

Sofía Angulo
Lucía Sánchez

Prólogo: Antonia Irazabal y Fiorella Buzeta

La asistencia personal en el aula:

un nuevo entramado
de desafíos
y oportunidades



Fundación
de Cultura
Universitaria



La asistencia personal en el aula:
un nuevo entramado de desafíos y oportunidades

Sofía Angulo
Lucía Sánchez

La asistencia personal en el aula: un nuevo entramado de desafíos y oportunidades

Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Discapacidad
y responsable del Grupo I+D “Discapacidad en lo social”:

María Noel Míguez

Equipo de investigación:

Mariana Mancebo

Teresita Álvarez

Agustin Piriz

Valeria González

Martín Font

Camila Olivera



Fundación
de Cultura
Universitaria

1.^a edición, mayo 2023
ISBN: 978-9974-2-1376-0
DOI: 10.59709.fcu.ccss.202304

Editorial Fundación de Cultura Universitaria
25 de Mayo 583 - Tel. 2 916 11 52
CP 11 000 Montevideo - Uruguay
ediciones@fcu.edu.uy
www.fcu.edu.uy

Impreso y encuadernado en Mastergraf SRL
Bvar. Artigas 4678 - Tel.: 2303 47 60
Montevideo - Uruguay
administracion@mastergraf.com.uy

Depósito Legal XXX.XXX - Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96

Derechos reservados
Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, fotocopadoras, grabaciones o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización expresa del editor.

Contenido

Prólogo: “Nada de nosotras sin nosotras”	10
1. Introducción	15
2. Conceptos claves: breves apuntes para la problematización	23
3. La asistencia personal en el aula desde las miradas de las asistentes personales y de las maestras	35
4. La llegada de la Asistencia Personal al espacio escolar: novedades y desafíos	53
5. La Asistencia Personal como nexo	67
6. La fragilidad laboral de las asistentes personales en las aulas.....	75
7. Las cuatro A de la Asistencia Personal	91
8. A modo de cierre	103
9. Recomendaciones	111
10. Referencias bibliográficas	115

Prólogo

“Nada de nosotras sin nosotras”

Escribir estas líneas que dan apertura al libro es, sin dudas, poner en práctica esta declaración de lucha por elevar nuestra voz: la voz de las personas con discapacidad. Pero sobre todo, por conseguir interlocución válida, activa y dispuesta al debate y diálogo transformador. Lucía y Sofía, sus autoras, no conciben sus prácticas profesionales sin nuestra atenta participación, hacen del encuentro y el intercambio de pareceres sobre los mil sentidos y sentires de la discapacidad un punto, siempre de partida y apertura; nunca conclusivo sino constructivo, móvil y vital.

Este texto muestra diferentes aspectos que, de alguna manera, reflejan realidades de nuestras vidas cotidianas. Tomaremos algunas de ellas para ilustrar este prólogo.

En principio, este libro da cuenta de la importancia que tiene el rol de Asistente Personal en lo cotidiano de niñas y niños en situación de discapacidad. Sin embargo, se revela con claridad que esta “figura nueva”, creada con objetivos tendientes a reducir brechas de género en los cuidados proporcionando apoyos para la autonomía de las infancias en situación de discapacidad y dependencia, termina por irrumpir como recurso –no formado– en el espacio educativo de las escuelas comunes y especiales.

He aquí nuestra vida, tomando recursos ideados con otros fines y colocándoles en el plano diverso que nuestros cuerpos producen,

abriendo con nuestra presencia asistida otros campos de interacción humana que enriquecen y crean nuevas oportunidades de estar en los espacios públicos, rompiendo sus lógicas rígidas y permitiendo una convivencia más plena y disfrutada.

Estos roles configurados para asistir, para apoyar, para acompañar y ayudar en un marco de ejercicio de derechos, entran en el juego de deformarse, entrar en contacto y apoyarse, compartir las ayudas y así, revelar la sorpresa de cómo la inclusión es una vivencia y ya no una estrategia educativa.

Esta práctica desafía las lógicas establecidas en el ámbito educativo porque, entre mil otras cosas, habilita el lugar de las diferencias desnudando los procesos que las producen, las desigualdades que las sostienen, las estructuras jerárquicas –de género, de discapacidad, de saber, de clase– que las fijan y materializan en los cuerpos marcados de discapacidad, de infancias especiales, de futuros signados y leídos por y desde la limitación.

A la vez, este libro muestra la tensión que se produce ante lo nuevo, pero no solo por su capacidad instituyente e irruptora –que sería obvia y constante por su propio carácter de novedad– sino porque se da en ese espacio de la Educación. La Educación compone nuestras vidas tornándose la forma esperada de avanzar desde lo familiar al espacio público.

Para nosotras, las personas en situación de discapacidad, este derrotero obvio no lo ha sido tanto. Este “pasaje” se ha visto plagado de miradas vigilantes, de medición de capacidades que permitan entrar, de acciones evaluadoras que hagan que aparezca lo transitorio, el por ahora, el “a condición de cumplir”, entre otras tantas formas de decir que es el cuerpo de las infancias en situación de discapacidad el que deberá asumir el costo y el proceso de cambiar para poder estar en los lugares donde la Educación se produce y se da.

Cuando esto no es posible, cuando las adaptaciones y adecuaciones no satisfacen, aparece lo especial. El lugar especial, la Educación especial, los magisterios especializados, las tecnologías y tratamientos especiales.

La entrada en escena de las Asistentes Personales, mujeres que se ponen en función de compartir y mediar entre el mundo adulto y el mundo de las infancias, dan vuelta estas lógicas y asumen en sus vidas, en sus tratos y en sus bolsillos, el costo de las desigualdades que generan las diferencias.

Como mujeres en situación de discapacidad nos dolemos de sus dolores, nos jugamos con ellas en sus desafíos y asumimos los temores que sentimos también –y con cada niña y niño en situación de discapacidad– al llegar a espacios que todavía son de otros.

Es también nuestra la ilusión de acompañar el cambio, de animarnos a equivocarnos y pensarlo de nuevo, a volcar nuestras experiencias y vivencias a favor de democratizar los espacios públicos para que sean de todas las personas. Asumimos el riesgo de no saber y aprender, de mostrar nuestras necesidades a riesgo de que se despliegue el dispositivo de infantilización, de sobre protección, de borramiento de nuestra sexualidad, edad y posición política y ciudadana. Queremos conversar, hablar, decir y escuchar. Porque sabemos de nuestras vidas y leemos desde otras perspectivas a estas infancias otras.

Gracias por esta oportunidad de habitar la palabra, de elevar nuestra voz y de pensar juntas viviendo las vidas con todo, sin guardar nada, intentando no dejar a nadie por el camino. Hagamos posible otra trama social, hagamos posible habitar los espacios que siempre fueron negados para algunos y algunas, abracemos la lucha de compartir la vida.

Antonia Irazabal y Fiorella Buzeta

Mujeres en situación de discapacidad, activistas
por los derechos de las personas con discapacidad

1

Introducción

La asistencia personal en Uruguay se presenta como una de las conquistas adquiridas más recientemente por el colectivo de personas en situación de discapacidad y concretamente en situación de dependencia. Se presenta como una figura que realiza o ayuda a realizar tareas de la vida cotidiana a otra persona que, debido a su situación de discapacidad o dependencia, no puede realizarlas por sí misma.

Si bien la noción de asistencia personal surge hacia fines del siglo XX, impulsada desde el Movimiento de Vida Independiente de los Estados Unidos, la incorporación en las investigaciones académicas, en el marco normativo y en las políticas públicas ha sido reciente. En el 2006 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad establece el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, disponiendo de la asistencia personal como figura facilitadora para la inclusión. En este entramado, se ubica a las personas en situación de discapacidad¹ como titulares de derechos en el reconocimiento y respeto por la diversidad y la generación de acciones tendientes a fortalecer los procesos de autonomía que habilitan y potencian proyectos de vida emancipadores desde las edades más tempranas. Mientras tanto, a nivel nacional, se acompaña esta iniciativa a partir del 2010 a través de la Ley 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad que establece a la asistencia personal como forma de acompañar y apoyar el desarrollo de actividades básicas de la vida diaria (por ejemplo: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento, trabajo, estudio y recreación, entre otras) de personas en situación de dependencia por discapacidad severa. La

1 La Convención plantea 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” (CDPD, 2006, Preámbulo, Inciso e).

figura del asistente personal² se basa en el derecho de las personas en situación de dependencia de ejercer de forma autónoma su propia vida y su configuración como un derecho reivindica el ejercicio de la autonomía en detrimento de posturas tutelares asentadas históricamente.

Con la llegada del primer gobierno progresista en el Uruguay (2005-2010), luego de superados los primeros años de emergencia social en los cuales se encontraba el país, se comenzó a perfilar el llamado Plan de Equidad. En un proceso arduo, que llevó desde la mitad de este primer gobierno y todo el siguiente (2010-2015), se generaron cambios sustantivos hacia la protección de las poblaciones más vulnerables. En este entramado, la temática de los cuidados fue adquiriendo mayor relevancia y desnaturalización, primero incorporándola en la agenda política y pública, y luego diseñando e implementando, por primera vez en la historia del país y de América Latina, un Sistema

2 Cabe señalar que si bien el texto es relatado utilizando genéricamente el masculino/femenino, no se desconoce la diversidad que incluye pluralidad de voces, representaciones y sujetos.

La asistencia personal en Uruguay se presenta como una de las conquistas adquiridas más recientemente por el colectivo de personas en situación de discapacidad

Nacional Integrado de Cuidados. El mismo tuvo sus inicios hacia fines del año 2014, consolidándose en el tercer gobierno progresista (2015-2020), a través de la Ley N° 19.353 en el 2015 con el objetivo de promover la autonomía de las personas en situación de dependencia, su atención y su asistencia; siendo uno de los programas fundamentales el de asistentes personales

Al tratarse de una figura nueva, su rol ha ido adquiriendo formas y contenidos diversos en función de demandas institucionales, familiares y de las propias personas en situación de dependencia. En este sentido, se ha construido a partir de los imaginarios y de las prácticas que se desarrollan en cada caso, considerando especialmente las percepciones y representaciones de los actores directamente implicados; lo que ha habilitado al surgimiento de múltiples nominaciones y connotaciones desde “cuidadora”, “asistente pedagógica”, “acompañante”, con implicancias directas en la forma que adquiere la materialización de su rol.

La llegada del asistente personal se presenta como una significativa oportunidad para que niños y niñas logren hacer efectivo su derecho a una educación inclusiva. Sin embargo, dada la pluralidad de nominaciones y connotaciones, se vuelve pertinente indagar y analizar su materialización en los espacios educativos. Ante este escenario, cobra especial interés las formas y los contenidos que se configuran en la asistencia personal que tiene lugar en el espacio educativo junto a la infancia en situación de dependencia y discapacidad. En este sentido, el Grupo de Estudios sobre Discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UdelaR), con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, llevó adelante entre el 2019 y el 2022 una investigación centrada en el análisis del rol y la figura de las asistentes personales, del Programa de Asistentes Personales, que desarrollan sus tareas en centros educativos de primaria. La misma surge a partir de la necesidad de comprender las implicancias prácticas que ha

generado la presencia de esta figura en las aulas y los roles exigidos y atribuidos en los espacios educativos.

La investigación colocó el foco en la asistencia personal en las infancias en situación de dependencia que tiene lugar en centros educativos de primaria. Por tal motivo, el interés se centra en analizar las percepciones de la asistente personal, que desarrolla su trabajo en ese espacio, y la maestra que trabaja en aula en presencia con una asistente personal, así como también de los referentes institucionales de educación y de cuidados, intentando captar las valoraciones e imaginarios vinculadas a la figura del asistente personal en los centros educativos. Los relatos vinculados a los imaginarios y a las experiencias en torno a las tareas de los asistentes personales habilita la posibilidad de comprender aspectos subjetivos que se consideran fundamentales para entender y explicar la temática abordada. Se coloca el foco en las miradas desde los actores implicados, directa e indirectamente, considerando sus diferencias y similitudes, así como también sus especificidades en virtud del contexto en el que se encuentran.

La estrategia metodológica está basada, principalmente, en técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación y de análisis que se desarrollaron entre marzo del 2020 a abril del 2021. En primer lugar, se realizaron 4 entrevistas a referentes institucionales del sector educativo y del sector cuidados, y 6 entrevistas a trabajadoras afiliadas al Sindicato Único de Asistentes Personales. Posteriormente se realizaron 163 cuestionarios autoadministrados con preguntas abiertas y cerradas, 91 cuestionarios fueron realizados por asistentes personales que desarrollan o desarrollaron alguna vez su tarea en centros educativos de educación primaria y 72 por maestras que trabajan actualmente o han trabajado con una asistente personal en aula. Finalmente, se realizaron 88 entrevistas a asistentes personales que desarrollan sus tareas en escuelas de educación primaria, la cobertura alcanzó los 19 departamentos del país.

Cabe señalar que, durante este proceso, la investigación contó con espacios de intercambio de diálogos entre los sindicatos de trabajadores de educación primaria (Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Educación Primaria) y de las asistentes personales (Sindicato Único de Asistentes Personales). Las diferentes instancias, además de que permitieron el desarrollo de la investigación a través del apoyo en el trabajo de campo –especialmente en la difusión de las encuestas a asistentes personales y maestras–, buscaron fomentar la articulación y el trabajo en torno a la temática desde los propios sindicatos. En este sentido se destaca la necesidad de continuar profundizando en espacios de articulación entre la Universidad, la institucionalidad pública y los sindicatos, así como el trabajo en conjunto que permita colocar en la agenda pública la discusión sobre las implicancias de la asistencia personal en la educación primaria y los desafíos que ello implica para la formulación de políticas públicas y la garantía del derecho a la educación y a la asistencia personal de las infancias en situación de discapacidad y dependencia del país.

A continuación, se presenta la estructura del libro. En primer lugar, se exponen elementos conceptuales claves para problematizar las categorías analíticas centrales, vinculadas a discapacidad, educación e infancia. Luego se analizan las miradas de las asistentes personales y de las maestras en relación a la asistencia personal dentro del aula. En un siguiente capítulo se expone cómo la llegada de la asistente personal al espacio escolar ha generado novedades y desafíos. En tanto rol que se encuentra en permanente construcción, se establecen límites flexibles y permeables. En un capítulo posterior, se problematizan las condiciones laborales en las cuales las asistentes personales desarrollan su tarea –altamente feminizada–, identificando situaciones de fragilidad y precariedad laboral. Un último capítulo, expone los sentidos y significados a los cuales están asociados la asistencia personal en el ámbito educativo: asistir, apoyar, ayudar, acompañar. Se vuelve necesario considerar dichas connotaciones

y significados porque su carácter polisémico habilita la generación de múltiples y diversas tareas que promueven la autonomía de las infancias en situación de discapacidad y dependencia. Finalmente, se presentan las principales reflexiones generadas en relación al análisis expuesto, como puntapié para generar nuevas discusiones e interrogantes.

Cabe destacar que, lejos de propiciar una lectura externa, desde un “saber experto”, lo que motivó la investigación es generar colectivamente insumos que, en un constante ida y vuelta, contribuyan a efectivizar y reivindicar derechos, para generar nuevas conquistas. En este sentido, procuramos que la aproximación a esta investigación estimule una mirada crítica sobre la temática que permita generar aportes hacia nuevos horizontes.

2

Conceptos claves: breves apuntes para la problematización¹

¹ Para una mayor profundización de la discusión teórica asociada a la asistencia personal, la discapacidad y la dependencia se recomienda la investigación antecedente titulada "Cuidados en el Uruguay: entre subjetividades y objetividades en el primer año de implementación del Programa de Asistentes Personales" (Míguez, 2017).

