi, B., & Audisio, S. (2014). El acompañante terapéutico en la clínica de lo cotidiano. Buenos Aires. Letra Viva.

8 ANEXOS

8.1 Centro de Rehabilitación “Mamá Margarita”

Entrevista

El centro de rehabilitación: “Mamá Margarita”, depende de la Municipalidad de Río Grande, donde se realiza estimulación temprana y estimulación infantojuvenil además de rehabilitación de adultos.

En esta oportunidad fui atendida por Emiliano Moreno, quien es el coordinador del área de adultos y amablemente explicó la dinámica del centro. Quiero expresar mi agradecimiento por su predisposición para acceder a la entrevista, ya que fue muy cordial a pesar de la cantidad de personas a las que estaba atendiendo en ese momento.

En el lugar, pude observar las diferentes áreas donde los profesionales trabajan diariamente con los pacientes, adaptándose a sus distintas patologías o discapacidades, según sea el caso. Además de los sectores de tratamiento y asistencia, hay una pileta de natación y aparatología destinada a diferentes tratamientos para pacientes agudos.

Emiliano se refiere al objetivo del centro: “Nosotros nos dedicamos pura y exclusivamente al paciente agudo. Abarcamos diagnósticos neurológicos, y el centro tiene dos divisiones: el área de adultos, que yo coordino, y la atención temprana y pediatría, donde se tratan patologías como Síndrome de Asperger, no videntes y sordos. Pero la índole del centro es Neurología, Traumatología y Reumatología”.

En cuanto al tratamiento nos explica” El ACV está comprobado científicamente que su meseta la alcanzan al año, llegado ese tiempo nosotros ya no lo consideramos un paciente agudo, esto pasa con todas las patologías de la Medicina, hay tiempos y tiempos de rehabilitación. Una vez culminado el tratamiento si un paciente quiere estudiar un nivel superior esto va a estar determinado de acuerdo a su patología, hemos tenido pacientes que se fueron a estudiar a otras Provincias, para ellos fue todo un tema y desde el centro hay un área de Terapia Ocupacional y Psicología que les da una contención importante

justamente para preparar aquellos pacientes con alguna discapacidad que quieren seguir una carrera superior”.

También comenta “Con los Terapistas tratamos de trabajar las áreas de la vida cotidiana para que las personas con discapacidad puedan desenvolverse y que sean más funcionales en su vida, que no dependan de terceros ni de ningún cuidador, familiar, etc. Así, llegado el momento del alta, se vuelvan lo más funcionales posibles y que ellos lo sepan”.

Emiliano afirma: “Tenemos varios pacientes con diversas patologías que están cursando en diferentes Instituciones educativas de la provincia, si bien nosotros buscamos la funcionalidad del paciente y le damos ese empujoncito para alentarlos a seguir realizando nuevas actividades, tenemos que entender que hay pacientes según sus patologías, que son más independientes y otros que son más dependientes a los que le tenemos que dedicar más tiempo.”

Para concluir, expresa: “desgraciadamente la educación no está preparada, muchas veces, para poder contener patologías como los no videntes que necesitan una estructura con un sistema Braille. Las instituciones deberían adaptar los mecanismos a las necesidades de estas discapacidades, desgraciadamente nuestro nivel socioeconómico en el país, va cada vez más en picada”.

8.2 Escuela Especial N° 3 “Integración Plena”

La siguiente entrevista fue realizada a la Profesora Natalia Sosa, Directora de la Escuela Especial N°3 “Integración Plena”. La docente, quien ha estado al frente de la institución durante los últimos 5 años, es profesora de estudiantes con discapacidad auditiva. Los estudios que se cursan en la institución que dirige, incluyen:

- Educación Especial Temprana
- Jardín de Infantes de educación especial
- Educación Especial Secundaria

Natalia nos comenta “Hay personas con discapacidad estudiando en varios Institutos Superiores de Rio Grande. Si bien existe una Ley sobre la Inclusión de personas con discapacidades, recién ahora se está empezando a generar que los chicos sigan estudiando luego de terminar el secundario. Años anteriores, era impensado que alguien pudiera seguir una carrera Superior. Esto por suerte está cambiando”.

“Hay chicos en el Profesorado de Música, en el Profesorado de Discapacidad Mental. Tenemos dos ex alumnas de la escuela recibidas de Diseño Gráfico y trabajando en eso.” También reflexiona que: “no todas las personas estamos preparadas para seguir una carrera, tenga discapacidad o no la tenga. todos tenemos distintas habilidades y facilidades para seguir algunas carreras más que otras”.

