



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

Título: Acompañamiento Terapéutico y Educación Inclusiva.

TRABAJO FINAL DE GRADO

Modalidad: Monografía

Autor: William Rodríguez De Lima

C.I: 4.583.713-5

Tutora: Prof. Adj. Mag. Beatriz Falero

Revisora: Asist. Mag. Dinorah Larrosa

Índice

Índice.....	2
Introducción.....	3
Desarrollo.....	4
Breve Recorrido sobre el Marco Jurídico y Políticas Públicas que Amparan a las Personas en Situación de Discapacidad en Uruguay.....	4
Personas en Situación de Discapacidad y Conceptos Claves desde una Perspectiva Social y de Derechos Humanos.....	7
Educación Inclusiva: Definición y Desafíos Pendientes.....	9
Tabla 1	
Marco de Evaluación de Políticas Públicas que apuntan a la Educación Inclusiva.....	13
Tabla 2	
Guías para Evaluar y Elaborar Currículos Inclusivos en la Comunidad Educativa.....	15
Tabla 3	
Posibles Estrategias de Enseñanza a Desarrollar en las Comunidades Educativas.....	17
Modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	18
Principios Básicos del DUA.....	21
Tabla 4	
Resumen de Principios, Pautas y Puntos de Verificación DUA.....	22
El Rol del Acompañante terapéutico (AT).....	23
Acompañamiento Terapéutico en el Ámbito Educativo.....	30
La Figura del Acompañante Pedagógico (AcP).....	32
Consideraciones Finales.....	35
Referencias.....	41

Introducción

La presente monografía se enmarca dentro de la finalización de la licenciatura de la facultad de Psicología de la Universidad de la República y busca llevar a cabo un abordaje sobre el rol del Acompañante Terapéutico (AT) en una institución educativa.

Esta elección surge principalmente vinculada a mi itinerario personal, ya que desde el año 2018 me desempeño en el ámbito laboral como AT.

Esto me ha permitido acompañar diferentes procesos en diversos ámbitos, como ser: clubes deportivos, laboral y también en el hogar; pero aquí decidí llevar a cabo una sistematización teórica vinculada con mi experiencia en el ámbito educativo.

Para lograrlo, he llevado adelante una búsqueda bibliográfica en la temática con el fin de dar sustento teórico a conceptos claves que enmarcan y guían esta producción, los cuales confluyen al momento de desarrollar mis consideraciones finales.

Al momento de comenzar a buscar la forma de hilvanar esta producción me surgieron varias interrogantes. Ante esta situación, luego de ponderar cuáles serían más relevantes, seleccioné dos preguntas que marcan el rumbo de la misma.

¿Cuál es el rol del Acompañante terapéutico dentro de una institución educativa?
¿Cuáles son las estrategias y modelos de intervención que permiten brindarles herramientas a las personas en situación de discapacidad para desarrollar y potenciar el mayor grado posible su autonomía e independencia?

Indagando con el objetivo de encontrar respuesta a mis cuestionamientos, me encontré con un enfoque que considero pertinente desarrollar en este trabajo: el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

De esta manera, los ejes temáticos que voy a desarrollar se van a organizar de la siguiente forma: un breve recorrido sobre el marco jurídico y las políticas públicas que amparan a las personas en situación de discapacidad en Uruguay; discapacidad y conceptos claves para

entenderla; inclusión educativa; modelo del Diseño Universal de Aprendizaje, el rol del AT y del acompañante pedagógico (AcP), para culminar desarrollando las consideraciones finales de este trabajo.

Desarrollo

Breve Recorrido sobre el Marco Jurídico y Políticas Públicas que Amparan a las Personas en Situación de Discapacidad en Uruguay

Para abordar el concepto de discapacidad, es relevante poder hacerlo desde una perspectiva social y de derechos humanos.

Al hablar sobre el marco jurídico que avala a las personas en situación de discapacidad, es importante citar en primera instancia a la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948).

Los autores que se dedican a la temática reconocen a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) de la ONU como un importante punto de quiebre que habilitó a encarar el diálogo desde otro punto de vista, poniendo el foco específicamente en esta materia y dando paso a una perspectiva social de la discapacidad.

A nivel internacional, Uruguay reconoce la CDPD (2006) y la ratificó mediante la Ley N° 18.418 (Uruguay, 2008).

Nuestro país adhirió también a lo planteado en la declaración de Incheon y el Marco de Acción para los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como parte de la Agenda 2030, dónde se propone el ODS 4 que plantea “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2016, p. 7).

A nivel nacional, existen varias leyes que buscan asegurar el cumplimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad y específicamente pretenden afianzar su acceso a una educación inclusiva.

Algunas de ellas son: Ley N.º 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad (Uruguay, 2010); que en su artículo 1º establece la seguridad de atención en los diferentes ámbitos que pueda necesitar, como ser atención médica, educación, rehabilitación física, psíquica, social, económica, profesional y cobertura social, con el fin de poder brindarle los apoyos que le permita desempeñarse en la comunidad con un rol equivalente al que ejercen las demás personas.

Otra es la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), que establece un marco en el que pueda desarrollarse una educación inclusiva.

Algunos de sus objetivos son el respeto a la diversidad, brindar igualdad de oportunidades y los apoyos necesarios para que las personas en situación de discapacidad alcancen dentro de los centros educativos los diferentes aprendizajes, logren socializar, construir colectivamente el conocimiento, puedan integrarse, además de convivir social y cívicamente, generando una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos.

Por otra parte, en el año 2022 la Comisión para la Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad elaboró el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad, aprobado en el Decreto 350/022.

En términos generales, busca promover acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

Pretende implementar la perspectiva de barreras en el aprendizaje y la participación, e impulsar la práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (Uruguay, 2022).

En el año 2005 se creó el Programa Nacional de Discapacidad, hoy Dirección de Discapacidad en la Secretaría Nacional de Cuidados, el que se encuentra bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social.

Con marcada perspectiva de derechos humanos, este organismo se ha abocado a trabajar en promover e implementar proyectos y políticas que tengan como objetivo el desarrollo de la educación inclusiva. Pretende fomentar la transversalización de la discapacidad en las políticas sociales, generando visibilidad a nivel de organismos nacionales, departamentales y municipales (Cunha et al., 2022).

Otra política pública vigente en nuestro país es el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) aprobado por la ley N° 19.353 (Uruguay, 2015).

El mismo tiene como objetivo atender a la población en situación de dependencia severa. Procura brindar un modelo de atención integral y coordinado entre las políticas públicas y los prestadores de servicio públicos y privados, con el fin de mejorar la calidad de vida de este colectivo.

Entre otras cosas, busca también profesionalizar los cuidados, apuntando a la formación y el conocimiento de la tarea de quienes se dediquen a ejercerlos.

Es por medio del Decreto 214/14 (Uruguay, 2014) que se crea la figura del asistente personal (AP), a través del Programa de Asistentes Personales.

Este surge en el marco del plan piloto de creación del SNIC y quien cumple este rol debe encargarse de los cuidados y asistencia personal en las actividades de la vida diaria -alimentarse, higienizarse, vestirse, movilizarse, trabajo, estudio y recreación, entre otras- de los destinatarios del programa, además de acordar con la familia el ámbito, horario y tareas que va a desempeñar. Para que esto sea posible, el beneficiario recibe una prestación para contratar un AP.

En líneas generales, podemos reconocer que Uruguay es un país que cuenta con un marco legal que ampara y reconoce a las personas en situación de discapacidad, lo que habilita a aunar acciones que permitan materializar hechos concretos que tengan impacto en la cotidianidad de este colectivo.

Personas en Situación de Discapacidad y Conceptos Claves desde una Perspectiva Social y de Derechos Humanos

Si tomamos como punto de partida la CDPD (2006) esta define a las personas en situación de discapacidad como:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.4)

Bagnato (2017) resalta tres aspectos fundamentales con relación a la situación de discapacidad. El primero tiene que ver con que esta tiene su origen en la situación de salud de una persona. Es decir, no se puede hablar de discapacidad de forma abstracta.

Un segundo aspecto se relaciona con que la situación de discapacidad no es algo que porte el individuo, sino que solo existe en el vínculo de este con su entorno. De este modo se traslada el debate al plano social, y es ahí donde se debe apuntar para poder disminuir las barreras que impiden la participación plena de todas las personas.