La discapacidad no se puede explicar a partir de las características individuales de los sujetos sino por el conjunto de barreras que la sociedad despliega obstaculizando la participación del colectivo en distintos ámbitos

“Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as” resulta el lema del Movimiento de Vida Independiente, surgido en Estados Unidos en los años 60, a través del cual se sintetizan las luchas por el reconocimiento de derechos, autonomía y plena participación de colectivos de personas en situación de discapacidad, en contraposición a las posturas caritativas, asistencialistas, medicalizadoras y discriminatorias propias del siglo XX. Surge en una década donde los movimientos sociales en el mundo occidental encuentran escenarios que habilitan el despliegue de sus luchas, y, particularmente, en Estados Unidos que, por primera vez, diversos movimientos sociales de discapacidad logran nuclearse y reivindicar colectivamente por sus derechos; lo que se convirtió en un hito para el colectivo de personas en situación de discapacidad.

Hacia la década del 90 tiene lugar el giro conceptual generado por los *Disability Studies*, proponiendo un nuevo esquema interpretativo de la discapacidad basado en la perspectiva social (Barnes, 1998; Barton y Oliver, 1997) y generando un campo de estudios interdisciplinarios. Se entiende a la discapacidad como producto de representaciones y prácticas

segregacionistas sobre personas que presentan corporalidades disidentes y diferenciadas de las hegemónicas. Desde esta perspectiva, la discapacidad no se puede explicar a partir de las características individuales de los sujetos sino por el conjunto de barreras que la sociedad despliega obstaculizando la participación del colectivo en distintos ámbitos (educativo, laboral, político, económico, cultural). La discapacidad es considerada como una construcción social derivada de las barreras materiales y simbólicas que limitan la autonomía y la participación social de las personas que portan corporalidades excluyentes. Se ubica al entramado social como el generador de los imaginarios y de las prácticas, valoradas de forma negativa y connotadas como problemáticas, que se atribuyen al colectivo.

En ocasiones la discapacidad es considerada como sinónimo de dependencia. Por lo que se vuelve necesario realizar la distinción. En primer lugar, cabe destacar que la dependencia es un concepto polisémico, utilizado en varias disciplinas y en contextos diversos, de modo que su significado no es único ni inmutable. Pese a los amplios debates sobre su alcance y la ausencia de una única definición, las múltiples definiciones, comparten un elemento en común y es la dificultad para realizar algún tipo de tarea, volviéndose necesario contar con ayuda para llevarla a cabo. Por lo tanto, la situación de dependencia permite dar cuenta de lo que requiere la persona, sea de ayudas o asistencias, para realizar diferentes actividades de la vida cotidiana de forma independiente².

2 Cabe destacar que, en este caso, se hace referencia a la dependencia funcional en relación a dos tipos de actividades: Actividades Básicas de la Vida Diaria y Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (Paredes y Pérez, 2014). Por un lado, las Actividades Básicas de la Vida Diaria, implican la posibilidad de realizar las tareas más elementales vinculadas al autocuidado de la persona, y por otro, las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria hacen referencia a la posibilidad de acceder a algún tipo de apoyo para llevar adelante una determinada tarea que se realiza en relación al entorno (por ejemplo, aquellas ha-

En este sentido, es posible sostener que la dependencia hace referencia a una situación dinámica y en permanente transformación, pues confluyen las particularidades del sujeto para desempeñar las actividades de la vida cotidiana y el contexto en el que se encuentra. En este escenario, lejos de ser un concepto absoluto, pone en evidencia las heterogéneas situaciones que puede llegar a abarcar. Por lo tanto, la discapacidad no genera dependencia ni la dependencia provoca la discapacidad, pues ambas situaciones son producto de la intersección de representaciones y prácticas que generan barreras sociales que dificultan y, en ocasiones, impiden la plena participación en sociedad.

En este entramado, adquiere particular relevancia la realidad educativa de niños y niñas en situación de dependencia y discapacidad. La sociedad y el Estado adquieren un lugar irremplazable en la identificación y eliminación de las barreras, apuntando, a su vez, a la habilitación de espacios que permitan la construcción de proyectos de vida autónomos. Para ello, resulta imprescindible interpelar las corporalidades hegemónicas y reconocer las múltiples formas de ser y habitar el mundo.

El abordaje de la infancia entendida en tanto constructo social implica considerar la intersección entre las distintas características del contexto social (sociales, políticos, económicos, culturales), en un momento y tiempo determinado. Implica situarla y contextualizarla, sin desconocer las relaciones de dominación y poder que transversaliza cada espacio social. Lo que permite identificar el lugar que se le ha atribuido a la infancia dentro de la sociedad, sus roles y sus funciones (Tollo, 2016; Sosenki, 2015; Fidel y Rosero, 2012; Pavez, 2012; Carli, 2011; Carli, 1999; DeMause, 1991; Ariès, 1987).

bilidades vinculadas con el uso de tecnologías de la información y el conocimiento).

En este sentido, no es posible identificar una única concepción de infancia. Si bien no hay una exclusiva forma de comprender y vivenciar esta etapa del curso de la vida, se identifican procesos universales que la atraviesan. La escasa valoración social, la ausencia de reconocimiento y legitimidad de sus voces en tanto sujetos parte de la sociedad, y sus roles considerados como naturales y dados debido al ciclo de vida que están transitando, sitúan a la infancia en una relación de poder asimétrica, en la cual la adultez se presenta como la responsable de, principalmente, criar, proteger, castigar y corregir.

En este contexto, la educación cobra sustancial relevancia a los efectos de disciplinar a la infancia hacia los cánones del deber ser adulto, presentándose como herramienta necesaria para preparar a la infancia hacia el único futuro deseable, la adultez. La infancia es producida y definida en última instancia por sujetos provenientes del mundo adulto. Se identifica una relación asimétrica y desigual, en la que la infancia es considerada una etapa de absoluta dependencia y subordinación (Duarte, 2016; Duarte, 2015; Bustelo, 2012). El adultocentrismo refiere a relaciones de poder de

Resulta imprescindible interpelar las corporalidades hegemónicas y reconocer las múltiples formas de ser y habitar el mundo

quienes se sitúan en la mayoría de edad por sobre quienes se posicionan en la minoridad. Es constituido por un conjunto de representaciones e imaginarios sociales que naturalizan la adultez como potente,preciado y con capacidad de control, al tiempo que legitiman la adultez como único destino de las infancias. Lo que permite la reproducción de relaciones de dominación asimétricas, y constriñe las posibilidades de desplegar relaciones de tipo colaborativas (Duarte, 2016). De modo que, lejos de identificarse a los niños como actores centrales para la construcción de sociedades más justas, la educación coloca el foco en internalizar mandatos y normas propias del adultocentrismo, sin abordar en el presente el fomento y la promoción del pensamiento crítico, constructivo y participativo en la niñez (Sosenki, 2015).

Se identifica la necesidad de interpelar y tensionar la aparente homogeneidad de la universalidad educativa y toma fuerza el reconocimiento de la educación como espacio de emancipación (Martinis, 2015, 2006). En este sentido, hacia el siglo XX, surge el enfoque de la integración que propone incorporar al niño y niña en situación de discapacidad en la vida escolar y para ello el estudiante debe realizar una serie de movimientos para incidir en sus estructuras corporales, de comportamiento y sensoriales para responder a los parámetros establecidos dentro de la comunidad educativa. De forma tal que recae en el niño o la niña las responsabilidades de generar las transformaciones necesarias para adaptarse a la estructura educativa. Se requiere entonces que el niño o la niña en situación de discapacidad despliegue las estrategias necesarias para encontrar su lugar en el sistema educativo, ubicando las responsabilidades en los sujetos concretos, nociones que responden al modelo individual de la discapacidad.

Más adelante, en contraposición, surge la educación inclusiva que pone en tensión las responsabilidades individuales del éxito o del fracaso escolar e incorpora la noción del contexto social y de las

desigualdades sociales en la estructura educativa. Esta educación implica el reconocimiento de las singularidades como expresión de la heterogeneidad que implica ser y estar en sociedad. En este nuevo escenario, la desnaturalización se vuelve un ejercicio reflexivo permanente, a partir del cual se identifican situaciones de desigualdad y relaciones de poder, reconociendo y potenciando al “otro” como sujeto (Martinis, 2015). Lo que supone educar en torno al diálogo, a las diferencias, al conflicto entre las diversas subjetividades, para trascender la función socializadora de identidades hegemónicas y legítimas (Calderón, 2014). Pues, en caso contrario, a partir del reconocimiento y del fomento de un sistema de valores, normas y significados, la educación consigue hacerles “creer” que “son lo que la institución dice”, reforzando el espacio de dominación. Es este sistema hegemónico el que invisibiliza las manifestaciones resistentes de las infancias violentamente silenciadas.

La educación a partir del diálogo y de la consideración de la diversidad, implica la co-construcción, entre el educador y el educando, de la realidad social. Se basa en el reconocimiento de la diversidad que implica educar en y para la diversidad, respetando las singularidades de los sujetos y adaptando las enseñanzas a las especificidades de cada uno. Cabe destacar que un factor de riesgo es analizar las diferencias como parte intrínseca de la diversidad, sin considerar las desigualdades sociales que las condicionan (Calderón, 2014). Los educandos que experimentan estas barreras son marginados, excluidos y sus voces son “silenciadas” y “escondidas”, pues estas prácticas educativas responden a representaciones que definen la diferencia como “sin valor”, “devaluada”, “improductiva”, “desviada”, “rota”.

El espacio de dominación, legitimado y reproducido por la escuela, se convierte en un espacio de aprendizaje, con programas educativos adecuados, donde todos participan y se sienten partes fundamentales. Ha de resultar en que todos los niños y las niñas

El foco se coloca en el contexto, entendido como el generador de barreras sobre las cuales se despliegan las dificultades y los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación.

aprendan juntos, sin requisitos para el ingreso ni mecanismos de selección, procurando la garantía del acceso a la educación. Lo que supone una transformación teórica-conceptual y práctica sobre el modelo educativo y su implementación.

La educación inclusiva es entendida como un proceso social estrechamente vinculado a la inclusión social, en tanto se plantea como objetivo reducir las brechas y eliminar la exclusión social derivada de comportamientos y actitudes vinculadas a la diversidad en función de la discapacidad, la clase social, la religión, el género (Calderón, 2014). Asimismo, la educación inclusiva es considerada como un derecho, con implicancias sustantivas para todas las personas en situación de discapacidad.

Esta perspectiva se distancia de aquellas explicaciones que vinculan el fracaso escolar a las características individuales y familiares del niño o la niña. El foco se coloca en el contexto, entendido como el generador de barreras sobre las cuales se despliegan las dificultades y los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación. La noción de barreras permite interpelar, por ejemplo, en torno a la

escasez de recursos, de formación, la existencia de métodos de enseñanza transmisivos o de prácticas educativas segregacionistas. Estas barreras se traducen en fronteras y límites que suponen impedimentos concretos en la presencia, la participación y el aprendizaje, de modo que su identificación se vuelve trascendental para la construcción de un espacio educativo en potenciador del aprendizaje colectivo (Ainscow, 2010; Skliar, 2017).

Sin embargo, la participación de las infancias en los espacios educativos ha estado sujeta a las disposiciones adultas, respondiendo a una mirada adultocéntrica que procura colocar en roles protagónicos únicamente a adultos, a unos determinados adultos (no jóvenes, de posición socioeconómica favorable, de occidente). La infancia es producida y definida, en última instancia, por sujetos provenientes del mundo adulto. De tal forma, las preocupaciones y ocupaciones en torno al mundo de las infancias han sido históricamente definido por los adultos (Sosenki, 2015). Los vínculos entre adultos y niños y niñas están atravesados por relaciones de dominación, que se basan entre aquello que está considerado como adultez y lo que está constituido por infancia.

El modelo social de la discapacidad en educación implica la incorporación de un enfoque donde prime la construcción social de las infancias en situación de discapacidad. Lo que supone considerarlos como sujetos de derechos que vivencian múltiples, diferentes y desiguales tránsitos. De modo que se vuelve fundamental considerar los aspectos contextuales (sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos) y situacionales de cada época histórica concreta, sin desconocer además las relaciones de dominación y poder que se transversalizan en cada espacio social.

Ante este escenario, cada sociedad construye representaciones y prácticas sobre la infancia y valida y legitima una forma esperable y deseable de ser niño o niña. De forma tal que, quienes respondan

y actúen bajo diferentes parámetros simbólicos, lingüísticos, comunicacionales y de comportamiento, serán catalogados bajo la rótula de “desviados” y necesarias de corrección. La infancia en situación de discapacidad se ha situado históricamente bajo miradas excluyentes y segregacionistas, y en este sentido, la educación ha sido pensada y diseñada para una infancia homogénea.

Esta pretendida universalidad, invisibiliza la pluralidad y las múltiples formas de habitar las infancias. En las últimas décadas los debates académicos y las políticas públicas vinculadas a la educación se han centrado en tensionar los enfoques tradicionales y colocar el foco en la inclusión social considerándola como proceso constituyente de la sociedad. En este sentido, cobra especial relevancia considerar y reconocer a los niños en tanto actores, trascendiendo las tradicionales representaciones sociales sobre la infancia y transformando las posiciones sociales en las que históricamente los adultos han colocado a la infancia en situación de discapacidad.



3

**La asistencia personal
en el aula desde
las miradas de las
asistentes personales
y de las maestras**

La inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad es uno de los nudos críticos de la educación en los últimos años.

La inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad es uno de los nudos críticos de la educación en los últimos años. Entre los elementos que tensionan las formas que adquiere la educación inclusiva, se encuentra la asistencia personal que tiene lugar en el aula en tanto dispositivo que interpela las representaciones y prácticas sociales en torno a la discapacidad y a la inclusión. En este sentido, interesa colocar el foco en las miradas de quienes se encuentran directamente implicadas en esta labor: las maestras y las asistentes personales. El objetivo se centra en conocer sus percepciones sobre la asistencia personal a niños y niñas en situación de discapacidad, el contenido y la forma que adquiere, así como también los vínculos que emergen a partir de esta nueva figura en el aula.

El material empírico utilizado surge de los dos cuestionarios autoadministrados realizados por 72 maestras y 91 asistentes personales de todo el país, con preguntas abiertas y cerradas. Cabe señalar que, por un lado, de las maestras que respondieron, la totalidad son mujeres, se distribuyen de forma homogénea entre los 24 a los 55 años. De la totalidad de maestras, el 78 % trabaja en primaria común y

el 22 % restante en primaria especial. El 89 % manifiesta desempeñarse como maestras en la educación pública. En relación a la experiencia, el 56 % de las que respondieron trabajan como maestra hace menos de 4 años, el 25 % hace más de 10 años, y el 19 % entre 5 y 9 años. En relación al tiempo que hace que trabajan en aula con una asistente personal, el 70 % manifiesta que hace entre 1 y 4 años que trabaja con una asistente personal en aula. En este sentido, se destaca la permanencia a lo largo de los años, lo que habilita un proceso de acumulación de saberes a través de las diferentes experiencias de trabajo con asistentes personales en el aula.