¿Es cierto que es menor el número de personas con discapacidad que siguen el nivel superior?

“Si es verdad. No se da la misma cantidad de personas con discapacidad que llegan a ese nivel que las personas sin discapacidad o “normales”. No es el mismo porcentaje, pero se está trabajando para que esto cambie, es una cultura que hay que incorporar. Este recorrido empieza con una trayectoria desde el nivel inicial, no es solamente la responsabilidad de las Escuelas o del Estado en general lo que uno puede ver, es que hay chicos que han tenido tratamientos, acompañamientos que han tenido un montón de cuestiones a lo largo de toda su trayectoria, son chicos que pueden seguir estudiando (no porque el resto no lo pueda hacer), sino porque ellos tienen la seguridad para hacerlo. Los que se proponen seguir un estudio superior son personas que tienen la seguridad para encarar una carrera Universitaria o Terciaria.

Algunas condiciones como el Síndrome de Asperger siguen carreras frías (tecnología, computación) porque al ser más metódicas, tienen una estructura más acorde a lo que es el Asperger. Tengo un chico conocido que vive solo en Buenos Aires, está cursando estudios superiores con total capacidad para vivir solo, para organizar sus horarios y su carrera.”

Cuando le preguntó acerca de si el Ministerio de Educación brinda acompañamiento a las instituciones, ella remarca: “Si tenemos la ayuda del

Ministerio, es más, tenemos una Profesora de esta escuela que está ayudando a una alumna que está cursando su primer año en el IPES. En cuanto a las capacitaciones de los docentes, hay cursos gratuitos y virtuales, como el de Lenguaje de señas y el Sistema Braille, que están a disposición para aquellos que quieran capacitarse.

Según su óptica, “hay un camino que se está haciendo y armando. Lo que es discapacidad a nivel superior acá en la provincia es como que estamos arrancando. Por suerte se avanzó un montón con respecto a 6 o 7 años atrás. ¿Falta? Si por supuesto, siempre va a faltar, siempre van aparecer cosas nuevas, siempre va a haber algo nuevo, hay para mejorar, muchas cosas buenas y hay muchas para seguir trabajando”.

Para finalizar, la directora nos cuenta una anécdota: “Realizamos un proyecto para un viaje a Ushuaia con los alumnos de la Escuela, las edades eran de 4 a 18 años, nos fuimos a pasar el día desde las 07 de la mañana y volvimos a las 20 hs. Realizamos actividades con esquíes, raquetas y deslizadores y el requisito fue que no vaya ningún padre, solo docentes de la institución. Es todo un desafío y la verdad que hay padres que les ponen un gran empeño para dejar a sus hijos hacer un viaje, por supuesto teniendo todas las medidas de seguridad para su tranquilidad, pero la mayor satisfacción fue que a la vuelta venían cansados, felices de la experiencia vivida. Si bien hay un trabajo día a día con los papis, hay algunos que les cuesta dejarlos ir y lo entendemos. Es comprensible, muchos padres tienen miedo y es su derecho de dejar ir a su hijo que es lo más sagrado que tienen”.

8.3 Profesorados IPES

Para esta entrevista, se llevó a cabo un cuestionario de preguntas estructuradas a la Profesora Liliana Blanco, quien desempeña roles tanto en el sistema educativo secundario como en la Educación Superior, siendo actualmente vicerrectora en el IPES (Instituto Provincial de Educación Superior).

1. ¿Cuál es su nombre y cargo?

“Mi nombre es Liliana Blanco, Profesora de Lengua y Literatura hace muchos años que estoy en el sistema educativo dando clases en el secundario y también dentro de la Educación Superior, en el que doy diferentes cátedras y tengo un

cargo acá en el IPES como vicerrectora desde hace 3 años. Además, trabajó en el ISES que es el colegio Don Bosco a la noche, allí enseñó en varios profesorados, incluyendo el de nivel inicial, primaria y en el profesorado de música en el que doy alfabetización académica.”

2. ¿Cuántas carreras son las que se dictan en el IPES? ¿Cuáles son?