Por último, en tercer lugar, la autora destaca que todo acuerdo internacional o política nacional que apunte a la mejora en términos de inclusión y equidad no debe ser tomada por el resto de la sociedad como un beneficio en pos de las personas en situación de discapacidad; sino que estas medidas tienen como objetivo la equiparación de oportunidades para el ejercicio de derechos y responsabilidades de este colectivo en riesgo de marginalización.

De este modo, comprender el concepto de barreras toma importancia, por lo que tomaremos lo planteado por Ainscow, M. y Echeita, G. (2011) como referencia para definir las:

Se entiende por barreras a aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso -de educación inclusiva- y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que

al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.33)

En la CDPD (2006) otro concepto que se menciona es el de ajustes razonables.

Este se relaciona con los cambios y adaptaciones que se consideran necesarios para permitir que las personas en situación de discapacidad ejerzan todos sus derechos y libertades fundamentales; siempre que estos ajustes no sean desproporcionados o fuera de lugar.

En el inter juego entre las barreras y los ajustes razonables, lo que se pretende es garantizar el principio de accesibilidad.

Se lo puede definir como la “condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma posible” (Uruguay, 2022, p.11).

De este modo, la accesibilidad busca asegurar que todas las personas que participan de la comunidad educativa puedan acceder y participar de la forma lo más autónoma posible en los diferentes espacios de la institución, con las pertinentes adecuaciones y ajustes razonables que sean necesarios.

Otra categoría conceptual a tomar en cuenta es la de apoyos.

Booth y Ainscow (2011, citado en Cunha et al. 2022) , los define como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (p. 34).

Estas acciones se caracterizan por procurar eliminar las barreras de aprendizaje y potenciar la participación de los sujetos involucrados.

Para que esto sea posible, es imprescindible que los apoyos sean brindados en la comunidad educativa en la que participa el individuo, siendo este participe activo de cuáles y

con qué intensidad se efectúan; además de no vincularlos solo a recursos materiales, sino que es vital que se contemplen también las dimensiones humanas (Cunha et al., 2022).

Cuando hablamos de comunidad educativa nos referimos a todos los integrantes de la institución que participan o la integran de diferentes formas. Como ser el cuerpo docente, los alumnos actuales y egresados, equipo de dirección y administración, auxiliares de servicio, entre otros. Pero es necesario resaltar que dentro de la comunidad educativa también se ubican los referentes familiares y entidades locales vinculadas a la actividad de la institución, centro o ámbito educativo (Uruguay, 2022).

Por ende, se destaca el carácter de intercambio social que debe tener una institución educativa, una organización de puertas abiertas al contexto en el que está inmersa.

Debe estar en búsqueda de tender redes y poder facilitar así la inclusión y participación de todos los actores que participan de los procesos de aprendizaje e intercambio.

Compartiendo y creciendo en las diversidades de pensamiento y posibilidades de habitar los espacios, generando así entramados y formas nuevas de compartir y de convivir en sociedad.

Educación Inclusiva: Definición y Desafíos Pendientes

Hay cierto grado de concordancia con lo que plantean las diferentes referencias bibliográficas actuales con respecto a este concepto, aunque es posible encontrar algunos matices en cuánto a la manera de explicar y justificar su implementación.

Una primera definición que puede marcarnos el rumbo referente a la temática que nos convoca es la siguiente:

La Educación Inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, en la accesibilidad, asistencia y logros en el aprendizaje de todo el estudiantado, especialmente de quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización.

Busca implicar a las instituciones, centros y ámbitos educativos en un proceso de transformación permanente, de reconocimiento de la diversidad, de identificación y

superación de barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de promoción de la participación. Asimismo, pretende desarrollar en las comunidades, sistemas y estructuras para eliminar la discriminación y los estereotipos, centrándose en el bienestar y en la continuidad de las trayectorias educativas, en particular de estudiantes con discapacidad. (Uruguay, 2022, p. 10 y 11)

Meresman (2008) por su parte, plantea que cuando nos referimos a la educación inclusiva nos referimos a que todos los niños y jóvenes, más allá de sus diferencias culturales, sociales y necesidades educativas específicas de aprendizaje, tienen que poder ejercer su derecho a la educación.

En este sentido, es que considera la inherente necesidad de que los distintos actores sociales y políticos aúnen criterios que permitan analizar y acompañar los cambios que se deben llevar adelante para poder desarrollar políticas públicas que desde la práctica acompañen el proceso de la educación inclusiva a lo largo del tiempo.

Es imprescindible que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el ambiente escolar y el proyecto educativo en su totalidad se orienten hacia la diversidad, y que para lograrlo cuenten con especialistas y técnicos dedicados a brindar los apoyos necesarios para lograrlo, para poder así ir atesorando las diferentes experiencias e investigaciones llevadas a cabo en la materia.

En esta línea, es esencial crear redes de colaboración y articulación entre las instituciones, centros y ámbitos educativos con la comunidad. Lograr esto permitirá desarrollar vínculos interinstitucionales e intersectoriales, incluyendo organizaciones relacionadas con la salud, derechos civiles, y toda la comunidad educativa, con el objetivo de profundizar las políticas, prácticas y culturas inclusivas (Uruguay, 2022).

Todo esto, genera la necesidad de un cambio en distintos niveles, que tendrían como resultado un cambio cultural.

Bagnato (2017) señala que para dar lugar a la inclusión educativa es necesario intervenir en tres niveles de forma articulada.

Un primer nivel vinculado a lo político, dónde se tomen las decisiones y se adjudiquen los recursos necesarios para poder avanzar en esta temática.

Un segundo nivel relacionado con lo estructural. Aquí encontramos las cuestiones materiales, además de las acciones que apunten a disminuir y/o eliminar las barreras físicas y comunicacionales para poder alcanzar la accesibilidad.

Mientras que al tercer nivel de modificaciones la autora los identifica como procedimentales. Estos apuntan a la eliminación de barreras actitudinales, para lo que son necesarios la aplicación de diferentes protocolos, ajustes razonables, flexibilidad y adaptaciones curriculares.

Abordando también lo que refiere a la educación inclusiva, podemos reseñar lo que plantea UNESCO (2017), EUROsociAL+ y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020) y UNESCO-OIE (2022).

Estos definen la terminología central de su perspectiva en torno a estos tres conceptos:

Educación inclusiva: Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.

Equidad: Garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia.

Inclusión: Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, participación y logros de aprendizaje de los estudiantes. (EUROsociAL+ y ANEP, 2020, p. 19).

Tomando en cuenta lo anterior, la educación inclusiva tiene cuatro características principales.

La primera es que la inclusión es un proceso. La diversidad tiene muchas formas de responder a las distintas cuestiones, por lo que esa búsqueda de aprendizajes no debe

detenerse, sino que debe potenciarse con la diferencia y la posibilidad de encontrar muchas formas de lograr las diferentes metas.

La segunda se relaciona con que la inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras. Estas se pueden encontrar en diferentes ámbitos de las instituciones, por lo que es necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo de las mismas con asiduidad, de manera tal que luego de identificarlas, se pueda pensar las acciones necesarias en los diferentes niveles afectados -pudiendo ser políticos o de prácticas- para lograr una mejoría.

En tercer lugar, la inclusión consiste en la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes. Este punto es particularmente interesante, ya que refiere a que no es suficiente con estar en un centro educativo, sino que se deben facilitar los diferentes apoyos que permitan una experiencia de bienestar en el centro, siendo el resultado final de esto que el progreso pueda ser medido en función de los aprendizajes a lo largo del currículo en su trayectoria de aprendizaje.

Y por último, destacan que la inclusión pone especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo desempeño. Con esto, deja por sentado que estas poblaciones deben ser prioridad. Por compromiso moral se debe buscar que dichos grupos logren la presencia, participación y progreso anteriormente mencionados.

Las políticas públicas y normas jurídicas, son un eje fundamental a ser evaluado y pensado estratégicamente, con el fin de asegurar un escenario que brinde las condiciones óptimas para que la educación avance rumbo a generar espacios inclusivos.

UNESCO (2017) presenta un marco de evaluación de las mismas que se centra en cuatro dimensiones claves. A su vez, cada dimensión cuenta con cuatro características que marcan la pauta de lo que es necesario evaluar.

Tabla 1

Marco de Evaluación de Políticas Públicas que apuntan a la Educación Inclusiva

Conceptos	Declaraciones políticas	Estructuras y sistemas	Prácticas.
Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos.	Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad.	Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables.	Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local.
El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva.	Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación.	Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas.	Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos.
Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación.	Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas, inclusivas y equitativas.	Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables.	Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial.
Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo.	Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.	Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación.	Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas.