Por otro lado, de las asistentes personales que respondieron el cuestionario casi la totalidad son mujeres, excepto por un único varón. Si bien la política de cuidados, implementada a través del Sistema de Cuidados, busca promover la corresponsabilidad de los cuidados a través de un conjunto de servicios, entre los que se encuentra el Programa de asistentes personales, se identifica la reproducción de la feminización de las tareas vinculadas al apoyo de las actividades cotidianas de las personas en situación de dependencia. Si bien el programa permite desfamiliarizar la responsabilidad de los apoyos y ayudas ofrecidas tradicionalmente por las referentes mujeres de las familias, la política de cuidados no logra desfeminizar la asistencia aún en aquellos casos que es remunerada. Lo que permite evidenciar la reproducción de representaciones sociales tradicionales en torno al rol “innato” de la mujer en tanto cuidadora “natural”.

En relación a las edades de las asistentes personales, el 59 % tiene entre 30 y 49 años, el 26 % entre 18 y 29 años, y el 15 % más de 50 años. Con respecto al nivel educativo alcanzado, el 63 % alcanzó secundaria, el 28 % terciaria y el 9 % restante alcanzó primaria. Este último grupo de asistentes personales que tiene como máximo nivel educativo primaria, si bien es un grupo muy específico de mujeres, tienen un perfil muy particular, con bajos niveles educativos y presentan experiencias anteriores como cuidadoras. Lo que permite

señalar que la asistencia personal es identificada por estas mujeres como una oportunidad laboral y una fuente de ingresos.

Ahora bien, el acceso a la asistencia personal como fuente de ingreso laboral no es exclusiva para las mujeres de bajos niveles educativos, pues de las que respondieron el cuestionario, el 80 % expresa que la asistencia personal es su primer trabajo. De esta forma, la asistencia personal se convierte en una oportunidad para acceder a un trabajo estable y a un salario propio. Interesa señalar que, de las que acceden por primera vez al trabajo a través de la asistencia personal, 7 de cada 10 inician como asistentes personales en otros espacios (domésticos, institucionales, recreativos, laborales, entre otros), mientras que sólo 3 de cada 10 inician como asistentes personales en aulas.

Otro aspecto a destacar está vinculado al centro educativo en el que desarrollan sus tareas, casi el 80 % se encuentra trabajando en primaria común y un 18 % en primaria especial, mientras que sólo el 2 % de las que respondieron trabajan en ambos tipos de centros educativos. Que 4 de cada 5 asistentes personales se encuentren trabajando en primaria común, ofrece las primeras señales sobre cómo este dispositivo se ha convertido en una condicionante para el acceso a la educación “común” de las infancias en situación de discapacidad. Si bien es posible identificar que, colectivos que tradicionalmente eran confinados en la educación especial están accediendo, por primera vez, a estas instituciones educativas, es una señal de la democratización precaria de la educación porque el acceso es sólo y sólo sí ingresan con una asistente personal.

En relación a la cantidad de años que trabajan en el mismo centro educativo, 1 de cada 2 asistentes personales manifiestan estar trabajando entre 1 y 2 años en el mismo centro educativo, y sólo 3 de cada 10 asistentes personales han trabajado más de dos años en el mismo centro educativo. Esto coloca en evidencia la movilidad

de las asistentes personales por diferentes centros educativos. Esta falta de permanencia expone no sólo las condiciones laborales precarias en las que se encuentran, sino también genera efectos perversos en el propio niño o niña, disminuyendo las posibilidades de construcción, fomento y consolidación de vínculos con el niño o niña y con el entorno, lo que perjudica y debilita la construcción de autonomía, fin último de la asistencia personal.

Finalmente, es posible sostener que la presencia de las asistentes personales en los centros educativos disminuye a medida que aumenta la edad del niño o de la niña que recibe la asistencia. Si bien se podría vincular con la conquista de autonomía de los niños y niñas en situación de discapacidad, este escenario se corresponde a la desvinculación de niños y niñas en situación de discapacidad de la educación común.

A continuación, se presentan los resultados de las percepciones de las maestras y de las asistentes personales en torno a las características de las tareas de las asistentes personales, de las relaciones con las maestras, los niños y las niñas, y las valoraciones que presentan sobre la formación de la asistencia personal.

Un nuevo quehacer en aula: prácticas y representaciones sobre las asistentes personales

En primer lugar, es importante destacar que, tanto las asistentes personales como las maestras, manifiestan que el ingreso al aula de la asistente personal se produce sin tensiones ni conflictos. En relación a la permanencia durante el turno escolar, de las asistentes personales que respondieron el cuestionario, casi un 90 % acompaña la totalidad de horas, mientras que un 10 % menciona no estar todas las horas en el aula, dado que la apoyatura está sujeta

a las necesidades del niño o de la niña. Desde lo manifestado por las maestras, aparece una percepción similar, pues sostienen, en su totalidad, que las asistentes personales no presentan dificultades para ingresar al aula. Mientras que, en lo referido a la permanencia, un 86 % manifiesta que estaba durante todo el turno mientras que el 14 % restante expresa que ingresaba en función de las necesidades y/o demandas del niño o niña. En este sentido, se destaca la congruencia en las percepciones de las asistentes personales y de las maestras sobre la participación de la asistente personal en el aula. Al tiempo que permite identificar la versatilidad del rol de la asistente personal, considerado como un aspecto positivo, en tanto es posible de ser activado en función de las necesidades del niño o niña.

En lo que respecta a las tareas que llevan adelante las asistentes personales, se identifica acuerdo entre las percepciones de las maestras y de las propias asistentes personales en tres grandes núcleos de actividades: 1. apoyo en consignas didácticas y lúdicas; 2. acompañamiento en recreación; 3. apoyo en actividades de la vida cotidiana (higiene, alimentación, vestimenta). Es importante señalar que, según las maestras, las asistentes personales tienen un rol importante en lo relativo a la contención física y emocional, mientras que, desde las perspectivas de las asistentes personales, esta tarea no se destaca. En el conjunto del resto de las tareas se identifican los apoyos orientados a: el vínculo con pares, la incorporación de normas y hábitos sociales, la organización del tiempo y del espacio, y en la comunicación alternativa. A continuación, en el Cuadro 1, se detallan las tareas identificadas tanto por maestras como por asistentes personales.

Cuadro 1. Tareas realizadas por Asistentes Personales en el centro educativo (en porcentajes)

	Asistentes Personales	Maestras
Apoyo en consignas didácticas y lúdicas	38	42
Acompañamiento en recreación	19	12
Apoyo en actividades de la vida cotidiana (higiene, alimentación, vestimenta)	16	19
Contención física y emocional	10	19
Apoyo y facilitación en el vínculo con pares	6	2
Apoyo en incorporación de normas y hábitos sociales	5	2
Apoyo en organización del tiempo y del espacio	4	2
Apoyo en comunicación alternativa (apoyo en oralidad, comunicación audiovisual)	2	2
Total	100	100

Ahora bien, en relación a quiénes definen las tareas de las asistentes personales (Cuadro 2), también se identifica acuerdo entre las percepciones de las maestras y de las asistentes personales, ubicando en primer lugar a las referentes familiares (con el 48 % y el 55 % respectivamente), en su gran mayoría las madres, en segundo lugar a técnicos y profesionales de la educación (con el 20 % y el 17 % respectivamente), y en tercer lugar, se ubica a la propia asistente personal como la responsable de la delimitación de las tareas (con el 17 % y el 14 % respectivamente). Interesa señalar que, en

cuarto lugar, mientras las maestras sostienen que los técnicos y los profesionales de la salud tienen un rol fundamental al momento de establecer las tareas, desde las asistentes personales sostienen que es el sistema de cuidados.

Cuadro 2. Quiénes definen las tareas (en porcentajes)

	Asistentes Personales	Maestras
Familia	55	48
Técnicos y profesionales de la educación	17	20
La Asistente Personal	14	17
Sistema de Cuidados	12	3
Técnicos y profesionales de la salud	2	12
Total	100	100

Un aspecto que se destaca en ambos grupos tiene que ver con la relación entre la asistente personal y la maestra. En este sentido, casi la totalidad del universo (96 % del total de asistentes personales y 95 % del total de las maestras) expresa la existencia de comunicación, considerándose una pieza fundamental del trabajo de ambas partes. El 56 % de las asistentes personales manifiestan que en sus reuniones con las maestras intercambian sobre sus tareas, la delimitación de las mismas y la forma de llevarlas adelante. En similar proporción (58 %) manifiestan reunirse para intercambiar sobre el desempeño del niño o de la niña. Cabe destacar que la frecuencia del intercambio es, al menos, semanal. Lo que da cuenta del diálogo, la comunicación y la necesidad del intercambio ante un espacio de trabajo caracterizado por su versatilidad y su variabilidad. Desde las percepciones de las maestras, el 75 % se reúne con las asistentes personales para intercambiar sobre sus tareas, y en

similar porcentaje (72 %) manifiestan intercambiar con las asistentes personales sobre el desempeño del niño o de la niña.

En lo que respecta a las tensiones y conflictos que pueden surgir en un espacio educativo en el que históricamente estuvo signado por la presencia de una única referencia adulta, en su rol de maestra, es importante destacar que casi 9 de cada 10, tanto maestras como asistentes personales, declaran la ausencia de conflictos y tensiones con la figura de la asistente personal en el aula e incluso en el centro educativo. No obstante, ello no significa que no existan tensiones. Las circunstancias que generan tensiones se pueden agrupar en relación a la falta de conocimiento de lo que implica la asistencia personal, y a la presencia de la asistente personal en el aula que, en ciertas ocasiones, genera incomodidad debido a la sensación de observación y vigilancia de parte de otro adulto dentro del aula.

La comunicación se identifica como uno de los pilares del trabajo de la asistente personal en el aula. El tipo de intercambio, la fluidez y la

La articulación y la planificación se destacan como actividades centrales que se desarrollan con la maestra

frecuencia del diálogo, permite sostener la existencia de vínculos entre la maestra y la asistente personal.

La asistencia personal a niños y niñas implica, necesariamente, establecer una comunicación, un diálogo, con al menos un referente de la familia. Desde las asistentes personales, casi la totalidad de las que realizaron el cuestionario, el 98 %, declara que tiene comunicación con las familias, mientras que en las maestras el porcentaje disminuye apenas al 89 %. Lo que permite dar cuenta de la relevancia que adquiere el diálogo y la comunicación. El 85 % de las asistentes personales sostiene que mantiene comunicación, con una frecuencia diaria o semanal, para intercambiar sobre su trabajo en el aula. Mientras que el 64 % de las maestras expresa que se reúne con las familias, una vez por mes, para conversar sobre el trabajo de la asistente personal. En cuanto al intercambio que tienen sobre el desempeño del niño o la niña implicada, el 93 % de las asistentes manifiesta reunirse con las familias en forma diaria o semanal. Un elemento a destacar es que las asistentes personales se reúnen con las familias no para delimitar sus tareas, sino para realizar un seguimiento de los y las niñas a las que asisten. En tanto el 53 % de las maestras manifiesta que intercambia, de forma diaria o semanal, sobre el desempeño del niño o la niña implicada tanto con la familia como con la asistente personal. En relación a posibles tensiones con las familias, el 88 % de las asistentes personales y el 92 % de las maestras sostienen que no identifican conflictos. No obstante, cabe destacar que, quienes respondieron de forma afirmativa, identifican tensiones en torno a la familia, como por ejemplo conflictos intrafamiliares, y no en la relación maestra y asistente personal con la familia. Finalmente, si bien las asistentes personales se reúnen considerablemente más con las familias que con las maestras, se destaca la comunicación como requisito indispensable para el desarrollo de la tarea, sea para intercambiar sobre el niño o sobre las propias tareas a desarrollar. La comunicación se convierte en un aspecto medular en el rol de las asistentes personales en el aula.

A pesar de que la relación entre la asistente personal, la maestra y la familia es importante, la díada asistente personal y niño o niña es fundamental no sólo para que se pueda contar con el entorno propicio para el desarrollo de las tareas sino también, y principalmente, para habilitar y fomentar espacios de autonomía. En este sentido, las asistentes personales (82 %) valoran de forma muy buena y excelente la relación que tienen con el niño o la niña, y desde las maestras la percepción positiva sobre la relación que tienen las asistentes personales con los niños y las niñas es similar (75 %).

Cabe destacar que, el 63 % de las asistentes personales sostienen que en la definición y desarrollo de las tareas los niños y las niñas se encuentran implicados. Sobre esta implicancia del niño y de la niña en las tareas que realiza la asistente personal, el 70 % de las maestras identifica que el niño o la niña tiene un rol fundamental. Se destaca, un primer momento, previo a comenzar un determinado trabajo, que es cuando se identifican y se exploran los intereses del niño o la niña, “descubrir qué es lo que le gusta hacer”, “cuáles son sus gustos”. Este primer acercamiento puede estar habilitado por la manifestación oral del propio niño o niña o bien por la observación directa de la asistente personal sobre el accionar, comportamiento y conductas, colocando especial atención en sus “entusiasmos” y “motivaciones”, y a partir de allí se comienzan a planificar objetivos. Esto implica que las tareas se establecen de forma particular en función de las singularidades de cada niño o niña. En este sentido, las asistentes personales colocan el énfasis en la importancia de anticipar las tareas: “siempre antes de comenzar las tareas se le plantea lo que vamos a realizar al niño”, “contar el paso a paso”, “explicar lo que haremos, poco a poco”. Para la descripción de las tareas se utilizan ejemplos y la imitación como recursos principales en la explicación. La anticipación es una herramienta fundamental para promover la organización del tiempo y del espacio del mismo, así como también actúa como vehículo facilitador de posibles modificaciones en las tareas que se irán a desarrollar. En algunos casos,

las asistentes personales no solo “explican de qué se trata” sino que “invitan a participar” e incluso “preguntan de qué forma le gustaría hacer cierta tarea”. De esta manera, se promueve una participación activa, una implicancia directa en las tareas que desarrolla la asistente personal. Esto habilita momentos en los que el niño o la niña pueden estar en desacuerdo con la tarea a realizar, en ese caso, “se negocian las actividades que quiere hacer y se respetan sus tiempos”, “siempre se trata de llegar a un acuerdo para que haga las tareas, y cuando hay cosas que no corresponde se explica”. Una vez más, la comunicación entre maestras, familias y niño o niña aparece como un pilar en la relación y en la implicancia del niño o niña en las tareas de su asistente personal.

En relación a los cambios en el desempeño del niño o de la niña (Cuadro 3), en aquellos casos en donde la relación de la díada perduró más de un año, 1 de cada 2 asistentes personales manifiesta la identificación de cambios que son valorados de forma positiva. En primer lugar, se destaca la participación en aula, sea a través de la incorporación de saberes y de prácticas o incluso en la posibilidad de culminar propuestas didácticas. Esta valoración se corresponde con el énfasis que se coloca en la asistencia a tareas lúdicas y recreativas realizadas por la asistente personal. En segundo lugar, se identifican cambios positivos en la relación con el grupo de pares y los referentes adultos del centro educativo. En tercer lugar, se destacan los cambios vinculados con la incorporación de normas y hábitos sociales. Finalmente, los cambios relacionados a la confianza y a la comunicación son identificados y valorados también como positivos. En este sentido, la permanencia de la díada se valora en tanto aspecto que fortalece y afianza el vínculo, con implicancias positivas en el fomento y promoción de la autonomía.

Asimismo, las maestras identifican, en mayor medida (78 %), cambios que valoran como positivos en el niño o la niña. En primer lugar, identifican aquellos vinculados a la participación, en segundo

lugar, se mencionan los cambios en relación a la incorporación de normas y hábitos sociales, y en tercer lugar el relacionamiento con el grupo de pares y referentes adultos. Un aspecto que se destaca es que, a diferencia de las percepciones de las asistentes personales, las maestras identifican avances en cuanto a conquistas en la autonomía de los niños y las niñas.