“En el IPES tenemos 9 carreras. En el turno mañana tenemos las carreras de nivel inicial, de primaria y el profesorado de Geografía. En la tarde, el profesorado de educación especial, el de Lengua e Historia. Y a la noche, el profesorado de matemática, biología y el de certificación docente”.

3. ¿Cuándo se presentan para inscribirse personas con discapacidad, hay algún protocolo?

“Aún no tenemos un protocolo porque esto es muy reciente. Recién están ingresando estudiantes con discapacidad a diferentes profesorados transitando los primeros años. Actualmente, una de las estudiantes está en el profesorado de Lengua y otro en el profesorado de educación especial”.

4. ¿Cómo es el acompañamiento para esas personas con discapacidad?

“Estos estudiantes tienen la ayuda de una profesora que los acompaña en todo momento y en todas las materias con un seguimiento sobre su trayectoria sin modificar nada dentro de los contenidos. No hay que bajar ni sacar absolutamente nada porque esto es una educación superior y es un profesorado.

Tenemos una alumna, Micaela, que es sordomuda que está en la carrera del profesorado de educación especial ella tiene su interprete que la acompaña en todas las clases y, junto a los docentes de la cátedra, hacen un trabajo en conjunto. Se le pide al docente que está frente a la clase que pueda, en cierta forma, ser más literal, hablando mirando al frente, hay ciertas limitaciones a la que nosotros tenemos que estar atentos para que esta alumna pueda aprender los contenidos”.

5. ¿Está preparada la educación superior para tener una comunidad inclusiva?

“Si bien existen algunas normativas, dentro de la provincia no contamos con ninguna que nos pueda ayudar. El Ministerio de educación son quienes deberían

regular todo esto y brindarnos algún procedimiento, para poder atender a la diversidad”

6. ¿Cuál es el acompañamiento de los docentes en el transcurso de la currícula educativa?

“En la currícula de un profesorado no se toca ni se adapta nada a las discapacidades que pueda tener el estudiante. Sabemos que la formación docente es estar al frente del aula con todo un conocimiento que tiene que enseñar, por lo tanto, no se puede sacar nada. Los docentes están involucrados, saben cuáles son las cosas que tienen que tener en cuenta cuando vayan a enseñar a esa diversidad”.

7. ¿Las instituciones están preparadas para recibir a personas con diferentes discapacidades?

“Si vos ves al entrar al IPES no vas a encontrar cartelería, no estamos preparados, pero si estamos trabajando en eso con el tema de la señalética y todo lo demás que nos están orientando los profesorados de educación especial. Ellos son los que están al tanto de todo esto y son los que nos facilitan las cosas que tendríamos que estar atendiendo porque no sabemos quiénes pueden ingresar el otro año, ni con qué patologías, si se está trabajando y se piensa seguir trabajando”.

8. ¿Qué similitudes y diferencias encuentran en alumnos con discapacidad y los demás alumnos?

“A los docentes de las diferentes carreras se les informa cuando van a tener un estudiante con discapacidad. De igual manera se les hace saber a los demás estudiantes y se hace un trabajo muy lindo donde se genera un vínculo de solidaridad, empatía y unidad. en cuanto a las diferencias, no hay, ya que la currícula es igual para todos los estudiantes y todos se deben adaptar al sistema de estudio”.

8.4 ENTREVISTAS A ACOMPAÑANTES TERAPÉUTICOS

1. ¿Cómo describiría, en general, el rol y los alcances del Acompañante Terapéutico?
2. ¿Cuáles son las funciones principales que desempeña un Acompañante Terapéutico en una institución educativa?
3. ¿Cómo se articula y coordina el trabajo del Acompañante Terapéutico con el personal docente y administrativo de una institución educativa?
4. ¿Cómo percibe la cooperación y colaboración entre los Acompañantes Terapéuticos y las instituciones educativas en la promoción de la inclusión?
5. ¿Cuál sería su enfoque específico como profesional en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual o auditiva?
6. ¿Cuál sería su proceder como profesional en la inclusión educativa de estudiantes con neuro diversidad como el síndrome de Asperger?
7. ¿Qué herramientas y recursos considera esenciales para que un Acompañante Terapéutico pueda desempeñar efectivamente su labor en el ámbito educativo? ¿Considera que estas herramientas son las mismas que en el nivel primario o secundario o terciario?
8. ¿Ha trabajado con pacientes que cursen sus estudios en el ámbito terciario y universitario? ¿Qué desafíos considera que pueden enfrentar aquellos estudiantes con distintos niveles de discapacidad visual o auditiva en su búsqueda de obtener un título profesional?
9. ¿Qué desafíos enfrentan los Acompañantes Terapéuticos al trabajar con estudiantes con discapacidad y neurodiversidad? ¿Cómo cree que estos desafíos se transformaría en el nivel terciario y universitario?
10. ¿Qué capacitación o formación específica deberían recibir los Acompañantes Terapéuticos para trabajar con estudiantes en el nivel terciario y universitario?
11. ¿Qué estrategias o enfoques considera más efectivos para garantizar la inclusión de todos los estudiantes en el contexto educativo?