(UNESCO, 2017)

Por otra parte, Unesco-OIE (2022) tiene como finalidad brindar recursos, herramientas y estrategias prácticas a la comunidad educativa y particularmente a los docentes para que puedan llevar a cabo una planificación y evaluación de currículos que contemplen la diversidad y la participación de todos los estudiantes dentro del aula.

se centran en tres cuestiones estratégicas:

¿Cómo pueden crecer las escuelas para responder positivamente a la diversidad de los estudiantes?

¿Cómo pueden desarrollarse prácticas docentes en el aula que garanticen que las lecciones sean inclusivas?

¿Cómo pueden las escuelas involucrar a las familias, a las escuelas asociadas y a la comunidad en general en sus esfuerzos por ser inclusivas y equitativas?

(UNESCO-OIE 2022, p. 6)

Es basándose en estos disparadores centrados en las comunidades educativas y el personal docente, que los autores elaboraron estas tres guías con sus respectivos indicadores.

La Guía 1 apunta a directores y encargados de los centros para que dirijan su práctica hacia el objetivo de que todos los estudiantes se sientan aceptados y apoyados en su aprendizaje.

Por otra parte, la Guía 2 tiene como objetivo brindarle a los docentes propuestas que permitan mayor efectividad al momento de intentar que todos los alumnos puedan participar activamente en el aula.

Por último, la Guía 3 anima a que haya colaboración entre las escuelas, la familia y la comunidad en general.

Los indicadores deben entenderse como ideales, para así comparar con los planes existentes y determinar qué aspectos desarrollar y mejorar, desde un enfoque de investigación acción colaborativa dentro de la comunidad educativa.

Tabla 2

Guías para Evaluar y Elaborar Currículos Inclusivos en la Comunidad Educativa

Guía 1. Liderar el Desarrollo de la Escuela Inclusiva	Guía 2. Desarrollo de Prácticas Inclusivas	Guía 3. Participación de Asociados
Todo el mundo se siente seguro y bienvenido.	La enseñanza se planifica teniendo en cuenta a todos los estudiantes.	La escuela está organizada de tal forma que permite al personal relacionarse con asociados.
Se valora a los estudiantes por igual.	Las clases fomentan la participación de todos los estudiantes.	Los docentes implican a las familias para respaldar el aprendizaje de sus hijos e hijas.
Existen grandes expectativas colocadas sobre todos los estudiantes.	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	Se proporciona información periódica a las familias sobre el avance de sus hijos.
El personal y los estudiantes se tratan con respeto.	Se anima a los estudiantes a que se apoyen mutuamente en su aprendizaje.	La escuela es miembro de asociaciones escolares.
Existe colaboración entre el personal y las familias.	Se proporciona apoyo a los estudiantes que muestran dificultades.	Los docentes tienen oportunidades ocasionales de visitar escuelas asociadas para compartir prácticas docentes.
La escuela es accesible para todos los estudiantes.	La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	El personal directivo respalda a sus colegas de las escuelas asociadas en el análisis de políticas y prácticas docentes.
El personal directivo respalda a los docentes para asegurarse de que todos los estudiantes participan y aprenden.	Los estudiantes sienten que pueden hablar con alguien cuando tienen alguna preocupación o están descontentos.	La escuela colabora estrechamente con otros organismos que se ocupan de los niños y niñas y sus familias.
La escuela hace un seguimiento de la asistencia, la participación y los logros de todos los estudiantes.	La evaluación contribuye al desempeño de todos los estudiantes.	La escuela tiene vínculos sólidos con organizaciones de la comunidad local.

(UNESCO, 2022)

Es pertinente referenciar aquí a las autoras Viera, A. y Zeballos, Y. (2014), quienes señalan que es imperante reconocer la importancia de la diversidad para poder llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para esto marcan como pilar fundamental buscar crear procesos educativos que creen oportunidades de desarrollo personal y social, enriqueciendo y estimulando la reflexión y el cambio a nivel de las políticas, la cultura y las prácticas educativas para poder mejorar la respuesta de la comunidad educativa ante la heterogeneidad.

Es en este sentido, que las autoras destacan el rol de los propios actores institucionales como agentes generadores de cambio.

Son los directivos, personal docente y no docente, así como también las familias y la comunidad en general quienes deben promover la participación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

En este escenario, los docentes toman un rol protagónico. Marcando la necesidad de acentuar en su formación continua, además de destacar que son ellos quienes se encuentran en la cotidianidad de las aulas y en vínculo directo con los estudiantes.

Euro+social y ANEP (2020) describen algunas de las estrategias de enseñanza que los docentes pueden llevar a cabo con el fin de flexibilizar sus currículos.

Estos son: aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, aprendizaje-servicio y el estudio de clase.

Hay evidencia de que estas estrategias metodológicas funcionan, pero es importante aclarar que no son las únicas, ya que al momento de seleccionar las tareas y los modelos a seguir, el docente debe manejar con fluidez la diversidad y heterogeneidad del alumnado con el que trabaja, para poder así planificar en función de las posibilidades y características de todos, y así crear contextos en los que se pueda desarrollar una cultura inclusiva en la que todos puedan estar presentes, lograr aprendizajes significativos y participar (Ainscow 2011).

Tabla 3

Posibles Estrategias de Enseñanza a Desarrollar en las Comunidades Educativas

Aprendizaje Colaborativo.	Aprendizaje por Proyectos.	Aprendizaje-servicio.	El Estudio de Clase (Lesson Study).
<p>Es estructurado y definido.</p> <p>Desarrolla interacciones de ayuda y apoyo entre los miembros de un grupo.</p> <p>Permite la construcción recíproca del aprendizaje.</p> <p>promueve el pensamiento crítico, la asunción de roles y el cumplimiento de los mismos tanto en trabajos en equipo como individuales.</p> <p>Desarrolla redes emocionales para los estudiantes, motivación y mejores resultados en el aprendizaje</p>	<p>El estudiante es el protagonista de su aprendizaje.</p> <p>La modalidad de trabajo consiste en plantear un problema cuya resolución implique investigar para poder resolverlo.</p> <p>Esto habilita a que el estudiante participe activamente en el proceso de construcción del problema, viviendo en su propia piel cada paso del mismo, logrando así generar aprendizajes significativos en un espacio abierto y flexible.</p>	<p>Vinculada a la solidaridad con situaciones y personas vulnerables.</p> <p>Promociona valores cívicos y una cultura moral sólida, propiciando la participación ciudadana en la atención a las necesidades específicas de una comunidad concreta.</p> <p>Metodológicamente utiliza el diálogo, la acción experiencial, la crítica y la reflexión, vinculando el aprendizaje y el conocimiento con el servicio social a los demás de manera organizada y planificada.</p>	<p>Esta práctica se centra en los docentes.</p> <p>Luego de formar grupos, estos trabajan colaborativamente con el fin de planificar una clase que posteriormente la llevarán a la práctica.</p> <p>Mientras esto sucede a cargo de uno de los integrantes, los demás toman nota de lo que ocurre en el aula.</p> <p>Después de cada clase, se organiza una reunión para compartir observaciones y optimizar la clase. El foco aquí es la clase, su comportamiento y participación, no el docente.</p>

(EUROsociAL+ y ANEP, 2020)

En general, la premisa central sobre la educación inclusiva es que ningún alumno se quede atrás, para esto es importante que los currículos puedan ser más flexibles, en función de los intereses y posibilidades del alumnado, además de prestar especial atención a las poblaciones con posibilidad de marginación o exclusión (Unesco, 2017).

Como sintetiza muy claramente el protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad:

En particular, se trata de valorar la diversidad y promover la convivencia respetuosa, de modificar los entornos físicos, cognitivos y pedagógicos para asegurar la accesibilidad de la propuesta educativa, de favorecer la diversidad de formatos para contemplar múltiples formas de representación, expresión e implicación del estudiantado, y de disponer de los apoyos que se requieran para la participación y aprendizaje de todas las personas, reconociendo que existen diferentes estilos de aprendizaje y todos ellos son válidos. Es fundamental procurar la formación y sensibilización permanente de la comunidad educativa en la temática, la participación activa de sus integrantes y la gestión oportuna de los apoyos que se requieran. (Uruguay, 2022, p. 20)

Modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Existe en la actualidad un grado importante de concordancia en la comunidad científica y educativa internacional con respecto a que para poder sentar las bases de la educación inclusiva en las diferentes comunidades educativas, el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje es una herramienta extremadamente útil.