Cuadro 3. Cambios a partir de la llegada de la Asistente Personal (en porcentajes)

	Asistentes Personales	Maestras
Participación en aula (culminación de propuestas didácticas, participación en clase, apropiación de conocimientos)	42	40
Relacionamiento con pares y adultos	21	17
Incorporación de normas y hábitos sociales	16	31
Confianza y seguridad en sí mismo	12	9
Comunicación	9	3
Total	100	100

En relación al curso habilitante, es importante destacar que, el 76 % de las asistentes personales manifiestan haberlo realizado mientras que el 24 % aún no lo ha realizado. Esto implica que 1 de cada 5 asistentes personales está trabajando bajo excepcionalidad. Ahora bien, de las asistentes personales que realizaron el curso, el 71 % lo valoran de forma positiva. Cabe destacar que esta valoración positiva lo es en tanto no hay información ni conocimiento relacionado a la asistencia personal, pues el curso está orientado a la dependencia. En este sentido, en cuanto a las herramientas y habilidades

ofrecidas para desempeñarse como asistentes personales, 1 de cada 4 asistentes personales sostiene que el curso es insuficiente. En relación a las habilidades y capacidades para desempeñarse en centros educativos, 1 de cada 2 sostienen que el curso no ofreció las herramientas necesarias. Si bien el curso habilitante se valora, en términos generales, como positivo en tanto aproxima información general sobre cuidados y dependencia, no brinda herramientas para trabajar en el aula. A pesar de que el curso es básico, pues ofrece una capacitación mínima referida a las responsabilidades vinculadas al puesto de trabajo, para quienes no tienen formación específica ni una trayectoria educativa que supere la educación media, es importante en tanto habilita el acceso al conocimiento y a las diferentes estrategias para desarrollar la tarea. Ahora bien, aún ante este contexto, se reconoce el aspecto prescindible que presenta el curso habilitante para el desarrollo de la tarea.

En relación a la formación de la asistencia personal, se identifica la necesidad de profesionalizar la tarea, tanto desde las maestras como de las propias asistentes personales. En similares proporciones, 3 de cada 5 maestras y asistentes personales sostienen que la formación debería ser terciaria no universitaria. A su vez, dentro de los saberes y habilidades que las maestras y asistentes personales entienden debería incorporar una formación profesional en asistencia personal, es posible identificarlas y agruparlas en: saberes y habilidades relacionadas a la educación inclusiva; saberes y habilidades específicos (por ejemplo: Lengua de Señas Uruguaya o Braille); habilidades vinculadas a la gestión de los aspectos psico-emocionales; y habilidades relacionadas a las actividades de ocio y recreación.

Con respecto a las incompatibilidades para realizar el trabajo de asistentes personales, 4 de cada 5 asistentes personales sostienen que no existen elementos que vuelvan incompatible la tarea. En cambio, 1 de cada 2 maestras sostienen que sí existen incompatibilidades al momento de llevar adelante el trabajo de asistente

personal. Entre los aspectos que se consideran incompatibles sobresalen los vinculados a la afectividad. En este sentido, la falta de empatía y de paciencia, y en menor medida la ausencia de la habilidad comunicacional, son aspectos que se consideran pilares para desarrollar las tareas de la asistencia personal en la infancia. La empatía y la paciencia se identifican como requisitos indispensables. Lo que se corresponde con el imaginario social de que las mujeres son “más adecuadas” para este tipo de tareas vinculadas a niños y niñas en situación de discapacidad, pues se les atribuye rasgos que se consideran innatos y naturalmente desarrollados por las mujeres como la paciencia, el cariño y la sensibilidad, asociados, a su vez, con su capacidad “innata” de maternar. Ante este escenario, la formación adquiere especial relevancia en tanto permite incorporar herramientas y estrategias de trabajo que habilitan, por un lado, trascender la esfera emocional, y por otro, profesionalizar la tarea.

Reflexiones

Finalmente, es posible sostener que las miradas sobre el tipo de tareas y la definición de las mismas, su formación, así como la relación de la asistente personal con el niño o la niña implicada, la maestra y la familia, ponen en evidencia acuerdos entre las maestras y las asistentes personales. Lo que presenta al aula como un potencial espacio para articular estrategias y dispositivos vinculados a la educación inclusiva. Lejos de presentarse como dos figuras incompatibles, las maestras y las asistentes personales se perciben como complementarias en tanto cada una desarrolla una función diferenciada de la otra, al tiempo que tienen como fin último otorgar garantías para el ejercicio del derecho a la educación.

La armonización de miradas entre unas y otras no significa que sea un espacio libre de tensiones. A pesar de que no se identifican desacuerdos en torno a las tareas de las asistentes personales, los conflictos tienen lugar a partir del escaso reconocimiento social de la asistencia personal y de su nula profesionalización, particularmente, en el área de la infancia y de la educación.

Desde las miradas de las maestras, así como también de las asistentes personales, es posible identificar acuerdos sobre los aspectos centrales que se ponen en juego a partir de la llegada de un niño o una niña en situación de dependencia al aula y de su asistente personal. Ambas colocan el énfasis en la comunicación, herramienta indispensable en la cotidianeidad escolar, principalmente como forma de “recordatorio” de las singularidades del niño o niña en situación de discapacidad. Al tiempo que sostienen la relevancia en tanto articuladora de la tríada maestra-niño o niña-familia. A su vez, desde estas miradas, se considera que las asistentes personales no sólo facilitan la realización de tareas escolares y de la vida cotidiana en el ámbito de la escuela, sino que además hacen resonar las voces de estos niños y niñas “recién llegados” a la escuela “común”.

La asistente personal se presenta como una significativa oportunidad para hacer efectivo el derecho a la educación, al tiempo que coloca nuevos retos y desafíos en torno a las prácticas que supone la educación inclusiva. La inserción de esta figura en el centro educativo y los límites de su intervención deben trabajarse con el sistema educativo, considerando que las tareas de asistencia personal son promotoras de autonomía y sientan las bases para la inclusión. Por lo tanto, el horizonte debe ser el fortalecimiento y el respeto de la autonomía de niños y niñas en situación de discapacidad en el marco del proceso social que implica la educación inclusiva.

Las asistentes personales no sólo facilitan la realización de tareas escolares y de la vida cotidiana en el ámbito de la escuela, sino que además hacen resonar las voces de estos niños y niñas “recién llegados” a la escuela “común”.

A blurred, high-angle photograph of a person's face and hands, rendered in a monochromatic pink/magenta color. The person appears to be looking down at something in their hands, possibly a book or a device. The image is out of focus, creating a soft, ethereal atmosphere.

4

**La llegada de la
Asistencia Personal
al espacio escolar:
novedades y desafíos**

La figura del asistente personal se basa en el derecho de las personas en situación de dependencia de ejercer de forma autónoma su propia vida.

La figura del asistente personal se basa en el derecho de las personas en situación de dependencia de ejercer de forma autónoma su propia vida. No obstante, en tanto figura novedosa a nivel nacional, ha generado diferencias en el entendimiento de sus funciones, especialmente cuando se trata de las infancias en espacios educativos. A partir del material empírico, se pone en evidencia que dicha figura no fue, desde su función fundante, pensada para el espacio educativo, lo cual ha generado tensiones y desafíos. En este contexto, se identifican distintas interpretaciones en lo que a su función respecta. Se destaca la ausencia de protocolos, manifestando “experiencias y expectativas diversas” en el contexto de una escasa información y formación sobre la implicancia de la asistencia personal en el aula.

La reciente incorporación de las asistentes personales en las escuelas ha generado diversas interpretaciones sobre el alcance de su rol, lo que repercute en las distintas apreciaciones y valoraciones sobre las tareas a desarrollar. Estas múltiples miradas se relacionan con la configuración de su rol que se despliega en función de las

particularidades de cada vínculo, de cada espacio educativo y de cada familia.

“Cada Institución se maneja diferente y yo tengo que respetar eso” (asistente personal, Colonia)

En este sentido, se destaca el aspecto dinámico del rol de la asistente personal, que se encuentra en permanente construcción. Si bien las tareas no están previamente definidas, un aspecto que transversaliza los discursos de las asistentes personales es la noción de “acompañamiento”. Un acompañamiento que se expresa en un sentido amplio, “como una persona que acompaña y que ayuda”, desde tareas más operativas (acompañarlo al baño, al pizarrón, por ejemplo) a apoyos emocionales (contención ante alguna crisis, por ejemplo). Cabe destacar que estos discursos se corresponden con las valoraciones identificadas en los cuestionarios autoadministrados sobre el tipo de tareas que desarrollan las asistentes personales.

En relación a los apoyos que se enfocan en tareas pedagógicas y didácticas, surge el cuestionamiento sobre si es una tarea que corresponde que sea realizada por la asistente personal. En este sentido, desde los discursos de las asistentes personales entrevistadas, se identifica, por un lado, la necesidad de profesionalizar la función en el espacio educativo, mientras que, por otro lado, aparecen miradas que demandan otras figuras que apoyen específicamente en lo que respecta a lo pedagógico, a los efectos de garantizar el proceso educativo del niño en situación de discapacidad. .

A su vez, en el marco de las relaciones que se establecen en la díaada entre la asistente personal y el niño, se destaca la carga afectiva y emocional derivada de la cotidianeidad que supone la tarea y de la construcción de la confianza y la cercanía que implica el apoyo y el acompañamiento. Lo que complejiza los alcances y los límites de la

asistencia personal, considerando además que la díada está atravesada por un vínculo laboral.

Retomar las particularidades que adquiere la asistencia personal en el aula permite problematizar sus tareas. La atención a cada sujeto asistido debe pensarse a partir de su propia singularidad, contemplando sus necesidades e intereses. El horizonte debe ser el fortalecimiento y el respeto de su autonomía. En este sentido, si bien no es posible protocolizar la atención, se vuelve imprescindible la construcción de acuerdos sobre los límites y el propósito de la misma.

La llegada de la asistente personal se presenta como una significativa oportunidad para que niños y niñas logren hacer efectivo su derecho a una educación inclusiva. Sin embargo, para que ello logre materializarse es preciso repensarla como una política de Estado que interpele las políticas educativas actuales y construya modelos educativos accesibles, donde cada niño y cada niña no deba adaptarse a lo que hay disponible, sino que, de lo contrario, goce del derecho a la educación en igualdad de condiciones. Eso solo es posible respetando la diversidad y reconociendo las diferencias. Ahora bien, la inclusión en el ámbito educativo necesita ir acompañada del fortalecimiento de recursos, pues generar espacios potencialmente inclusivos sin acompañar la propuesta con los recursos correspondientes genera vacíos en los abordajes al tiempo que obstaculiza el proceso educativo.

¿Una nueva referente dentro del aula? Cercanía y comunicación

Si bien las funciones de las asistentes personales son híbridas, se adecúan en función del contexto en el que se encuentren. En este sentido, desde las percepciones de las propias asistentes personales,

“no es lo mismo si yo asisto a ese niño en su domicilio que en una institución” (asistente personal, Montevideo). El aula establece unos límites y fronteras que las asistentes personales identifican considerando el rol y la función que desarrolla la maestra: “cuando atravieso la puerta de la institución educativa, la referente para el niño es la maestra” (asistente personal, Montevideo). Se reconoce con claridad el protagonismo de la maestra en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “La maestra sigue siendo la dueña de la clase, es la que manda en la clase” (asistente personal, Canelones). En este contexto, las asistentes personales procuran ubicarse “a la derecha, a la izquierda, medio paso para atrás”, pero nunca por delante. La mayoría sostiene que su rol es el de acompañar, sin intervenir, en el trabajo que la maestra despliega en el aula.

“lo que la maestra va enseñando, le voy explicando y que preste atención y que mire, que escuche (...) ella enseña lo que tiene que enseñar, les explica y les deja tarea, y se acerca al nene, yo me quedo a un lado para que él trabaje un poquito también con la maestra” (asistente personal, Canelones)

“La maestra le pone las tareas, lo corrige, lo evalúa. Yo simplemente estoy ahí para ayudarlo” (asistente personal, Artigas)

“si ella viene y quiere estar con él solo, o se quiere dedicar a él solo, yo me aparto” (asistente personal, Maldonado)

Las asistentes personales se ubican en función de las demandas del niño o niña en situación de dependencia dentro del aula y del centro educativo, colocando el foco en su asistencia, apoyo, acompañamiento. En este sentido, desde sus discursos, es posible sostener que el rol en la escuela “es muy amplio”, desde la asistencia al propio niño o niña en situación de dependencia, la mediación de pequeños conflictos, la asistencia a otros niños o niñas en situaciones específicas, el acompañamiento al grupo ante momentos de ausencia de la maestra (como por ejemplo reuniones puntuales

con referentes familiares o salida al baño). Ante este escenario, la asistente personal “termina siendo un poco de todo” (asistente personal, Montevideo).

Ahora bien, si se identifican dificultades para que el niño o la niña en situación de dependencia desarrolle las tareas propuestas, las asistentes personales manifiestan que la comunicación directa con la maestra es imprescindible para dar a conocer la situación y elaborar, en conjunto, una tarea que responda a las demandas propias del niño o de la niña. La comunicación es indispensable en la cotidianeidad escolar. En este sentido, el “involucramiento” y la “apropiación de las tareas” es un ejercicio constante para el fomento de la autonomía en el proceso educativo de los niños y niñas en situación de discapacidad y dependencia.

“trato de estar en constante comunicación con la maestra, de decirle ‘mira que él necesita determinadas adaptaciones, o necesita determinados tiempos en esto, esto no lo podemos realizar y esto sí’, como pequeños recordatorios” (Asistente Personal, Montevideo).

Es una figura diferente en el escenario educativo, su presencia está condicionada por un niño o a en situación de dependencia, sin embargo la relación de la asistente personal trasciende a su asistido o asistida y tiene implicancias con el resto del grupo. Si bien se manifiesta que las maestras y el grupo tienen conocimiento de que el rol de la asistente personal radica en torno al niño o niña en situación de dependencia, la cotidianeidad genera cercanía no sólo con la maestra, sino también con los niños y las niñas, quienes identifican en la asistente personal una figura referente del grupo: “fui una persona más en el grupo, integrándonos con todos” (asistente personal, Río Negro), “antes de pedirle a la maestra, por ejemplo, atarse los cordones o que le limpiara la nariz, me pedían a mí” (asistente personal, Cerro Largo).

“la asistente nunca va a ocupar el lugar de ninguna maestra, solamente estás para ese niño y no estás para los demás niños. Pero si un niño del grupo viene y te pide una ayuda, estamos ahí” (asistente personal, Paysandú)

Esta figura trasciende al niño o niña asistida, “aporta también hacia los otros” (asistente personal, Montevideo), tanto para la maestra como para el resto del grupo. Asimismo, se destaca por su rol de intermediaria con los referentes familiares del niño o niña en situación de dependencia al que está asistiendo, se transforman en un “nexo” entre la maestra y la familia del niño o niña: “si hay que decirle algo a la familia, me dicen y yo le comunico” (asistente personal, Rocha), “terminamos siendo intermediarios, no hay otra” (asistente personal, Maldonado).