12. ¿Qué recomendaciones ofrecería para mejorar la colaboración entre los Acompañantes Terapéuticos y las instituciones educativas en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva y visual o neurodiversidad en el nivel terciario y universitario?

AT 1:

Mi nombre es Andrea y soy AT.

Creo que el rol de un AT es muy satisfactorio y productivo, hablo a nivel personal también. Somos agentes reguladores, apoyo, sostén, en muchos casos nos toca salirnos un poco de nuestras funciones en casos puntuales. Es un encastre entre el paciente, la familia, el docente y también el grupo tratante. Me ha tocado en muchos casos ser sostén para las familias, convertirme en su mano derecha. Le presentamos a la institución educativa otra mirada del paciente hacia sus pares y demás .

En mí caso, en la institución educativa, asisto a la paciente en varias formas, la incorporó y acomodo cuando se desliza de la silla de ruedas, la llevó al sanitario, en uno de los recreos caminamos (con balas), somos un nexo muy importante en la institución escolar, me a pasado que no va la maestra integradora y me toca a mí asistir a la paciente también en esa área.

Generalmente se pautan formas de trabajo entre AT, institución y equipo tratante. Hacemos reuniones periódicamente para trabajar conjuntamente en función a la estabilidad de la paciente.

El braille es algo fantástico para mí, debería estar más incluido el braille y el lenguaje de señas , yo propondría anexar en las escuelas como una materia adicional para que todos puedan adquirir ese conocimiento y así interactuar todos con todos.

En el caso de los pacientes con Asperger deberíamos trabajar con anticipadores, los apoyos personales y específicos son importantes, trabajos visual en equipo, trabajos de coordinación . Tener conversaciones cortas ,

iniciarlas y terminarlas, ver el mundo más como lo ven ellos y trabajar desde ahí. Tratar de mantenerlo abajo, conseguir una reciprocidad conversacional.

Considero que en todas las escuelas, primarias, secundarias, terciarias deberían haber espacios, salas, ambientadas para estos pacientes, dónde se pueda bajar, desconectar del bullicio, tener música instrumental, o simplemente estar ahí y poder mirar un poco el mundo como ellos, deberían haber pictogramas educativos, más trabajos mentales, conductuales.

No he trabajado nunca con pacientes de ese nivel. Falta mucho conocimiento y material en las instituciones educativas para discapacidad.

Considero que enfrentan muchos desafíos, la sociedad no está preparada para la verdadera inclusión, creo que el desánimo, la desvalorización, la falta de empatía están hoy por hoy a flor de piel. Pienso que como AT también debemos trabajar en fortalecer sus metas, sueños, y acompañar en ese proceso. La crueldad es mucha hoy por hoy, mientras más grande , más grado de crueldad. En mí pensar debería haber instituciones primarias, secundarias, terciarias para preparar específicamente a dichas patologías.

Para trabajar en nivel terciario mí postura es que deberíamos tener la tecnicatura todas las y los AT.

Por lo que me toca a mí trabajar el día a día, mí enfoque principal sería que a los niños desde pequeños se les explique lo que es la discapacidad, las formas y que ellos mismos aprendan a entenderlos y apoyarlos. Hacer más tareas en conjunto, en los actos hacer participar a los pacientes con discapacidad en algo que ellos puedan realizar estaría bárbaro. Por ejemplo(si una paciente está en silla de ruedas, camina solo con balas) se le dificulta poder bailar una chacarera o un gato etc. Pero tocar con sus manos un instrumento participando de esa manera en la chacarera o gato..estaría genial. Falta mucha concientización, en mí postura las instituciones escolares no están preparadas para la inclusión, deja mucho que desear, el paciente muchas veces queda muy expuesto de distintas formas. Más trabajo en equipo.