Este enfoque también ha sido reconocido a nivel nacional como marco estratégico a tomar en cuenta al momento de buscar reorganizar las prácticas educativas en los diferentes centros.

Puede entenderse como un marco de acción que habilita y aporta posibilidades de prácticas que permitan acceder al aprendizaje de forma integral y participativa, fomentando la adquisición de autonomía y potenciando las virtudes y habilidades de todos los actores de los sistemas educativos.

El DUA se basa en el concepto de Diseño Universal proveniente del ramo de la arquitectura en la década del 70. El objetivo principal de esta corriente de pensamiento era la construcción de edificios y espacios públicos que desde su planificación tengan en cuenta las necesidades de todas las personas (Alba Pastor et al., s/f.).

Es tomando en cuenta estas nuevas ideas que el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) fundado en 1984, busca aplicar estos conceptos a la educación con el fin de desarrollar tecnologías que apoyen el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros.

El CAST define al DUA de la siguiente manera:

El Diseño Universal para el Aprendizaje, es un modelo teórico-práctico para la enseñanza, basado en la investigación y la práctica educativa, que establece un marco para el diseño flexible del currículum y sus diferentes componentes -objetivos, contenidos, metodología, materiales, evaluación y organización-, para crear contextos inclusivos de aprendizaje en los que todos los estudiantes puedan aprender.

(EducaDUA 2023b, párr. 6)

Los especialistas dedicados a investigar, desarrollar y articular los principios del DUA sustentan su trabajo en distintas teorías como ser la de las inteligencias múltiples de Gardner, el constructivismo de Vygotsky, haciendo hincapié en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y en el concepto de andamiaje; también en los avances de las neurociencias en relación con la adquisición de aprendizajes (Alba Pastor et al., s/f.).

Como señalan Alba Pastor et al. (2013) este modelo reconoce que la finalidad de la educación no debe centrarse en la mera retención de nuevos conocimientos, sino que debe buscar que los individuos puedan ser actores activos y conscientes de sus procesos de aprendizaje, “en definitiva, convertirse en aprendices expertos. Los aprendices expertos desarrollan tres características principales. Son: a) estratégicos, hábiles y se orientan a

objetivos, b) concedores y c) están decididos y motivados para aprender más” (Alba Pastor, et al. 2013; p.6).

Otra de las características fundamentales de este marco de acción es que se focaliza en la planificación de currículos flexibles y que contemplen la variabilidad de los estudiantes.

De este modo, el foco se mueve hacia la planificación de modelos de aprendizaje que contemplen las necesidades de todos los estudiantes, para poder así reconocer y superar las barreras que los currículos inflexibles presentan en los ámbitos educativos.

Tomando en cuenta esto, ¿Cuáles son los componentes que caracterizan un currículo en el marco del DUA?

Un currículo DUA contiene los siguientes cuatro componentes que se interrelacionan directamente: objetivos, métodos, materiales y evaluación.

Alba Pastor, et al. (2013) los describe de la siguiente manera: los objetivos se definen reconociendo la variabilidad de los estudiantes. Esto permite a los docentes brindar más opciones y alternativas en lo que respecta a los itinerarios, herramientas, estrategias y andamiajes para alcanzar los aprendizajes.

Por otro lado los métodos, también basados en la variabilidad del estudiante, buscan tomar en cuenta el contexto de la tarea, los recursos sociales y emocionales que manejan los estudiantes y el clima del aula. Son flexibles, variados y se ajustan tomando en cuenta el seguimiento continuo del progreso del estudiante.

Lo que destaca con respecto a los materiales en el marco DUA es su variabilidad y flexibilidad. Los mismos buscan habilitar los apoyos que cada estudiante en su individualidad necesite para poder adquirir los conocimientos. Busca también que puedan implicarse de la forma que se sientan más cómodos y eligiendo -en la medida de lo posible- los contenidos y niveles de apoyo y desafío. La elección de materiales en el marco DUA no debe perder de vista la búsqueda de promover y mantener el interés y la motivación de los estudiantes.

Con respecto a las evaluaciones, lo que se pretende es lograr que sean integrales y articuladas para que puedan contemplar el avance de todos los alumnos. Para ello el foco del docente debe estar en los objetivos que persigue el currículo, procurando reconocer los apoyos y andamiajes necesarios que permitan que todos los estudiantes puedan expresar de la mejor forma su proceso, minimizando lo máximo posible las barreras.

En síntesis, el DUA se refiere al proceso por el que un currículum se diseña desde el principio, intencional y sistemáticamente, para hacer frente a las diferencias individuales (Alba Pastor, et al. 2013).

En consonancia con esto, una herramienta que es considerada muy útil y versátil para alcanzar currículos eficientes es el uso de la tecnología. Este instrumento por sí solo no es sinónimo de DUA, pero adquiere una relevancia muy notoria en la actualidad, ya que atraviesa en gran medida la cultura actual. Además, permite el acceso a múltiples formas de adaptar y llevar a la práctica diferentes tareas y actividades que ayudan a lograr comunidades educativas accesibles.

Principios Básicos del DUA

Para la elaboración de los tres principios básicos del modelo DUA los especialistas utilizaron el conocimiento de la neurodiversidad en el aprendizaje.

Las tres redes neuronales diferentes que se usan en el proceso de aprendizaje son:

- Las redes afectivas, especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje.
- Las redes de reconocimiento, especializadas en percibir la información y asignarle significados.
- Las redes estratégicas, especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales (Alba Pastor, 2019, p. 58 y 59).

El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje queda formulado en torno a tres principios, cada uno de ellos con tres pautas y, dentro de cada una de ellas, se especifican los puntos de verificación con propuestas didácticas más concretas.

Tabla 4
Resumen de Principios, Pautas y Puntos de Verificación DUA

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. Principios y pautas. CAST.2018. Traducción EDUCADUA (educadua.es)			
	Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Pautas	Proporcionar opciones para captar el interés (7)	Proporcionar opciones para la percepción (1)	Proporcionar opciones para la interacción física (4)
Puntos de verificación	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1)	Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1)
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2)	Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2)	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2)
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3)	Ofrecer alternativas para la información visual (1.3)	
Pautas	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8)	Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2)	Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5)
Puntos de verificación	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1)	Utilizar múltiples medios de comunicación (5.1)
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2)	Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2)	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2)
	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3)	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3)	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3)
	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4)	Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4)	
		Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5)	
Pautas	Proporcionar opciones para la autorregulación (9)	Proporcionar opciones para la comprensión (3)	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6)
Puntos de verificación	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación (9.1)	Activar los conocimientos previos (3.1)	Guiar el establecimiento de metas (6.1)
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2)	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2)
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3)	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3)	Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3)
		Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4)	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4)
Objetivos	Estudiante motivado y decidido	Aprende capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante orientado a cumplir metas

El modelo DUA surge como un marco muy importante para abrir paso a la educación inclusiva. Pone el énfasis en la diversidad de los alumnos como algo positivo, y apunta a la necesidad de que con debida base de investigación, análisis de los procesos de aprendizaje y de las neurociencias, se pueda brindar a las comunidades educativas un nuevo enfoque que permita flexibilizar el currículo de manera tal que todos los estudiantes puedan tener la posibilidad de forjar su camino en pos de continuar desarrollando su autonomía y adquiriendo aprendizajes significativos.

Pensando desde este marco conceptual, es que en los casos en que sea necesaria la presencia de un apoyo extra, se incluye la presencia de la figura del AT.

Este, siempre buscará poder minimizar las barreras y aumentar la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad en los diferentes ámbitos de las instituciones educativas, además de actuar como facilitador en la interacción con la comunidad educativa.

El Rol del Acompañante terapéutico (AT)

El objetivo de este apartado es poder definir cuál es el rol del AT, su práctica, cómo se da el vínculo acompañante-acompañado y de este con el resto de la comunidad educativa.

Como punto de partida, analizaremos la siguiente definición:

Acompañamiento Terapéutico es la oferta de presencia de un profesional con graduación (nivel superior) y formación específica en AT pertinente en la construcción de una relación terapéutica con su acompañado y fundamentado por una “visión de hombre”.

Es escuchar e intervenir, en relación terapéutica, en los momentos en los que el par AT-acompañado circula y se expone a las ofertas sociales, a modo de movilizar y fortalecer los recursos subjetivos del paciente, incrementando la realización de lazos sociales.

(Hermann, 2017, p. 37)

Podemos resaltar aquí algunos aspectos que se repiten en otras líneas teóricas. Dos de ellos son la importancia de la formación de quienes desempeñen esta función y lo imprescindible de la construcción del vínculo AT-acompañado.