Cabe mencionar que, para adquirir las valoraciones positivas que engloban la figura de un referente adulto dentro del aula, es fundamental que se desarrolle el “buen vínculo”, el “diálogo”, la “escucha” con la maestra. En este sentido, las asistentes personales destacan la relevancia del intercambio: “somos personas antes de ser asistentes y maestras” (Asistente Personal, Montevideo). Este vínculo, desde las percepciones de las propias asistentes personales, está asociado a valoraciones positivas como “precioso”, “hermoso”, “re lindo”, “divino”, “muy lindo”. Resalta por la “cordialidad”, la “buena disposición y buen trato”, “siempre están pendientes y preocupadas”. A su vez, hacen referencia a las maestras como “compañeras”, “excelentes compañeras”, y destacan el vínculo con el resto de trabajadoras del centro educativo como la directora, auxiliares, cocinera, profesores de educación física.

Otro aspecto que interesa señalar es que reconocen que están “aterrizando”, que son “nuevas” en el escenario educativo, y resaltan el rol de las maestras en comunicar al grupo la tarea de la asistente personal: “me han recibido muy bien siempre” (asistente

personal, Paysandú), “la maestra me ha presentado y siempre muy bien” (asistente personal, Paysandú). Lo que se considera fundamental para favorecer el desarrollo de las tareas, al tiempo que permite disminuir tensiones e inconvenientes dentro de la cotidianidad del aula. Esto permite que, en el caso de que se presente algún problema, “se soluciona en conjunto, somos muy compañeros y todos nos ayudamos” (Asistente Personal, Treinta y Tres). Las connotaciones y valoraciones positivas en torno al vínculo entre las asistentes personales y las maestras, permite un reconocimiento y respeto mutuo por las tareas que desarrolla cada una.

Además del diálogo y el “precioso” vínculo, se resalta la importancia de la articulación entre la asistente personal y la maestra en torno a las tareas y actividades propuestas para el niño o niña en situación de dependencia. Sobre este aspecto, también se identifica correspondencia con las asistentes personales que respondieron el cuestionario autoadministrado, quienes resaltan la importancia de la comunicación y de su fluidez con la maestra.

“a veces tenemos charlas con la maestra sobre qué sería mejor para ella, qué tareas le podríamos designar para que ella se sintiera un poco más cómoda y no le costara tanto” (asistente personal, Durazno).

“hablamos continuamente con la maestra, hay una relación divina, programamos y evaluamos continuamente cómo el niño evoluciona” (asistente personal, Canelones).

“con la maestra planificamos semanalmente y, hasta a veces, diariamente, todo el tiempo, ha sido siempre constante la planificación, la reunión y el diálogo, todo el tiempo, la coordinación es constante” (Asistente Personal, Paysandú).

La articulación y la planificación se destacan como actividades centrales que se desarrollan con la maestra, considerándose fundamentales no sólo para el la niño o la niña implicada, sino también

para quienes están desarrollando su trabajo (maestra, asistente personal). En este sentido, se identifica la necesidad del trabajo en red, en equipo, que trascienda las fronteras del aula e incorpore diferentes referentes del proceso educativo (familia, directora, maestra itinerante, profesor de educación física).

Ahora bien, cabe señalar que también se identificaron algunas situaciones donde las asistentes personales manifiestan la ausencia de planificación y articulación con las maestras, donde “es más sobre la marcha” (asistente personal, Canelones) y “a ensayo y error” (asistente personal, Maldonado). En este sentido, cobra especial relevancia la definición de pautas de trabajo previo al comienzo de clases, y en esta definición deberían estar todos los actores implicados, incluidos referentes familiares. De manera tal de elaborar líneas de trabajo en conjunto, de forma articulada, que permita, junto con una frecuencia razonable de reuniones y coordinaciones, acompañar el proceso educativo del niño o niña en situación de dependencia.

Finalmente, si bien de la información surgida de las entrevistas y

Se identifica la necesidad del trabajo en red, en equipo, que trascienda las fronteras del aula e incorpore diferentes referentes del proceso educativo

cuestionarios, la gran mayoría de las asistentes personales no identifican tensiones ni problemas con las maestras, se considera pertinente profundizar en las percepciones de quienes han identificado y vivenciado conflictos. En primer lugar, como tensión aparece la noción de la observación y la vigilancia de parte de otro adulto dentro del aula, considerando que sus actos están puestos bajo control. Lo que genera cierta “incomodidad” o “desacuerdo” de las maestras ante la presencia de las asistentes personales: “no se adapta a tener alguien en su salón”, “se sienten observadas o juzgadas”, “sienten incomodidad por la presencia de la asistente en clase”.

“no todas las maestras tienen apertura para que una asistente personal esté en el aula porque se sienten observadas, se sienten vigiladas” (asistente personal, Lavalleja)

“hay quizás un poco de celo con el tema del aula y el docente, de que es su lugar y el tema de compartirlo con alguien más no están muy acostumbrado y les choca un poco” (asistente personal, Montevideo)

Cabe señalar que, si bien generalmente se pone el foco en las posturas de las maestras sobre la presencia de una asistente personal en el aula, la “incomodidad” sobre la vigilancia, la observación y el control es mutuo.

“si bien no se me ha tratado mal nunca, sí está esa incomodidad y que te están mirando continuamente. Ellas lo ven así, pero yo también de mi lado lo veo así, como que te están observando, es mutua la cosa. Porque siempre se habla del lado de la maestra que capaz se siente observada, pero la asistente también se siente observada, al ella estarte mirando como a ver si vos la estas mirando” (Asistente Personal, Montevideo)

Ante la identificación de estas tensiones, desde el discurso de las asistentes personales, se coloca el foco en trascender esta mirada punitiva y que las maestras logren identificar a las asistentes personales como un “complemento en el aula”, como un “instrumento”, un “mediador”, que fomente el desarrollo de actividades y prácticas educativas. En este sentido, uno de los aspectos que destacan y resaltan las asistentes personales es la posibilidad de contar con el apoyo de las maestras en el aula.

Reflexiones

La llegada de las Asistentes Personales a los centros educativos permite democratizar la educación al tiempo que pone en tensión la implementación de la educación inclusiva. Sin embargo, se identifica como un aterrizaje sin preámbulo, y como toda nueva figura que irrumpe en un escenario, interpela y tensiona los abordajes y las prácticas educativas.

En este sentido, se vuelve pertinente señalar que uno de los obstáculos que se presentan tienen que ver con el origen del Programa de Asistentes Personales. Si bien en el diseño no se establecen los espacios de desarrollo de las tareas, sí se definen sus alcances. En este escenario, las asistentes personales están habilitadas para desempeñarse en centros educativos de todos los niveles, acompañando, apoyando y orientando a estudiantes en situación de dependencia. Sin embargo, el servicio no fue diseñado para ser instrumentado en la educación, por lo que su rol en la educación se ha elaborado a través de la práctica, presentando múltiples definiciones y escasas precisiones.

Otro aspecto vinculado a los obstáculos que presenta esta figura tiene que ver con las condiciones laborales, que trasciende las tareas desarrolladas por las asistentes personales en los centros educativos. Es importante destacar los factores de riesgo que exponen a las

La llegada de las Asistentes Personales a los centros educativos permite democratizar la educación al tiempo que pone en tensión la implementación de la educación inclusiva.

asistentes personales, en tanto trabajadoras, a situaciones de precariedad laboral. La flexibilidad y adaptabilidad que implica su rol, genera ambigüedad y falta de precisión en torno a sus funciones, lo que provoca tensiones en torno a qué tareas corresponde realizar. Sin embargo, se identifica una naturalización de las condiciones laborales, reforzando la aún invisibilizada tarea, vinculada estrictamente al ámbito privado y desarrollada casi exclusivamente por mujeres.

Ahora bien, es preciso resaltar el potencial de las asistentes personales para la vida cotidiana de niños y niñas en situación de dependencia. La inserción de esta figura en el aula habilita la promoción de la autonomía y potencia los procesos de inclusión social. De forma que la delimitación de su rol y el alcance de sus tareas, deben ser pensados bajo los parámetros de la educación inclusiva. En este sentido, la asistencia personal se visualiza como una herramienta para la ampliación democrática de la educación, posibilitando que colectivos situados históricamente hacia los márgenes de la sociedad, ejerzan el derecho a la educación inclusiva. Para ello es indispensable contar con las condiciones políticas,

sociales, culturales y económicas que permitan problematizar y resignificar la educación, considerando la educación inclusiva como una política de Estado.

A person wearing a pinstriped suit jacket and a white shirt with a tie, with their hands clasped in a prayer-like gesture. The image is overlaid with a semi-transparent magenta filter.

5

**La Asistencia Personal
como nexos**

La asistencia personal a niños en situación de discapacidad y situada en relación a la escuela y las familias cobra especial relevancia. En este sentido, a continuación, se coloca la mirada en la articulación entre la asistente personal, la escuela y las familias¹, principalmente en relación a las miradas vinculadas al rol esperable de la asistente personal y las implicancias de su materialización en el espacio escolar.

Un elemento que se destaca de la tríada asistente personal-escuela -familias, es que se coloca, desde las percepciones de las asistentes personales y de las maestras, a la asistente personal en un lugar de intermediaria, de nexo, entre la escuela y los referentes familiares del niño.

“somos como el nexo entre la escuela y la familia” (asistente personal, Montevideo).

“es un nexo importante entre la escuela, ya sea personal docente, directivo, y la mamá” (asistente personal, Salto)

-
- 1 Se entiende necesario plantear un posicionamiento que retome y considere la diversidad en todas sus formas y expresiones. En tal sentido, cabe destacar que a lo largo del trabajo se menciona a las familias, en plural, haciendo énfasis en su carácter diverso y dinámico. De esta manera, la distancia entre el “tipo ideal” de la familia nuclear y las nuevas realidades de organización familiar, ponen en tela de juicio los conceptos tradicionales ligados a la familia de corte biologicista, basados en la sexualidad y la reproducción (Jelin, 1998). En esta línea, varios autores cuestionan la idea de la familia como una institución natural, planteándola como la institución social por excelencia. La idea normalizada de familia caracterizada por una pareja heterosexual e hijos que conviven se ve atravesada por nuevas formas de organización. Desde este punto de vista, la familia en tanto institución social lleva implícito el carácter de construcción y como tal es variable y está cargada de implicancias políticas, económicas y afectivas propias de una época y de una sociedad en particular. Cada una de las agrupaciones familiares supone una determinada organización interna en relación a la distribución del poder, de las tareas, y asignación de roles.

La presencia y la cercanía en la cotidianidad escolar de la asistente personal genera conocimiento vinculado a habilidades, destrezas, potencialidades, limitaciones e incorporación de nuevos aprendizajes por parte del niño o la niña que puede propiciar el intercambio con los referentes educativos, y concretamente con la maestra. Por lo tanto, en la vida cotidiana escolar la figura que aparece más inmediata y de simple acceso es la asistente personal.

“somos el mediador, el mediador entre el maestro y el niño cuando el niño no sabe comunicarse, el mediador entre los profesores, y obviamente entre los padres, los otros terapeutas, el equipo multidisciplinario que tenga el niño atrás, más todo el colegio, somos el mediador diario” (asistente personal, Montevideo).

“Soy el nexo, porque ya no van a la mamá a preguntarle, me preguntan derecho a mí. Lo mismo en la escuela, la devolución del niño me la daban a mí porque era quien estaba más tiempo con él” (AP, Cerro Largo).

Si bien se resalta, desde las percepciones de las asistentes personales y la maestra, la comunicación como un elemento medular de la asistencia personal, cabe señalar la ausencia de límites en cuanto al alcance de la información a la que accede la asistente personal y la información que circula entre la familia y la escuela a partir de la voz llevada por la asistente personal: “todo se transmite a través del asistente”. En consecuencia, el manejo de la información y su confidencialidad cobran especial relevancia.

Mientras tanto, en relación a la familia, se destaca, una vez más, la relevancia de la confianza y la comunicación como aspectos fundantes en la relación con la asistente personal. Sin embargo, cabe señalar que las responsabilidades parentales no pueden ser sustituidas por la asistente personal.

La falta de pautas previas al inicio de la relación laboral y la ausencia de acuerdos de trabajo para la intervención de la asistencia personal en los centros educativos genera tal flexibilidad en el rol que, si bien, por un lado, puede resultar beneficioso para las partes, por otro lado, puede provocar desarticulaciones entre lo que le corresponde y lo que no le corresponde hacer. Desde la visión institucional, tanto de cuidados como de la educación, se identifica la necesidad de articular interinstitucionalmente y de brindar información y formación a las familias que acceden a la prestación del servicio en el marco de la política de cuidados. De este modo, desde los espacios institucionales, se vuelve necesario revisar los acuerdos implícitos en torno a la tríada asistente personal-escuela-familia y generar nuevos que coloquen a los niñas y niños en el centro tanto de los acuerdos como de las planificaciones docentes.

El contexto familiar de cada niño o niña se vuelve un espacio que es necesario considerar. En primer lugar, es imprescindible colocar esfuerzos hacia el conocimiento y la distinción de las tareas y el objetivo que persigue el asistente personal. Se identifican familias que, luego de cuatro años de implementación del Programa, entienden la asistencia personal como la realización de las tareas del hogar: “entre el diseño y la expectativa de la familia hay una distancia”.

Una de las dificultades que se encuentran es el desconocimiento sobre las implicancias y el alcance de la asistencia personal: “es necesaria una formación en las familias”. Asimismo se desconoce cómo desde sus tareas los asistentes personales están fomentando la autonomía de ese niño o niña en situación de dependencia severa. Incluso en varias ocasiones han surgido conflictos entre la familia y el asistente personal: “las familias se enojan con el asistente personal porque no le da de comer en la boca, y en realidad en la formación lo que se trabaja es que si esa persona todavía puede comer aunque tenga dificultad, no lo sustituyas totalmente, porque si no le estas sacando autonomía en vez de promoverla, pero la familia ve como

que lo estás castigando porque está pasando trabajo para comer”. Sobre esta misma línea es clave resaltar que el “asistente personal no sustituye a la familia”, al tiempo que las opiniones de la persona en situación de dependencia generalmente no son tenidas en cuenta por la familia, “la familia sustituye a la persona con dependencia y habla por ella y selecciona por ella”. Estas situaciones generan condiciones laborales que dan cuenta de la precariedad de la relación laboral.

A partir de las percepciones de las asistentes personales, también se enfatiza en la necesidad de dialogar y hacer partícipes a las familias. Las actividades de la asistencia personal no se reducen exclusivamente al escenario educativo, sino que coexisten en todos los espacios que el niño habita y transita. Por lo tanto, la asistente personal debe conocer la dinámica familiar, la situación educativa del niño y las lógicas institucionales del centro educativo.

En definitiva, compartir estas inquietudes incentiva la reflexión, y posibilita miradas más integrales de las diversas situaciones. No es posible pensar políticas y a partir de ello estrategias de intervención de forma fragmentada.

Una de las dificultades que se encuentran es el desconocimiento sobre las implicancias y el alcance de la asistencia personal.

Las actividades de la asistencia personal no se reducen exclusivamente al escenario educativo, sino que coexisten en todos los espacios que el niño habita y transita.

Es necesario incorporar a los debates y a la discusión las diversas perspectivas y posiciones.

Reflexiones

La asistencia personal que tiene lugar en el aula se encuentra en permanente construcción, entre las demandas del centro educativo y las familias, donde los límites de su intervención son permeables. Lo que genera desafíos constantes en torno a la conciliación de ambos espacios y a la consideración del objetivo de la asistencia personal en el marco de un espacio que es estrictamente educativo. A su vez, la llegada de la asistente personal en el aula interpela la articulación entre las políticas de cuidados, las de discapacidad y las políticas educativas.

Se vuelve necesario que el Estado identifique, reconozca e incorpore, en las políticas educativas y de cuidado, las limitaciones que presenta la asistencia personal en el proceso de inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad. Sólo así se construirán espacios que permitan habilitar la participación de los niños en situación de discapacidad y garantizar, en última instancia, el derecho

a la asistencia y a la educación. En caso contrario, las políticas públicas seguirán reproduciendo no sólo los efectos contrarios a los buscados, sino que además ensancharán las brechas sociales en las que se encuentra la infancia en situación de discapacidad.

Finalmente, cabe resaltar que, más allá de los desafíos y de las dificultades identificadas, las asistentes personales, en el marco de la política de cuidados, han posibilitado espacios de participación de personas en situación de dependencia, y en este caso de niños y niñas en espacios que hasta el momento se encontraban relegados, lo que ha significado una conquista indiscutible en el plano de derechos. El gran desafío actual es la construcción de puentes que tiendan hacia el diálogo, el intercambio de experiencias y la elaboración de acuerdos con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y a la asistencia de niños en situación de discapacidad.





**La fragilidad laboral
de las asistentes
personales en las aulas**

La asistencia personal se reconoce como un derecho para las personas en situación de dependencia a partir del 2010 con la creación del Programa de Asistentes Personales, cuyo objetivo se centra en brindar apoyo en el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana de las personas en situación de dependencia, promoviendo la autonomía del colectivo y reconociendo unas tareas históricamente invisibilizadas y profundamente feminizadas, realizadas principalmente bajo la responsabilidad de alguna referente familiar (madre, abuela, hija, hermana, tía). Sin embargo, una década después se identifican desafíos en torno a la apropiación efectiva de este derecho por parte de las personas en situación de discapacidad. Asimismo, las tareas vinculadas al apoyo en las actividades de la vida cotidiana continúan siendo realizadas por mujeres y bajo condiciones de precariedad laboral.

Si bien la reglamentación del Programa de Asistentes Personales, procura la redistribución de las tareas vinculadas a la asistencia personal y la creación de un sector laboral hasta entonces inexistente, las condiciones laborales están marcadas por una profunda desigualdad en el acceso al empleo debido a varios factores entre los que se encuentran: la escasa formación, la baja remuneración y la realización de unas tareas poco definidas. Esta situación se agudiza cuando la asistencia personal se realiza a un niño o una niña en situación de discapacidad que asiste a un centro educativo. Ante este escenario, se considera necesario conocer y problematizar las condiciones laborales de las asistentes personales que desarrollan sus tareas en el ámbito educativo.

La asistencia personal en Uruguay: las principales formalidades de la relación laboral

En primer lugar, cabe remarcar que la asistencia personal está regulada por el Estado uruguayo desde el 2014, estableciendo un marco institucional desde el cual se brinda el servicio a aquellas personas que pretendan acceder a un apoyo a través de la asistencia personal y den cuenta de su situación de dependencia. Si bien las tareas están destinadas a apoyar y/o asistir necesidades que surjan de las actividades de la vida cotidiana (por ejemplo: alimentación, higiene, movilidad, trabajo, estudio, recreación), éstas son acordadas entre la asistente personal y la persona que está recibiendo dicho servicio. Las tareas pueden ser realizadas en el hogar de la persona que recibe la asistencia personal o en cualquier otro ámbito. Cabe destacar que las asistentes personales se encuentran por fuera de las redes de cuidados informales y la relación generada procura, con ciertos límites, mantener la neutralidad afectiva. Asimismo, constituyen una categoría dentro de los Consejos de Salarios, definida como proveedora de servicio para el cuidado y la asistencia personal en las actividades de la vida diaria para personas en situación de dependencia severa. La incorporación de esta categoría en los Consejos de Salarios significa que acceden a la regulación, a través de la negociación colectiva, del salario nominal mensual correspondientes a 44 horas semanales de trabajo y 25 jornales en el mes. En este sentido, la relación entre la asistente personal y la persona que recibe la asistencia, está regulada, formalizada y remunerada económicamente.

El Estado, en tanto proveedor de la asistencia personal, ha generado un curso habilitante denominado Curso Básico de Atención a la Dependencia, colocando el foco en la atención y el apoyo a personas mayores y personas en situación de discapacidad y dependencia. Es

una preparación que habilita a las interesadas, una vez que hayan cursado el mismo, a desempeñarse como asistentes personales. El curso no tiene precedentes y en este sentido, es positivamente valorado en tanto reconoce la necesidad de establecer unos criterios básicos y mínimos para el cumplimiento de las tareas. Sin embargo, presenta un conjunto de dificultades que complejiza el aterrizaje de las asistentes personales en los centros educativos.

De un curso habilitante a la práctica desconocida: el sinuoso recorrido de las asistentes personales en las aulas

Entre las principales dificultades que señalan las asistentes personales en torno al curso habilitante, se encuentra la ausencia de la temática de la infancia en situación de dependencia y discapacidad, y la nula referencia a la asistencia personal en ámbitos educativos. Desde las percepciones de las asistentes personales, identifican que “es un curso muy básico principalmente destinado a los adultos” (asistente personal, Salto), “bien reducido o básico, que para lo que yo me quería dedicar que era trabajar con niños no aporta” (asistente personal, Montevideo), “nada de lo educativo, ni de lo que se podría trabajar con el niño” (asistente personal, Florida). Es un curso que tiene más relación con un “curso básico de enfermería que un curso básico de asistente personal” (asistente personal, Salto). Lo que se corresponde con las valoraciones derivadas del cuestionario autoadministrado, donde 1 de cada 2 asistentes personales considera que el curso no les ofrece herramientas para el trabajo en el ámbito educativo. En este contexto, la valoración del curso, por parte de las asistentes personales, radica, casi exclusivamente, en la posibilidad de acceder a una fuente laboral de manera formal.

Cabe destacar que, desde la mirada institucional, referentes vinculadas a la prestación del servicio, comparten las ausencias señaladas

por las asistentes personales: “el curso no tiene nada que ver con lo que ellas están haciendo porque no es el enfoque que tiene el curso de atención a la dependencia, no tiene nada que ver con lo educativo” (Referente institucional de la política de cuidados), y en la misma línea sostienen que “la formación no prepara para asistir en lo que tiene que ver con contenidos educativos (Referente institucional de la política de cuidados).

Las trabajadoras reivindican la necesidad de la formación de la asistencia en educación pues “estar en el aula no es solamente estar de cuerpo presente, hay que tener otra llegada” (asistente personal, Montevideo), y en este escenario “trabajar dentro de un aula tiene todas las carencias, nadie te enseña a trabajar adentro de un aula, ni siquiera te nombran la posibilidad” (asistente personal, Montevideo). La formación específica habilitaría un conocimiento sobre “lo que vos trabajás en la escuela, de cómo se trabaja en la escuela” (asistente personal, Montevideo), porque “la escuela es una institución, donde no solamente estás con el niño, estás con muchos niños, trabajando con muchas cosas a la vez” (asistente personal, Montevideo). Al tiempo que

Las trabajadoras reivindican la necesidad de la formación de la asistencia en educación.

Las formas que adquieren las tareas de la asistencia personal se van construyendo a través de la práctica.

permitiría un acercamiento a la enseñanza, “porque una no es docente, para eso está la maestra que estudió para enseñar, nosotras no tenemos de donde agarrarnos, estamos en el aire” (asistente personal, Río Negro). La falta de orientaciones y herramientas para aquellas trabajadoras que se desempeñan en el ámbito educativo, que se traducen en las “carencias” identificadas por las propias asistentes personales, genera ambigüedades sobre los roles y sus funciones dentro del aula, y aumenta la precariedad de sus condiciones laborales.

A esto se agrega la particularidad de que, para realizar el Curso Básico de Atención a la Dependencia, no se requiere ningún nivel educativo aprobado ni formación básica específica. Lo que refleja aquel imaginario que sostiene que cualquier persona puede ejercer las tareas de la asistencia personal, simplificando su complejidad y reduciéndola a tareas que surgirían del sentido práctico y común derivadas de experiencias individuales. La información recogida de los cuestionarios autoadministrados se corresponde en este sentido, pues 1 de cada 2 asistentes personales manifiesta haber alcanzado como máximo nivel educativo la primaria y/o

secundaria. Esto repercute en una enorme variedad de perfiles de las trabajadoras, lo cual complejiza las características que asumirán las prácticas laborales, las cuales quedan sujetas exclusivamente a las trayectorias biográficas, educativas y laborales de cada una de las asistentes personales. Al mismo tiempo, se habilita y se consolida la precarización laboral a través de la contratación de una asistente personal profesionalizada en el área educativa o de la salud. Este escenario es el que fomenta la diversidad de roles y figuras desde el propio Programa de Asistentes Personales.

Las formas que adquieren las tareas de la asistencia personal se van construyendo a través de la práctica: “comenzamos a trabajar, así como que sabemos, fuimos aprendiendo sobre la marcha” (asistente personal, Río Negro); “fui conociendo qué hacer cuando fui trabajando” (asistente personal, Tacuarembó). De manera tal que, las prácticas laborales se convierten en la forma de acceso al conocimiento y a las habilidades que se requieren para desarrollar el trabajo en el ámbito educativo: “lo teórico es totalmente la práctica” (Asistente Personal, Cerro Largo). Por otra parte, el desarrollo de las tareas se configura desde la individualidad, con escasas posibilidades de construir trayectorias y estrategias colectivas, lo que refuerza el carácter disperso y la indefinición de su trabajo. A su vez, esta singularidad del trabajo de la asistencia personal en los centros educativos no tiene antecedentes, lo que hace todavía más compleja y desafiante la tarea de repensar las condiciones laborales, las implicancias de la asistencia personal en las aulas y sus límites. Las condiciones laborales de las asistentes personales apenas han sido problematizadas y tematizadas, pues el colectivo está constituido por trabajadoras mujeres que históricamente han carecido de poder político y organizativo para evidenciar y transformar sus problemas individuales en problemáticas sociales.

La ausencia de la profesionalización ha repercutido en múltiples dificultades y barreras relacionadas al tipo de tarea que han de

desarrollar las asistentes personales y sus alcances. De forma simultánea, se refuerzan los tradicionales imaginarios que vinculan las tareas de asistencia como actividades propias de las mujeres.

Se identifica, a partir de las percepciones de las asistentes personales entrevistadas, la relevancia de profesionalizar el trabajo: “no nos podemos quedar sólo con este curso” (asistente personal, Tacuarembó), “es muy precaria nuestra enseñanza para poder trabajar” (asistente personal, Artigas). De forma tal que consideran “imprescindible una formación que nos califique como cualquier otra trabajadora” (asistente personal, Artigas). A su vez, la información recogida por los cuestionarios autoadministrados va en este sentido, al identificar que 9 de cada 10 asistentes personales consideran que debería existir una formación profesional. En lo que respecta al nivel educativo de dicha formación, 4 de cada 5 asistentes personales manifiestan que la formación debería ser, al menos, terciaria.

Cabe destacar que, la mayoría de las asistentes personales entrevistadas, manifiesta haber dedicado, en algún momento de su trayectoria laboral, recursos económicos y tiempo disponible para acceder a conocimientos y herramientas que le permitieran desarrollar su tarea en el ámbito educativo.

“para trabajar en los centros educativos no tenemos ninguna enseñanza, ninguna formación (...) el curso que se nos otorga a nosotros no nos da ninguna herramienta como para trabajar en un centro educativo. Todo sale de nosotros” (asistente personal, Canelones)

“Hace más de cuatro años que estamos trabajando y haciendo cursos privados, pagados de nuestros bolsillos” (asistente personal, Maldonado)

“hice cursos particulares, me los pagué porque quería especializarme más sobre trabajar con niños, porque tampoco iba a ir a la guerra con un tenedor” (asistente personal, Montevideo)

Ahora bien, quien no puede asumir los costos de los cursos, accede a la información a través de internet. Lo que genera, inevitablemente, una privatización de la formación que reproduce desigualdades e inequidades al interior de las asistentes personales, al tiempo que ensancha las diferencias en torno al tipo de tareas que desarrollan en las aulas. Estas situaciones se refuerzan en el interior del país, más aún en localidades pequeñas o en la ruralidad dispersa. Las desigualdades territoriales tensionan y magnifican estas diferencias entre asistentes personales y reproducen brechas desiguales que las exponen a situaciones de precariedad laboral y vulneración de derechos.

La necesidad de la formación y profesionalización se corresponde con la escasa valoración del curso habilitante para desarrollarse como asistentes personales en las aulas y con la demanda vinculada a la profesionalización del trabajo. Sin embargo, la profesionalización de la asistencia personal es una materia pendiente para el Estado uruguayo. Si bien en esta década del Programa de Asistentes Personales, no se han constatado señales que permitan identificar la promoción de la formación y profundización de las habilidades y de las competencias de las asistentes personales, en el actual gobierno de coalición neoliberal las señales percibidas (suspensión de las valoraciones de dependencia de personas interesadas, paralización del Curso Básico de Atención a la Dependencia, recorte de personal) indican contramarchas con respecto a la implementación del Programa.

La falta de requisitos técnicos, la ausencia de una capacitación inherente a las tareas laborales y la inexistencia de responsabilidades

asociadas al trabajo, provocan unos límites poco claros sobre el marco y las tareas que han de ser desarrolladas. Estas imprecisiones en torno a la asistencia personal generan tareas ambiguas e incluso contradictorias con la promoción de la autonomía, lo que termina repercutiendo en la vulneración del derecho no sólo a la asistencia personal sino el derecho a la educación de las infancias en situación de discapacidad. A su vez, da cuenta del escaso reconocimiento en torno a una tarea que se entiende fundamental para el desarrollo de la vida personal. De modo que, el acceso a formación específica para desempeñarse en el ámbito educativo es una demanda que se vuelve clave a la hora de visibilizar las tareas variopintas que realizan, reconocer la relevancia que adquieren para el acceso a la educación de niños y niñas en situación de discapacidad y procurar la profesionalización de la formación.

Uno de los aspectos que se entienden relacionados con la falta de lineamientos claros sobre cómo desarrollar la tarea en el aula está vinculado con la ausencia de registros estadísticos: “no sabemos en todos los lugares que están, ni siquiera tenemos esa información”. Se desconoce el lugar de trabajo (si se da dentro del ámbito del hogar o fuera), de modo que la posibilidad de anticipar la llegada de un asistente personal a un centro educativo es nula. Esta ausencia de registros da cuenta de la invisibilización de la tarea. Sin embargo se entiende “necesario dar los primeros pasos para visualizar esta población”.

Feminización y lazo afectivo de las tareas de asistencia personal

Si bien teóricamente la relación laboral está caracterizada por la neutralidad afectiva, la cercanía y la estrechez con el espacio personal en el que se realizan las tareas de la asistencia personal, provocan que estén mediadas por la afectividad. Las asistentes personales,

tanto las entrevistadas como aquellas que respondieron la encuesta, manifiestan que una de las condiciones para realizar este trabajo tiene que ver con el amor, la paciencia, la empatía y la comprensión.

“lo hago desde el corazón, porque para hacer esto, te tiene que gustar, tenés que amar lo que haces, tenés que tener paciencia, comprenderlos (...) lo más importante y fundamental es el amor, la comprensión, la paciencia, tenés que tener mucha paciencia y amor, eso es lo más importante” (Asistente Personal, Cerro Largo)

El amor, la paciencia, la empatía y la comprensión se consideran aspectos imprescindibles para desarrollar el trabajo cotidiano de las asistentes personales, siendo claves para el acompañamiento y la contención emocional de las personas que reciben la asistencia. Lo que implica que aquellas personas que “no tienen empatía”, “les falta paciencia” y “no pueden comprender la situación del otro”, no deberían desempeñarse como asistentes personales. Ahora bien, cabe preguntarse cómo se trabaja el aspecto afectivo en una tarea en la que se encuentran mediadas atravesadas por lo emocional, quiénes contienen a las asistentes personales.