Partiendo de esta base, es importante poder construir estrategias que permitan escuchar e intervenir tomando en cuenta la singularidad del acompañado, buscando promover y fortalecer los recursos subjetivos del mismo.

Otro factor que pone en juego el autor es el de los lazos sociales. Con esto queda plasmada otra característica clave del trabajo del AT, su tarea se desenvuelve en la cotidianeidad del acompañado, buscando siempre estimular la participación de este en las distintas dinámicas sociales.

Por otro lado Rossi (2007) al definir el rol y la figura del AT, pone en evidencia el marco teórico en el que la práctica del AT históricamente ha estado sumido, que es la práctica clínica desde un abordaje psicoanalítico.

Expresa también algo central; la necesidad de trabajar articuladamente en un equipo terapéutico, bajo los lineamientos y supervisión de un profesional a cargo.

Toma en cuenta en su desarrollo teórico el concepto de lazo social y su relación con la tarea del AT. Entiende que el lazo social “puede pensarse en función de un discurso, que organiza la subjetividad, que organiza la relación con otros y con los objetos. Que hace a la historia del sujeto” (Rossi 2014, p.1).

De esta manera, reconoce que el AT construye un lazo específico, busca crear un lazo social que logre inscribirse como propio en el vínculo AT-acompañado.

A medida que este vínculo es interiorizado -tomando en cuenta su particularidad- permite cierta eficacia que con el paso del tiempo logra su reconocimiento y puesta en práctica en la construcción de saber.

Este saber es entendido por el autor como una construcción conjunta, donde el lazo permite la creación de algo nuevo, directamente relacionado con el vínculo singular que se produce en la transferencia.

De este modo, el AT y el acompañado construyen una escena artesanal, a decir que no existen recetas prediseñadas, una misma forma que sea útil en todas las intervenciones, sino que en cada caso las estrategias deben ser pensadas y coordinadas a medida.

Otra característica de la concepción actual del acompañamiento terapéutico tiene que ver con su consideración de dispositivo.

para Foucault, M. (1985) citado por Carballada, A. (2011) un dispositivo es:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (p. 58)

Esta consideración deja clara la variedad de elementos que inciden al momento de pensar una estrategia de intervención por parte del equipo de trabajo a cargo de cada caso específico.

Hermann (2010) citado en Palombino (2017), plantea que el AT es un articulador de redes. En esa línea el objetivo del AT es lograr que esa red sirva de sostén para el acompañado, pero que no lo aprisione, “esa red requiere la presencia del Estado, la inversión en políticas públicas, ella exige equipo, equipamientos, procesos de gestión. Pero son las personas quienes enlazan sus hilos -los trabajadores, los usuarios, sus familias, la vecina, nosotros-” (Palombino 2017, p. 275).

Por lo tanto, para que el AT obtenga los resultados que se esperan es necesario que entren en juego estos elementos que venimos nombrando, como ser la formación específica y el manejo de conceptos como el de la concepción vincular y de cotidiano.

El acompañante se introduce en el cotidiano de su acompañado y trabaja desde un lugar que es condición de subjetivación. Esto quiere decir que puede generar modificaciones no solo en la subjetividad individual, sino que también en la red social y familiar (Frank, 2017).

Otro elemento imprescindible para que el dispositivo funcione es el encuadre. Este encuadre toma características específicas en el rol del AT.

Una de sus características es que debe ser estable. Estable en cuanto a ciertas formas de actuar que deben ser acordadas previamente y mantenidas durante el proceso, por ejemplo los horarios y días, honorarios, cierto control sobre el lugar de acción y los objetivos marcados en la estrategia de abordaje.

Pero aquí viene lo específico y el carácter que marca lo artesanal de la intervención inmersa en el cotidiano del acompañado; esto refiere a que para que sea posible la transformación y el cambio es una regla fundamental que este encuadre sea por norma abierto.

No se debe perder de vista jamás que uno de los objetivos por excelencia del rol es sanear y potenciar los vínculos cotidianos, familiares y comunitarios del acompañado con la comunidad en la que convive. Para lograrlo es indispensable habilitar la participación de los diferentes actores de la red en la que participamos como parte de la sociedad.

Esta participación de terceros por lo general no está planificada, pero es pertinente darle lugar y potenciarla, buscando siempre que tanto el AT como el acompañado puedan ser sujetos activos en la comunidad (Dozza, 2017).

Dado que el vínculo entre AT y acompañado se establece con una distancia mínima, con un grado mayor de simetría si se quiere comparar con el vínculo con el terapeuta a cargo, se hace imprescindible trabajar sobre la gran implicación que se da aquí.

Esto puede ser explicado tomando en cuenta que una de las tareas fundamentales de este rol es el de estar presentes y acompañar contextualmente los diferentes procesos que vive el acompañado.

Entendiendo esto, otro punto que debe ser visto con mucha atención es la necesidad de supervisión y coordinación con el equipo a cargo del proceso. Fernández (2017) con respecto a esto propone:

La supervisión es un espacio de sostén del profesional, una instancia para poder observar al paciente y poder autoobservarse como AT, permite trazar los lineamientos por los cuales circulará el tratamiento, detectando los avances, retrocesos o interrupciones. En la supervisión se abren y se responden preguntas, se evacuan dudas, se implementan estrategias, haciendo un seguimiento pormenorizado del caso.
(p. 112)

Desde esta perspectiva, que existan espacios de supervisión para el AT permite que su práctica se mantenga siempre en carriles éticos y críticos, evitando así caer en prácticas comunes que puedan reproducir lógicas hegemónicas o institucionales que llevan a invisibilizar la presencia y la capacidad de participación del acompañado.

En este sentido, el rol del terapeuta o equipo tratante a cargo es crucial, ya que son ellos quienes van a marcar una dirección del tratamiento que permita canalizar esta cercanía de la mejor forma posible, de forma tal que permita resultados terapéuticos favorables, pero también la construcción de una ética de trabajo.

En consonancia con esto, otra propiedad que es necesario tener en cuenta es que el AT por sí solo no es el tratamiento. Para que el dispositivo de intervención funcione, este debe estar incluido en una estrategia del tratamiento, inmerso en un equipo de trabajo que pueda coordinar y ejecutar los objetivos en red, una red que idealmente pueda darle lugar a todos los participantes de la misma, pudiendo mantener la tensión óptima que permita a todos aportar sus ideas y tener la libertad y el compromiso de tomar decisiones.

En el día a día del vínculo AT-acompañado es necesario tomar decisiones constantemente. Esto trae aparejado una carga muy grande, ya que elegir un camino conlleva abandonar otros.

Por lo tanto, a medida que se opta por determinada cosa, es necesario hacerlo desde la convicción de que siempre lo primordial es el acompañado y su singularidad, respetar sus deseos y su potencialidad para poder poner siempre como prioridad su proceso de participación y autonomía.

La tarea del AT, inmerso en el cotidiano del acompañado y de las lógicas sociales e institucionales que allí emergen, conlleva un grado de soledad, de independencia y de inédito en cuanto al lugar que ocupa.

Esto adquiere cierta potencialidad, ya que permite flexibilizar los espacios y los tiempos, pero también puede significar el encuentro de barreras que desde este rol externo no pueden ser salvadas.

Con respecto al espacio en el que se desarrolla el rol del AT, varios autores coinciden desde una perspectiva psicoanalítica que el acompañamiento terapéutico transcurre en las fronteras.

La clínica del acompañamiento transcurre en las fronteras, espacios entre el individuo y su familia, entre la calle y la institución, entre los espacios sociales de los acompañados y los nuestros, entre nuestro espacio terapéutico y las reuniones con el equipo. Cuando el AT se inserta en los caminos de lo cotidiano va recorriendo paisajes y escenarios diferentes, disímiles, por momentos confortables, agradables, oscuros o llenos de obstáculos. Recorremos esos caminos con una guía de viaje que es el trabajo en equipo, la terapia individual y la supervisión. (Frank, 2017, p. 67)

Es así que, tomando las diferentes posibilidades de lazo social que se presentan en lo cotidiano, el AT busca intervenir rescatando la singularidad del acompañado, sus intereses, facilitar el reconocimiento y la superación de obstáculos en la comunidad misma, generando diferentes herramientas para poder estar presentes en los escenarios rescatando su propia organización, su propio espacio y tiempo, su autonomía.