En este sentido, una de las asistentes personales expresa en la encuesta que “la mejor habilidad sería amar lo que uno hace y hacerlo por amor”. Un “amor” que permitirá el desarrollo de la tarea, considerándose un requisito imprescindible, al tiempo que estará determinado por el conocimiento que otorga la maternidad.

“Yo no tenía ni idea y la mamá me dijo “vos no vas a poder con este niño porque ninguna persona ha aguantado” (...) pero como soy una persona mayor, tengo tres hijos, entonces más o menos no es por la capacitación del curso, sino por la experiencia de madre que tengo y como madre una ya sabe” (asistente personal, Tacuarembó).

“como mamá me sentía como que era una mamá ya, para mí lo había adoptado, sé que no era, pero era como un hijo más, y eso es el querer que tú tenés” (Asistente Personal, Canelones).

El hecho de haber iniciado la maternidad es un aspecto considerado clave para tener aptitudes necesarias en el desarrollo de la actividad laboral, como es el amor y la paciencia. Esta mirada reduce y simplifica la complejidad de la asistencia personal en las infancias en situación de discapacidad. La afectividad que atraviesa la relación laboral reproduce los estereotipos de género, naturaliza las tareas feminizadas vinculadas a la asistencia personal, obstaculiza la problematización en torno a la mediación de los lazos afectivos e invisibiliza la necesaria profesionalización de la asistencia personal.

Reflexiones

Si bien el derecho a la asistencia personal, materializado a través del Programa Asistentes Personales, “vino para visibilizar a un colectivo de mujeres y profesionales que estaban absolutamente sumergidas” (asistente personal, Montevideo), la asistencia personal continúa siendo realizada por mujeres, pues son ellas las que asumen, en un elevado porcentaje, dentro de las redes familiaristas las tareas de asistencia personal y de cuidado, debido a las dificultades para conciliar la vida laboral y personal. Ahora bien, es un sector fuertemente feminizado debido a la histórica carga vinculada a las tareas de cuidados y del hogar, que podría utilizar ese valor diferencial a los efectos de insertarse en el mercado laboral. Sin embargo, las representaciones y prácticas sociales en torno a las tareas de asistencia personal reproducen roles de género y sostienen la precarización y vulneración de las mujeres. Resulta fundamental identificar las diferentes aristas que componen este escenario, para evitar o al menos disminuir las situaciones de desigualdad y de vulneración de derechos de las asistentes personales.

Una primera tarea hacia este sentido es la revaloración de las tareas de la asistencia personal y el reconocimiento de su aporte a la sociedad. Lo que plantea un desafío en cuanto a la redistribución y la corresponsabilidad de las tareas vinculadas a la asistencia personal vinculada a la infancia, así como el reconocimiento de la necesidad de profesionalizar el trabajo de la asistente personal, de manera de dinamizar el sector y potenciar la incorporación de nuevos perfiles.

Las dificultades identificadas por las propias asistentes personales que desarrollan sus tareas en el ámbito educativo, dan cuenta del lugar relegado que ocupan no sólo en el imaginario social sino también en las políticas públicas. La falta de precisión de las tareas, sus alcances y sus límites, sus funciones y responsabilidades, desdibujan el objetivo de la asistencia personal y contribuye a sostener la idea de que para trabajar como asistente personal no es necesario ningún conocimiento ni competencia específica. Se vuelve necesario reconocer y resignificar no sólo las voces de las trabajadoras sino también de los niños y las niñas en situación de discapacidad que reciben apoyos en el ámbito educativo a través de la asistencia personal. La

Las representaciones y prácticas sociales en torno a las tareas de asistencia personal reproducen roles de género y sostienen la precarización y vulneración de las mujeres.

Se vuelve necesario reconocer y resignificar no sólo las voces de las trabajadoras sino también de los niños y las niñas en situación de discapacidad.

revaloración de la asistencia personal significa transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que permitan romper con estructuras de pensamiento tradicionales en torno a la discapacidad, la dependencia y la educación.

Se vuelve fundamental el reconocimiento de las tareas realizadas por las asistentes personales, pilares en la promoción de la autonomía de las personas en situación de discapacidad, y en el acceso y permanencia de la educación de las infancias en situación de discapacidad. Este reconocimiento debería estar acompañado por el fortalecimiento de su labor a través de la profesionalización y de mayores garantías en sus condiciones laborales.

Finalmente, destacar que las condiciones laborales de las asistentes personales que desarrollan sus tareas en el ámbito educativo han sido poco exploradas y escasamente problematizadas por las Ciencias Sociales. Lo cual se explica por la falta de visibilidad y de relevancia social de la asistencia personal. En este sentido, el ejercicio reflexivo y crítico en torno a esta temática se presenta como una tarea pendiente y un desafío que se ha de asumir.



A photograph showing a person in a white lab coat, likely a caregiver or healthcare professional, assisting an elderly person who is seated in a wheelchair. The caregiver is leaning over, and their hands are near the elderly person's hands, suggesting they are providing support or instruction. The background is slightly blurred, focusing attention on the interaction. The entire image has a magenta overlay.

7

Las cuatro A de la Asistencia Personal

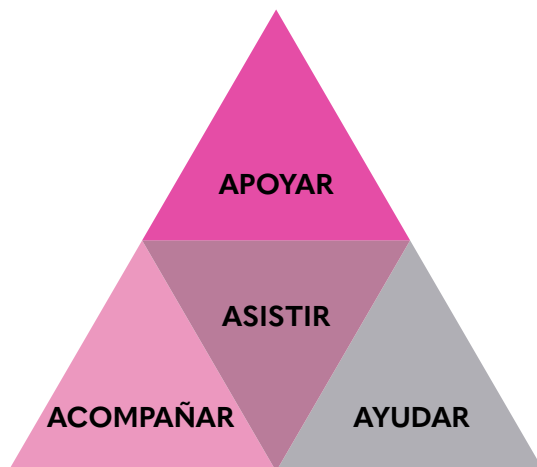
La asistencia personal que se desarrolla en el espacio educativo está asociada a diversos sentidos y significados. Desde las perspectivas de las asistentes personales y de las maestras, se identifican las siguientes nociones como medulares de lo que entienden por asistencia personal que se desarrolla en el espacio educativo: asistir, apoyar, ayudar, acompañar. Si bien presentan diferencias en cuanto al contenido semántico, se identifica una estrecha relación en lo que refiere cada una de las nociones en el marco de la dída asistente personal-niño o niña. Lo que interesa ahora es indagar en las connotaciones, los significados y los sentidos que adquieren en el ámbito educativo.

Cabe destacar que, desde las percepciones de las asistentes personales y de las maestras, se identifica una nominación en torno a esta figura, es decir, una única manera de nombrar: asistentes personales. Lo que varía es el sentido y el significado que se le otorga a esa asistente personal y que se configura a partir de las tareas que realiza, dando lugar a cuatro connotaciones: la asistencia, el apoyo, la ayuda y el acompañamiento. La asistencia, por su parte, implica presencia, es estar presente. Mientras que el apoyo se refiere a disponer del cuerpo para que otra persona cuente con él y lo utilice como propio para alcanzar algún objetivo o realizar una actividad. En tanto la ayuda hace referencia a la colaboración o la cooperación que se ofrece en alguna actividad específica. Finalmente, el acompañamiento, no sólo es presencia, sino que además es ir junto a la persona en una cierta dirección, se identifica una intencionalidad deliberada, un tránsito y un fin determinado. En este sentido, el acompañamiento en el desplazamiento, en el pasaje de un estado a otro, incorpora un elemento transformador. No es solamente compartir un espacio en un determinado momento, sino que, además, considera los cambios generados por ese movimiento.

Estas connotaciones dan cuenta del carácter polisémico de la asistencia personal, debido al dinamismo que presenta su función,

condicionadas por cada día y por las características del entorno (familiares y educativas). En este marco, se identifican prácticas vinculadas a la colaboración para el desarrollo de una determinada actividad; las que requieren de disponer el cuerpo para que un tercero se apoye en él a los efectos de alcanzar un determinado objetivo; las que implican presencia; y las que, además de presencia, exigen de un recorrido junto a la persona hacia un determinado fin. De esta manera, el apoyo, la asistencia, el acompañamiento y la ayuda, se configuran dando surgimiento a la asistencia personal en el espacio escolar, tal como se ilustra en la Figura 1. Este recorrido semántico permite visualizar diferentes prácticas que refieren a roles específicos y al mismo tiempo transversales de la asistencia personal. Lejos de estandarizar, automatizar y protocolizar funciones y tareas de la asistencia personal en el ámbito educativo, el despliegue de estas connotaciones permite reconocer su pluralidad como aspecto constituyente.

Figura 1. Las cuatro A de la Asistencia Personal



Pese a los diferentes sentidos que se le atribuye a la asistencia personal en el espacio escolar, es posible distinguir un conjunto de

aspectos compartidos por los cuatro significados, dando lugar a la tridimensionalidad de la díada. Una primera dimensión está vinculada al aspecto relacional que aparece en cada una de las cuatro connotaciones. La dimensión relacional significa que se da sólo si hay implicancia de ambos sujetos de la díada. Es decir, es una relación que requiere de la co-presencia, en donde desde un lado se pone el cuerpo y por otro lado se dispone y se deja apoyar en ese cuerpo de un tercero para alcanzar un determinado fin. De forma tal que la relación habilita un recorrido que es realizado de forma colaborativa. Una segunda dimensión es la asimetría, pues la relación es necesariamente asimétrica. La díada está integrada por dos sujetos que se encuentran en situaciones que manifiestan desigualdad, en la cual una de las partes siempre se coloca a disposición de la otra, es la que ayuda, es la que apoya, la que asiste y la que acompaña. La tercera dimensión es la contextual. La asistencia personal se debe a un contexto y a una situación específica, al tiempo que depende de cada arreglo que establece la díada, estableciéndose el carácter dinámico de la función. En este marco, es posible sostener que la asistencia personal es una relación que se desarrolla en un tiempo, en tanto se acompañan en un mismo momento, y presenta motivaciones, lo que supone que ambas partes se encuentren y transiten juntas hacia un mismo objetivo.

Si bien asistir, apoyar, ayudar y acompañar son diferentes connotaciones que adquiere una misma práctica, implican, de diversas formas, estar, hacer compañía y “poner el cuerpo”. Ahora bien, para que estas funciones se desplieguen es necesario que ambas partes de la díada tengan conocimiento y se reconozcan como sujetos parte de la acción y, a través de la comunicación entre ambas y la intercomunicación alrededor de terceros (sean sujetos u objetos), se manifiesten desde posiciones diferentes en un proceso de transformación permanente. De forma tal que, las tareas de una asistente personal son múltiples y difíciles de definir, pues dependen

de lo que la persona establezca como necesario y de las características del entorno.

Otro elemento que genera acuerdo entre las percepciones de las asistentes personales y las maestras tiene que ver con las características de la persona que ofrece la asistencia personal. Desde las distintas miradas, se sostiene que un rasgo indispensable es la empatía, lo que supone estar implicado en la relación desde lo afectivo. En este sentido, también aparecen connotaciones relacionadas al carácter emocional que presenta la asistencia personal y, por lo tanto, rasgos que debieran encontrarse en la persona que desarrolla la tarea: "afecto", "contención", "amor", "respeto". En definitiva, se entiende que la asistente personal, empatía mediante, "sostiene afectivamente a través del vínculo", pues le corresponde comprometerse emocionalmente con el par de la díada.

Estas valoraciones concuerdan con el discurso de las propias asistentes personales que se colocan desde la primera persona del plural: "somos", y como parte constituyente del sujeto al que prestan asistencia: "Somos los ojos, brazos y piernas del asistido",

Se sostiene que un rasgo indispensable es la empatía, lo que supone estar implicado en la relación desde lo afectivo.

“Somos prolongación del asistido”, “Somos facilitadores de la persona en diferentes situaciones de su vida diaria”, “Somos las sombras de nuestros asistidos, estamos ahí siempre para ellos”. La referencia a la primera persona del plural permite el acercamiento entre similares. En este caso agrupa a las asistentes personales en una unidad, ofreciendo certezas, seguridades y acompañamiento entre sí, ante las miradas nebulosas que buscan definir la asistencia personal en el complejo entramado sobre el que sostiene la educación. De forma tal que se diluyen las responsabilidades individuales en el colectivo, en la unidad, al tiempo que permite la identificación en un colectivo, en un determinado grupo. Ahora bien, qué es lo que define esa pertenencia, los límites y fronteras están dados, para algunas, por el hecho de sentirse parte constituyente de la persona a la que están asistiendo (“Somos los ojos, brazos y piernas”, “Somos prolongación del asistido”), mientras que para otras se consideran parte externa de ese otro, “son facilitadoras” entre el niño y el entorno, van sosteniendo y conteniendo desde las lateralidades del sujeto, “son sus sombras”. Este sentido de pertenencia que manifiestan las asistentes personales supone compartir formas y contenidos en la interacción, en la comunicación, incluso en la internalización de representaciones y prácticas vinculadas al quehacer cotidiano de la asistencia personal en el aula.

Por otra parte, cabe destacar que, pese al acuerdo entre asistentes personales y maestras sobre los cuatro componentes constitutivos de la asistencia personal y las características que deben presentarse en quienes llevan adelante esta tarea, aparecen diferencias en relación a los objetivos que se buscan. Sin embargo, desde las políticas sectoriales, sean de cuidados, de discapacidad o educativas, el objetivo de la asistencia personal en el aula tampoco está claro ni definido. En este marco no es sorprendente que las miradas difieran en torno a los objetivos del rol de la asistente personal en el aula.

Para las asistentes personales los objetivos se orientan, principalmente, hacia: la autonomía del niño; la búsqueda de situaciones y procesos que le permitan mejorar su calidad de vida; el fomento de la independencia en diferentes actividades de la vida cotidiana que tienen lugar en el espacio escolar; y en la construcción de lazos que otorgan seguridad y confianza en el propio niño. En palabras de las propias asistentes personales se destaca la siguiente afirmación referida a los objetivos de la asistencia personal: “tiene que estar enfocado no sólo en mejorar su calidad de vida, sino en brindarle confianza para que aprendan a ser más autónomos”; “lograr la mayor autonomía posible y, en términos generales, que mejore su calidad de vida”. A su vez, hay quienes sostienen que entre los objetivos se encuentra la posibilidad de otorgar seguridad a la familia a través de la presencia de la asistente personal durante la jornada escolar, convirtiéndose en el nexo entre la familia y la maestra y la escuela.

Por su parte, desde las miradas de las maestras se considera que el objetivo de la asistencia personal está orientado hacia la educación inclusiva. Es decir, sostienen que la asistente personal es, principalmente, una figura “facilitadora” del proceso de inclusión, que busca “apoyar”, “favorecer” y “acompañar” la inclusión: “para tener derecho a una mejor calidad educativa y un verdadero derecho a la inclusión”. En este sentido, su figura en el aula se considera un pilar a los efectos de garantizar espacios educativos inclusivos. A su vez se identifican un grupo de maestras que, al igual que las asistentes personales, consideran a las asistentes personales como una figura articuladora entre la maestra y la familia.