El AT surge como un otro espacio y tiempo. Es en ese hueco, en esa pausa, que la intervención puede adquirir un carácter transformador.

Desde esta misma perspectiva, otra característica del AT en su trabajo en las fronteras, es que el acompañamiento terapéutico como dispositivo se ofrece como una instancia de subjetivación no solo para el paciente sino también para el acompañante y demás actores de la comunidad.

Un proceso de subjetivación que se da a lo largo de toda la vida, contando con transformaciones, variabilidad y fluidez. Pensamos en un psiquismo abierto, en constante producción, en una subjetividad que no cesa de producirse en el vínculo con los otros (Resnizky, 2017).

De este modo es importante poner en evidencia las lógicas hegemónicas que tenemos normalizadas para poder dar lugar a lógicas que habiliten nuevos espacios de inclusión y participación de todos, de reconocimiento de la diversidad de formas de estar en el mundo.

Otra forma de explicar lo que tiene que ver con el lugar del AT en la terapéutica y su rol, es la que plantea Méndez (2015) cuando presenta la analogía del puente-cruz.

Este planteo nos permite visualizar este lugar de demanda múltiple en el que se encuentra el AT, ya que todos los actores que entran en contacto con esta figura esperan algo de él de un modo u otro.

Quienes integran los diferentes extremos de este puente son: por un lado los profesionales de salud mental a cargo del caso, por otro lado se encuentra la persona que sufre, es decir el acompañado, un tercer extremo será ocupado por la institución que corresponda y por último en el cuarto extremo tenemos a la familia.

Cada uno de estos elementos juegan un rol fundamental en el dispositivo terapéutico y de diversas formas ponen en juego sus fuerzas de acción a modo de facilitar o dificultar el avance del proceso. Muchas veces estas trabas no son intencionales, pero marcan el terreno de tal forma que no dan lugar a las nuevas posibilidades de cambio.

El AT inserto en la cotidianidad debe poder dirigir su práctica de forma muy crítica, problematizando y tomando en cuenta todas las posibilidades que estas líneas de fuerza de la red nos permiten.

Estando presentes al centro de este puente-cruz, otro elemento muy importante es el que se relaciona con el manejo de la información.

Insertos en la cotidianidad del acompañado por varias horas, en comunicación -en el mejor de los casos- con los distintos actores de esta escena de intervención, el AT tiene acceso a mucha información que le llega de diferentes formas. Poder manejarla de la manera más ética y práctica posible en función del proceso de intervención supone una complejidad muy grande.

Lo importante es poder respetar la opinión y el lugar de la persona que está acompañando, dándole voz activa siempre que sea posible, buscando habilitar el encuentro de su propio ritmo.

El rol del AT desde esta perspectiva adquiere significaciones muy relevantes, ya que podría desencadenar procesos muy positivos y eficaces, pero también existe la posibilidad de que a partir de los caminos que recorra se desaten procesos iatrogénicos y negativos.

La diferencia está en los recursos que cada AT disponga con relación a la flexibilidad, la capacidad creativa y de improvisación, la sensibilidad afectiva y vincular, el manejo de la retórica, la discreción, la privacidad y, por supuesto, sus valores éticos y personales (Méndez 2015).

Acompañamiento Terapéutico en el Ámbito Educativo

Como quedó planteado, el rol del AT conlleva intrínsecamente una complejidad muy amplia. Pensar su tarea en el ámbito educativo no escapa de estas consideraciones, pero aquí toma matices particulares y específicos dado que existen ciertas lógicas institucionales que atraviesan la práctica.

Es por esto que es importante que este sea capaz de visibilizar y problematizar sus acciones para poder así llevar a cabo su tarea de forma adecuada y potenciando los procesos de aprendizaje de su acompañado.

Fráguas & Berlinck, (2001) citados en Nascimento (2015) plantean que el AT en el ámbito educativo trabaja e interviene entre lo pedagógico/educativo y lo terapéutico, tejiendo posibles articulaciones en la dirección de estrategias inclusivas que faciliten el proceso de la constitución subjetiva del acompañado.

La autora adhiere a la teoría de Kupfer (1997, 2000, 2006) quien plantea la educación como un acto terapéutico, ya que al compartir las mismas lógicas a las que están expuestos todos los niños, se abre la posibilidad de compartir un universo simbólico que a posteriori podría permitir diferentes constituciones subjetivas en el intercambio con el otro.

En este escenario, el AT representa también una posibilidad de estar en el ambiente escolar, de circular socialmente, de ser visto, expresar sus peculiaridades, de relacionarse, de ser escuchado, de ser sujeto hablante, de ser sujeto de deseo (Nascimento 2015).

Por otro lado, es importante tener presente que el AT interactúa con la escuela y la familia como institución. Estas instituciones no son neutras, son objetos culturales y están atravesadas por muchas lógicas de poder y de saber, que muchas veces luchan contra las nuevas prácticas posibles.

Por todo esto es que para que sea posible y viable el desempeño del rol de un AT en el ámbito educativo, es importante conocer los sistemas que juegan en dicha institución, sus códigos, sus normas, movimientos, puntos de tensión y conflictos, conocer a sus actores, saber con quién hacer alianza, cómo favorecer los canales de comunicación ya establecidos y fortalecer vínculos escolares con el niño que acompañamos (Benítez et al. 2017).

La Figura del Acompañante Pedagógico (AcP)

Al enfocarnos en el ámbito educativo, y más precisamente en los niños/as y adolescentes en situación de discapacidad que necesitan la presencia de una persona que cumpla el rol de facilitador para poder llevar adelante su vida cotidiana, surge la incertidumbre respecto a cuál es la forma adecuada de nombrar a esta figura nueva que comienza a compartir el día a día de la comunidad educativa.

Teóricamente, es posible diferenciar con claridad el rol del AT y del AcP. Cuando hablamos de este último nos referimos a:

Un recurso humano profesional, una figura de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad, con un saber pedagógico-didáctico y competencias específicas que posibiliten acciones educativas en coordinación con los equipos educativos y la familia. Su función principal es mediar en la construcción de aprendizajes significativos y acompañar las trayectorias educativas en los diversos contextos socio educativos; considerando la diversidad ante una serie de acciones y tareas, conforme a las particularidades de cada persona; desde una perspectiva pedagógico didáctica, en el marco de una Educación Inclusiva. (Cunha et al. 2022, p.43)

Esta definición se ubica desde una perspectiva pedagógico-didáctica, por lo tanto, aquí ya no hablamos de un espacio terapéutico.

El foco está explícitamente colocado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El AcP puede entenderse como un apoyo para poder alcanzar el fin de lograr una educación más inclusiva y equitativa.

Se entiende por acompañamiento, la construcción de un vínculo, donde prevalece el encuentro entre dos personas que comparten el mismo trayecto, al mismo tiempo y en compañía.

De esta forma, acompañar y acompañarse comprende una relación de respeto y confianza recíproca, la cual incentiva en la persona acompañada el despliegue de sus aptitudes, la confianza en el logro de aprendizajes y la seguridad en sí mismo (Cornu, 2017).

Para poder definir el rol, es imperante reconocer su carácter dinámico, complejo y divergente. Pero por sobre todas las cosas, poder reconocer que es imposible definirlo sin tomar en cuenta los escenarios y las personas implicadas en los procesos particulares, como ser el educando, sus pares, el/la docente, la familia y los demás actores intra e interinstitucionales y la comunidad educativa.

No se explicita aquí la necesidad de estar inserto en un equipo terapéutico de trabajo, ni tampoco de la supervisión como es entendida en el rol de AT, sino que aquí lo que se plantea es la importancia del trabajo interdisciplinario y en red.

Es decir, de poder intercambiar saberes y estrategias con todos los actores que forman parte de la comunidad educativa, con el fin de co-pensar, reflexionar y acordar acciones que tiendan a potenciar la formación integral del/la estudiante (Cunha et al. 2022).

Es de suma importancia llevar a cabo un trabajo colaborativo y contextualizado entre los actores con el fin de poder generar una intervención que contemple la singularidad y las posibilidades del acompañado, con el fin de poder garantizar el acceso a su proceso de aprendizaje singular.

Inmerso en la comunidad educativa, y llevando adelante su trabajo dentro de este entramado de relaciones, es relevante que circule correctamente la información referente a los apoyos necesarios del alumno/a, para poder identificar las fortalezas y los desafíos en el aprendizaje del mismo.

Poder reconocer y anticipar cuáles son las posibles barreras que impidan el acceso a la información o a la propia institución educativa, permitirá planificar estrategias que habiliten la participación activa del alumno/a.

Con respecto a los contenidos curriculares y objetivos de aprendizaje, estos están a cargo del docente.

El AcP con formación pertinente puede proponer actividades y material de apoyo, siempre en común acuerdo con el docente a cargo y respetando las lógicas que circulan dentro de la institución educativa y del salón propiamente dicho (Cunha et al., 2022).

Con respecto al perfil del AcP, se valora la capacidad de generar vínculos empáticos tomando en cuenta la diversidad, capacidad de trabajo con equipos interdisciplinarios, predisposición para actividades recreativas y lúdicas, habilidades comunicativas y sociales, también la promoción de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, las funciones que caracterizan el rol del AcP son diversas. A grandes rasgos podemos identificar y señalar algunas a continuación, intentando no reiterar las ya mencionadas en el desarrollo de esta producción.

Busca promover valores de inclusión y respeto por la diversidad que comprometan a toda la comunidad educativa.

Debe además, favorecer la familiarización del acompañado con la vida escolar y acompañarlo/a en los distintos espacios y propuestas del centro educativo, así como en propuestas extracurriculares en acuerdo con docentes y familia.

Otra función significativa es co-construir un andamiaje que sirva de apoyo al/a la estudiante en la construcción de nuevos aprendizajes, y también para acceder y desarrollar al máximo sus potencialidades (Cunha et al., 2022).

De este modo, se entiende que la figura del AcP toma gran importancia al momento de trabajar con su acompañado en la comunidad educativa. Este rol -llevado a cabo de una forma adecuada- se configura como crucial al momento de potenciar la participación activa y el alcance del mayor grado de autonomía posible de las personas en situación de discapacidad.

Cuando hablamos del trabajo del AT, este se desarrolla en ámbitos y comunidades educativas, queda claro que el énfasis principal debe estar apuntado al alcance de aprendizajes significativos desde una perspectiva didáctico-pedagógica.

Si bien es reconocible que teóricamente el rol del AT y del AcP son diferentes, cuando profundizamos un poco en el estudio y análisis de ambas prácticas, también se pueden reconocer algunas similitudes.

Estas están referidas principalmente al compromiso ético y moral que debe tener quién se encuentre desempeñando esta tarea, incluyendo lo relacionado con el manejo de la información y el desarrollo de la tarea en lo cotidiano del acompañado.

Además de que en todo proceso de acompañamiento la prioridad mayor es el bienestar y desarrollo personal de este, respetar sus tiempos de aprendizaje y actuar desde el lugar de estimular y facilitar su autonomía y participación en todos los ámbitos sociales y educativos.

Consideraciones Finales

En la sociedad actual, es imperante poder realizar cambios en la forma en la que concebimos ciertos conceptos como son el de persona en situación de discapacidad y educación inclusiva.

En esta monografía comparto un posible camino a recorrer, desde una perspectiva social y de derechos humanos, que reconozca que no existen dos formas iguales de estar en el mundo.

Lo único que es seguro al vivir en sociedad es la diversidad, la heterogeneidad de pensamiento, de formas, de vincularnos con la cotidianeidad en la que vivimos y las diferentes redes de acción de las que formamos parte.

Pero para que todos podamos participar de forma activa y plena en el cambio de paradigma que se hace inminente, es muy importante hacer visibles y poder derribar las

barreras y poner especial atención a las necesidades de las poblaciones que están en riesgo de marginalización.

Retomando las interrogantes que oficiaron como disparadores para esta producción académica, ¿Cuáles son las estrategias y modelos de intervención que permiten brindarles herramientas a las personas en situación de discapacidad para desarrollar y potenciar el mayor grado posible su autonomía e independencia?

¿Cuál es el rol del Acompañante terapéutico dentro de una institución educativa?

Haber cambiado el orden de las mismas no es algo exento de intencionalidad, de hecho todo lo contrario.

Luego de llevar a cabo este trayecto curricular, considero que lo que es crucial para poder lograr un cambio real es sentar las bases de la educación inclusiva en todos los ámbitos de la comunidad educativa.

Poder planificar currículos desde ese marco, apuntando a concebir una educación que tome en cuenta a todas las personas que participan en ella.

Para esto es importante poder implicar a toda la red que participa de la toma de decisiones a nivel internacional, nacional y dentro de las mismas instituciones educativas en relación con la comunidad en la que están insertas.

Las diferentes convenciones, tratados, acuerdos, consideraciones internacionales y nacionales pueden parecer en cierto punto idealizadas y/o utópicas al momento de contrastarlas con la realidad que vivimos, pero son estas las que marcan el horizonte y el camino a recorrer.

Brindan un marco desde donde apoyarse al momento de planificar políticas públicas que contemplen las necesidades de todos. El hecho de que tantos países estén de acuerdo con que este es el camino, de por sí ya evidencia algo de lo trascendental de este cambio.

Pero además de las políticas públicas que son imprescindibles para poder transformar la realidad de la educación, es esencial que se entienda que la educación inclusiva es un

proceso, y como tal lleva tiempo y requiere la implicación de todos los participantes de la sociedad.

Es en este punto que como plantean Ainscow, M. (2011) y Viera, A. y Zeballos, Y. (2014) los docentes y los directivos de las instituciones educativas toman un rol fundamental como agentes transformadores.

Es decir, actuando in situ, en contacto directo con el alumnado, que pueden promover prácticas que avancen en la dirección de lograr escuelas inclusivas, que potencien experiencias inclusivas y que habiliten la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias y la comunidad en general.

Desde este marco, es que el DUA puede ser útil y facilitar herramientas que permitan generar currículos flexibles que puedan tener en cuenta la diversidad de toda la población escolar. Planificando desde el inicio con el objetivo de generar una cultura inclusiva, delineando objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que tomen en cuenta el concepto de variabilidad.

Es dentro de este marco ideal que valoro pertinente el análisis de la figura del AT y su rol en las instituciones educativas.

Pensar en el dispositivo de acompañamiento como un sistema de apoyo para los alumnos que así lo necesiten.

Que esta figura participe de las instituciones educativas con un perfil que favorezca la participación plena de las personas en situación de discapacidad, con el fin de promover y facilitar la adquisición de aprendizajes significativos.

Como hemos visto, la sola presencia del AT no significa una intervención, tampoco es sinónimo de educación inclusiva, sino que es necesario que todos los integrantes de la red estén coordinados y articulando miradas, con el fin de planificar objetivos que apunten a la ganancia de autonomía y autodeterminación progresiva del alumno en situación de discapacidad.

Trabajo interdisciplinario, implicación de la familia y de los diferentes actores de la comunidad son factores imprescindibles para lograr el objetivo de alcanzar la inclusión plena de la persona con quién se está llevando adelante el proceso de acompañamiento.

Señalando lo que tiene que ver específicamente con el rol del AT dentro de estos equipos de trabajo y de las estrategias de intervención diseñadas, considero que al trabajar en la cotidianidad del acompañado, es fundamental que el AT logre generar un buen vínculo con él, siendo esto gran parte del trabajo para que puedan surgir cambios positivos.

Estos cambios no se dan sólo en el acompañado, sino que también se dan en el AT, ya que este trabaja con una distancia mínima y en los diferentes ámbitos en los que el acompañado participa, implicándose física y psicológicamente de manera muy alta.

Para poder trabajar de esta forma, es importante tomar en cuenta lo que señala Dozza (2017) sobre la necesidad de adoptar un encuadre abierto, que dé lugar al cambio y a la participación de otros actores de la sociedad en los diferentes escenarios por los que transitan.

Pero lo fundamental aquí para poder llevar a cabo una práctica efectiva es contar con espacios de supervisión y de coordinación con el equipo tratante, posicionándose desde un lugar ético y crítico en su quehacer como AT.

También me parece importante rescatar dentro de las consideraciones finales la importancia del lugar del AT en el proceso terapéutico, ubicándose siempre en las fronteras, intermediando entre las distintas demandas y manejando información privilegiada con respecto a la cotidianidad del acompañado, la realidad familiar y la planificación del equipo de trabajo. Esta información debe circular de manera responsable y en esto el AT lleva un rol preponderante.

Por lo tanto, el AT es un dispositivo que actúa de mediador entre los diferentes actores sociales de la comunidad, la familia y el equipo de trabajo, fortaleciendo y facilitando el lazo social del acompañado con la comunidad, potenciando y habilitando así que los procesos de

subjetivación puedan darse en el acompañado, y así poder generar procesos participativos en la comunidad.

Es aquí que al compararlo con el AcP, entiendo que este se define desde una perspectiva pedagógico didáctica. Esto quiere decir que todo lo que tenga que ver con su rol va a estar vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de una educación inclusiva y de promoción de derechos humanos.

Su intervención va a dirigirse a trabajar dentro de equipos interdisciplinarios, formando parte de una red de trabajo dentro de la que participan todos los actores de la comunidad educativa. Debe brindar apoyo en las tareas, colaborar en la variabilidad del material y la flexibilidad necesaria tomando en cuenta las características individuales y personales del acompañado.

Si bien entiendo claramente las diferencias teóricas que se plantean entre un AT y un AcP, me atrevo a decir que en la práctica dentro de instituciones educativas existen mucho más semejanzas que diferencias.

Es decir, la persona que lleva adelante el rol debe tener la suficiente capacidad crítica y manejo de conocimientos para poder interpretar los diferentes contextos en los que está inmerso.

Digo esto ya que al estar dentro de una institución educativa, el foco principal debe estar en lo que tiene que ver con lo pedagógico-didáctico, y el respeto de las lógicas educativas que allí circulan. Pero también considero necesario que el AT cuente con herramientas que le permitan valorar la potencialidad transformadora de la escuela como agente socializador, y pueda canalizarlo en la medida de lo posible para que su acompañado pueda llevar a cabo procesos de subjetivación y lazo social con la comunidad.

Esto es relevante, ya que va de la mano con la importancia que adquiere la formación específica del AT.

Para terminar, considero pertinente señalar que en la actualidad uruguaya se está apuntando a la educación inclusiva, pero no se reconoce formalmente a la figura del AT o AcP en su rol específico.

Esto, además de ser una barrera enorme para poder llevar adelante su trabajo, significa limitaciones reales al momento de poder insertarse en el mercado laboral, así como también desde la formación, ya que el acceso a la misma es privado.

Es en este contexto, que muchas veces son Asistentes Personales quienes terminan siendo contratados para llevar a cabo la tarea.

Si bien esta es una figura que desde su creación fue pensada para el cuidado en el hogar, asistiendo en actividades básicas de la vida diaria de personas con dependencia severa; muchas veces las familias deben redirigir esta prestación hacia el ámbito educativo.

Esto generalmente en mayor o menor medida se relaciona con la dificultad económica para contratar a otra persona que pueda cumplir este rol en la institución educativa, combinada con la exigencia de dicha institución de que el niño/a o adolescente debe asistir acompañado para poder permanecer dentro del centro.

Si bien no es posible generalizar, ya que existe una diversidad enorme en las trayectorias personales de quienes llevan a cabo este rol, muchas veces esta dinámica desemboca en que el AP no cuenta con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo el acompañamiento requerido, generando ciertas barreras para el desarrollo del proceso.

Es en esta línea que resulta importante que se tome en cuenta el lazo que hace el AT con la comunidad, como propuesta al campo de la Salud mental, como práctica en el marco de una Política pública (Rossi, 2014).

Es ahí donde entran las propuestas: es necesario proponer determinados lazos, que asocien, que consoliden el lugar del AT, que permita tener una mayor regulación y alguna legalidad instituida.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alba Pastor, C., Sánchez, J., Zubillaga, A. (s.f.) DUA Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Documento adaptado a la versión 2018.
<https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Disen%CC%83o%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf>
- Alba Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.
https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%C%81n-2018_Rev2023.pdf
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar Em Revista*, (spe.3), 15–26.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Benítez, M., Del Corro, R., Machado, R. y Morán, J. (2017). Importancia del acompañamiento terapéutico como especialidad. En M. L. Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica en las fronteras* (pp. 209-214). Brujas.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf

- Carballeda, A. J. M. (2011). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Trabajo Social UNAM*, (01).
<https://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>
- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodriguez (Comps.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Cunha, H., Montes, L., Rossi, V., Yambei, A. y Couto, R. (2022). *Hacia una definición del rol de acompañante pedagógico para las personas en situación de discapacidad en el marco de una educación inclusiva*.
https://nopuedendecirno.uy/wp-content/uploads/2022/06/Hacia-la-definicion-del-rol-de-acompanante-pedagogico-para-personas-en-situacion-de-discapacidad-en-el-ambito-de-una-educacion-inclusiva_compressed.pdf
- Dozza, L (2017). Fronteras del acompañamiento terapéutico. En M. L. Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica en las fronteras* (pp. 223-228) Brujas.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf
- Echeita, G., Ainscow M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- EducaDUA (2023a, febrero). Diseño universal para el aprendizaje: Principios y pautas. CAST.2018. https://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- EducaDua (2023b, marzo). Inicio. <https://educadua.es/>
- EUROsociAL+ y Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*.

<https://www.gub.uy/agencia-uruguay-cooperacion-internacional/comunicacion/publicaciones/material-consulta-sobre-educacion-inclusiva-apoyo-docentes-para-asegurar>

Fernández, V (2017). Transferencia y Supervisión en el contexto del AT. En M. L. Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica en las fronteras* (pp. 109-114). Brujas.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf

Frank, M., (2017). Abordajes en AT una mirada ampliada hacia la familia. En M. L.

Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica en las fronteras* (pp. 67-74). Brujas.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf

Hermann, M. (2017). Há uma epistemologia para o acompanhamento terapêutico?. En M. L. Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica en las fronteras* (pp. 27-38). Brujas.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf

Méndez, J. (2015). *Soy acompañante terapéutico. Implicancias y propuestas*. Martín de Crowder, Dora Patricia.

Nascimento, V., Silva, A. y Dazzani, M. (2015). Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos da Clínica*, 20(3), 520-534. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p520-534>

Nascimento, V. (2016). O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista [Tesis de maestría, Universidade Federal da Bahia].

Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19009>

- Nascimento, V. G., Teixeira, A. de M. B., Spada, A. de A. S. y Dazzani, M. V. M. (2019). Acompanhamento Terapêutico Escolar: uma atuação caracterizada pelo “entre”. *Estilos Da Clinica*, 24(3), 445-457.
<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i3p445-457>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://www.ibe.unesco.org/es/noticias/llegando-todos-los-estudiantes-una-caja-de-recursos-de-la-unesco-oie-para-apoyar-la>
- Palombini, A. (2017). Lo sensible en la formación para el Acompañamiento Terapéutico. En M. L. Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica*

en las fronteras (pp. 271-278). Brujas.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf

Resnisky, S. (2017). Dispositivos de frontera. En M. L. Frank, M. Costa y D. Hernández, *Acompañamiento terapéutico: Clínica en las fronteras* (pp. 21-26). Brujas.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libro-Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico.pdf

Rossi, G. (2005). El Acompañamiento terapéutico y los dispositivos alternativos en salud mental. *Revista Uaricha*, 2(6).

http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/issue/view/26/44

Rossi, G. (2007). *Acompañamiento Terapéutico: lo cotidiano, las redes, y sus interlocutores*. Polemos.

<http://cordescorporacion.cl/wp-content/uploads/2020/07/Acompa%C3%B1amiento-Terapeutico-.pdf>

Rossi, G. (2014). El AT y su lazo social: interpelaciones a la comunidad, lugares para el malestar singular. *Revista Atravesar*, (4).

<https://www.actoterapeutico.com.ar/wp-content/uploads/2019/01/2014-ROSSI-G-en-REVISTA-ATRAVESSAR-Presentac-Congreso-AT-DF-MEXICO-Publicado-nro-4-2014.pdf>

Uruguay (2008, diciembre 12). *Ley N° 18.437: Ley General de Educación*.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay (2010, febrero 19). *Ley N° 18.651: Ley de Protección integral de personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

Uruguay (2014, julio 2014). Decreto N° 214/014: [Reglamentación del art. 25 de la ley 18.651 relativo a la Protección Integral de Personas con Discapacidad].

<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/214-2014>

- Uruguay (2015, noviembre 27). *Ley N° 19.353: Ley de creación del Sistema nacional integrado de cuidados (SNIC)*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>
- Uruguay (2018, noviembre 20). *Ley N° 18.418: Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>
- Uruguay (2022, octubre 27). Decreto 350/022: [Apruébase el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad].
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/diciembre/221314/Protocolo_EdInclusivaDiscapacidad_2022.pdf
- Viera, A., Zeballos Y. (2014). Inclusión Educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*.(4)2, 237-270.
http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4860/Inclusion_educativa_en_Uruguay_una_revision_posible.pdf?sequence=1