El énfasis que las asistentes personales colocan en la autonomía, en la independencia y en la calidad de vida de los niños, en las maestras se coloca en la educación. Estas diferencias se pueden explicar por el sesgo ocupacional, cada una coloca su mirada en función del lugar que ocupa. El enfoque de la asistencia personal en el aula termina siendo condicionado por el lugar en el que se ubican los

El énfasis que las asistentes personales colocan en la autonomía, en la independencia y en la calidad de vida de los niños, en las maestras se coloca en la educación.

diferentes actores, sea la maestra o la propia asistente personal. Si bien se identifica una ausencia de la mirada del otro, sea del componente educativo o el referido a la autonomía, no son miradas que nieguen la relevancia del aporte de la educación o de la autonomía en las actividades de la vida diaria. Si bien los objetivos se presentan diferentes, en función del lugar que ocupan, ambas miradas comparten las características que entienden medulares para el desarrollo de las tareas de la asistencia personal en el aula. De manera que se distingue que, la asistencia personal no sólo es relevante en el engranaje de los procesos vinculados a la educación inclusiva, sino que también es fundamental como figura de apoyo, acompañamiento y ayuda en las actividades diarias que tienen lugar en el espacio escolar.

Ante este escenario, es importante señalar que la asistencia personal no puede reducirse a los dos sujetos implicados o a su relación. La asistencia personal trasciende la díada y se hace cuerpo en el espacio escolar, pues resulta de dicho espacio al tiempo que lo transforma. La separación tradicional entre el espacio escolar y el contexto social se quiebra y los límites del

centro educativo se difuman en el contexto social. Lo que sucede en el aula presenta una estrecha articulación con el entorno más próximo (familiar, barrial, económico, político, cultural). De forma tal que, toda situación vivida y experimentada fuera de la escuela contribuye en la generación de sentido a lo que hacen dentro de la escuela, y viceversa.

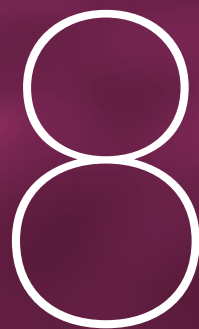
El espacio escolar hoy se encuentra ante un cambio de representaciones y de prácticas sociales vinculadas a la infancia en situación de dependencia y de discapacidad. La asistencia personal es producto de una política de cuidados que se ha producido por fuera de los límites de la escuela, pero que ha sabido atravesarlos y así interpelar viejas problemáticas en torno a la educación de niños en situación de discapacidad. La figura del asistente personal aterriza en el ámbito educativo como respuesta, por un lado, a la situación de aquellos estudiantes que veían obstaculizados el logro de su autonomía y, por otro lado, como forma de reforzar las tímidas acciones y estrategias de las políticas educativas orientadas a la inclusión. La asistencia personal se despliega en el aula como un dispositivo que interpela los desafíos pendientes del sistema educativo en torno a la educación inclusiva. En este contexto, las escuelas se convierten en un espacio por excelencia para la promoción de la autonomía de los niños y niñas en situación de discapacidad.

Finalmente, es posible sostener que las nociones vinculadas a la asistencia personal le imprimen el carácter polisémico. En tal sentido, no es posible delimitarlas en el marco de una determinada disciplina, ni en un campo técnico-profesional específico, ni en un sector ocupacional concreto. La imposibilidad de establecer y delimitar a la asistencia personal dentro de un campo profesional específico, ha provocado la falta de consenso en cuanto a su formación profesional. No obstante, es posible identificar acuerdos en la profesionalización como un imperativo.

Este rasgo le otorga una enorme complejidad a la asistencia personal que, en su quehacer cotidiano, se encuentra atravesada por tensiones entre diferentes saberes (de la educación, de la salud, social, cultural, familiar, entre otros). Ante este escenario, la asistencia personal se desarrolla en un campo de prácticas plural y diverso, que se corresponde con el carácter polisémico de su campo semántico. Ahora bien, el hecho de no tener un campo delimitado de acción, requiere de un diálogo y una articulación entre los diferentes campos que constituyen la asistencia personal en su totalidad (desde la salud hasta lo social). Lo que supone no sólo la interpelación de distinciones conceptuales referidas a la asistencia personal, sino que también requiere de la ampliación de las fronteras disciplinarias.

Las tareas de la asistencia personal se van desarrollando en función de las necesidades identificadas por la díada y la asistencia personal se va transformando en un espacio permeable y dinámico, generando la plasticidad del rol de la asistente personal. En este escenario, el quehacer cotidiano construye y moldea de forma permanente las características que va tomando la asistencia personal. Por lo tanto, la permanencia de la díada cobra relevancia en tanto permite generar, sostener y preservar el vínculo, a partir del cual se despliegan las prácticas cotidianas.

Se vuelve necesario considerar las connotaciones y los significados que presenta la asistencia personal en el aula, pues su carácter polisémico es lo que habilita la generación de múltiples y diversas tareas que promueven y sostienen los espacios de autonomía en la infancia en situación de discapacidad y dependencia. Comprender la pluralidad de las prácticas permite considerar la complejidad de la asistencia personal en el ámbito educativo, reconociendo y valorando las particularidades de cada díada. La heterogeneidad de las tareas, lejos de pretender estructurar las implicancias de la asistencia personal, es lo que contribuye a dar sentido al acompañamiento, a la ayuda, al apoyo y a la asistencia.



A modo de cierre

La inclusión en el ámbito educativo no ha estado exenta de disputas, por el contrario, introduce complejos debates en torno a posibilidades, ausencias, recursos, compromisos y políticas. Los discursos consensuados como las visiones discrepantes, indican la pertinencia de reconocer y analizar las diversas miradas sobre educación, cuidados y discapacidad, que sostienen y reproducen representaciones y prácticas sociales. En este escenario, la interpelación en torno a la función social de la educación continúa presente y se profundiza ante la incorporación y atención a colectivos que requieren y reivindican prácticas divergentes. En particular, se coloca el foco en la permanencia en los espacios educativos, resultante de la necesidad de habitar y no sólo transitar esos espacios. Dentro de las más recientes respuestas a los procesos de inclusión en el ámbito educativo surge la incorporación de las asistentes personales. A partir de su figura se conjugan políticas de cuidados y educativas, lo que ha revelado algunos dilemas y tensiones. En este sentido, se reivindica, por parte de los diferentes actores relacionados a la asistencia personal en el aula, el diálogo y la comunicación entre ambas institucionalidades. La generación de espacios y la construcción de redes interinstitucionales se consideran fundamentales para el intercambio de experiencias, prácticas y saberes en relación a la asistencia personal que tiene lugar en el espacio escolar. De esta manera, se sostiene la necesidad de construir diálogo en torno a una nueva figura que, si bien tuvo sus orígenes desde la discapacidad y posteriormente desde los cuidados, penetró en los centros educativos, generando responsabilidades y competencias que se derivan exclusivamente del rol desempeñado en el espacio escolar.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia la falta de claridad en relación a las responsabilidades institucionales y cómo ello repercute en la definición de las tareas y obstaculiza la generación de acciones que efectivicen el desempeño en función del rol. Esto, a su vez, se vincula con lo novedoso de la figura en el escenario educativo y la necesidad de formación pertinente para desarrollarse en

este espacio. Ahora bien, cabe señalar que, la flexibilidad de las tareas de la asistente personal no necesariamente se configura como un aspecto negativo, puesto que la atención a la diversidad en escenarios y ámbitos heterogéneos y complejos, implica necesariamente elasticidad. Lo que se cuestiona es la insuficiencia de espacios de diálogo y de articulación que definan, de forma explícita, marcos institucionales y acuerdos de trabajo.

En este escenario, la confluencia de políticas educativas y de cuidados, además de introducir tensiones, propicia la generación de ciertas interrogantes. En este sentido, se resalta la dimensión pedagógica que se identifica en el rol de las asistentes personales, a partir de la cual despliegan un conjunto de acciones orientadas a generar procesos de aprendizaje relacionado a cambios e incorporación de hábitos, de relacionamientos, conocimientos, conductas y prácticas. Por un lado, surge la pertinencia de dicha intervención, y por otro, el riesgo de promover una relación de dependencia, en detrimento de la autonomía de esos niños y niñas en situación de discapacidad. Este aspecto se vuelve sustancial dado que las acciones desarrolladas podrían vulnerar el fin último de la asistencia personal, vinculado fundamentalmente a la promoción de la autonomía.

Otro aspecto que se observa se relaciona con los procesos de inclusión en el ámbito educativo. En primer lugar, cabe señalar que las estrategias discursivas en torno a la inclusión de niños en situación de discapacidad y su efectivización está condicionada por la presencia de la asistente personal en el aula. La demanda de la asistente personal por parte de algunas instituciones educativas surge como un mandato, una obligación, para el acceso y la asistencia del niño en situación de discapacidad al centro educativo. Ante esta situación, es posible sostener que se vulnera un derecho fundamental al tiempo que se interpela la democratización de la educación. De forma que la inclusión queda sujeta a la presencia de la asistente personal, lo que conduce, inevitablemente, a la problematización

del término y de las prácticas asociadas a él. Pues la inclusión queda reducida a espacios y recursos concretos, perdiendo de vista la implicancia de estructuras opresivas, desiguales y de dominación. En un contexto de ausencia de políticas educativas en torno a la inclusión, se colocan en los recursos disponibles expectativas que, generalmente, trascienden lo posible. Si bien no se debe desconocer la asistencia personal como recurso para promover la inclusión, no necesariamente la garantiza.

Es posible observar una especie de “falsa ilusión” donde se expone a la figura de la asistencia personal en aula como garante de inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad. Este aspecto debe ser problematizado, puesto que el debate de la inclusión en el ámbito educativo es mucho más profundo. No solamente se requieren de otras herramientas y recursos, sino que implica una discusión de las estructuras epistemológicas, metodológicas, didácticas y pedagógicas que sostienen los sistemas educativos actuales. Ello además, no es posible problematizarlo, sin derribar las barreras que rodean las propias conceptualizaciones sobre la discapacidad. Pensar que el sólo hecho de que el niño o niña concurra al aula con una asistente personal efectiviza su participación en la educación, es restringir la problemática, colocando, una vez más, la responsabilidad social en el niño o niña.

Las ausencias en cuanto al acceso de otras figuras identificadas como necesarias (“asistente pedagógico”, “acompañante terapéutico”) para promover y acompañar los procesos de inclusión, provoca que las asistentes personales asuman dichas tareas y responsabilidades. En este sentido, es pertinente reconocer las diversas figuras de apoyo e inclusive tipos de apoyo, en función de la heterogeneidad de intereses, necesidades y situaciones del niño, del aula, de la maestra y del centro educativo. Se vuelve necesario considerar y evaluar la complejidad que requiere homogeneizar las tareas en poblaciones diversas, en función de las edades, pero también por

situación de dependencia, por contexto socioeconómico y situación familiar.

Otro aspecto a destacar está relacionado con las precarias condiciones laborales de las asistentes personales identificada a través de la alta rotación entre centros educativos, lo que, a su vez, reduce las posibilidades de generar lazos de confianza con los niños y niñas, y repercute en el fomento de la autonomía. Al tiempo que se identifica la ausencia de formación específica, la poca definición de las tareas y la escasa remuneración salarial que invisibiliza y reproduce miradas que sostienen la valoración social marginal de la asistente personal en la vida cotidiana de los niños y niñas en situación de discapacidad.

Ahora bien, promover la inclusión garantizando el derecho a la asistencia personal, implica necesariamente generar y favorecer el diálogo e intercambio entre los decisores de las políticas educativas, de discapacidad y de cuidados. Pues la asistencia personal en el espacio escolar favorece los procesos de democratización de la educación, habilitando no sólo el acceso a la educación sino promoviendo las múltiples formas de habitar el espacio escolar. Para ello es preciso problematizar los enfoques educativos y las miradas sobre la discapacidad, desde el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de voces. En este sentido, no es posible continuar desarrollando políticas públicas universales a través de acciones y estrategias homogéneas ignorando la diversidad y complejidad que implica el abordaje de cada sujeto. En consecuencia, considerar el lugar otorgado a los niños y niñas en el marco de la asistencia personal se vuelve imprescindible. De forma tal que, respetar su interés superior y promover su autonomía progresiva debe estar en las bases de cualquier programa que actúa directamente en la vida cotidiana de niños y niñas.

Cabe preguntarse de qué manera la educación como facilitadora en la construcción de subjetividades en la infancia, logrará transformar la experiencia de “ser niño” en “las múltiples maneras de transitar la niñez”. Si bien en las últimas décadas, se ha procurado “darle voz” a las infancias, las prácticas y los discursos que se reproducen desde el Estado no permiten identificar y reconocer estas voces. El Estado estructura las formas de “ser niño” orientado por una visión adulta, “el niño no puede hablar” y sus roles obedecen a mandatos impuestos desde los adultos. En este contexto, aquellos niños y niñas que no se adecúan a los roles esperables, son señalados, marginados y expuestos a procesos de desigualdad.

En un contexto de fragmentación social con dinámicas que se instalan como expresión de una educación excluyente, un gran conjunto de niños y niñas en situación de discapacidad permanecen en el sistema educativo a pesar de experimentar dificultades y obstáculos en el proceso de aprendizaje. Las propuestas pedagógicas generalmente giran en torno a miradas segregacionistas y excluyentes (clases diferenciales, de apoyo, adecuaciones curriculares, escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela común y especial, etc.). Se vuelve necesario fortalecer la educación en la diversidad, en el hecho de “estar juntos”, de compartir, de elegir, respetando las singularidades y la construcción de diferentes subjetividades; lo que implica velar por la educación como derecho y considerar la educación como proceso social.



9

Recomendaciones

Reconocer la pluralidad de las infancias en situación de dependencia y discapacidad

- identificar y reconocer la pluralidad de voces y prácticas de niños y niñas en situación de dependencia y discapacidad
- fomentar el sentido de pertenencia en los ámbitos escolares y habilitar nuevos espacios de cohesión social

Promover espacios de diálogo y acciones interinstitucionales

- promover y fortalecer el diálogo interinstitucional entre política de cuidados, de discapacidad y de educación
- generar acuerdos de trabajo con cada asistente personal, de modo de considerar las demandas que responden a la singularidad del niño
- generar acciones que eviten que las asistentes personales sean consideradas como un requisito excluyente para el acceso y la permanencia en el sistema educativo
- considerar otras figuras de apoyo que no necesariamente trabajen sobre la atención a las situaciones de dependencia, sino que acompañen las trayectorias pedagógicas

Fomentar condiciones dignas de trabajo

- generar espacios de cuidados orientados a asistentes personales
- garantizar condiciones dignas de trabajo y recursos materiales necesarios para desarrollar las tareas
- generar un dispositivo de supervisión de la asistencia personal a cargo de personas calificadas en la temática
- promover la profesionalización de la formación

- generar espacios de formación continua en asistencia personal centralizados en todos los momentos del curso de la vida y situaciones de discapacidad
- brindar información y conocimiento sobre el lugar de trabajo en el que se desarrollarán sus tareas

Promover y apoyar líneas de investigación en la temática

- profundizar el conocimiento en torno a la inserción educativa de niños y niñas en situación de dependencia y discapacidad
- fortalecer la discusión en torno a la garantía de los procesos de inclusión en el ámbito educativo
- sistematizar experiencias de las asistentes personales en relación a las estrategias que han desplegado para incorporar a los niños y niñas en la toma de decisiones de actividades que se enmarcan en el espacio escolar
- revisar antecedentes de asistencia personal en centros educativos de secundaria y terciaria
- sistematizar las experiencias y demandas de asistencia personal en los contextos de ruralidad, considerando las particularidades territoriales

Fomentar campañas de difusión

- promover campañas de difusión y concientización sobre el trabajo de la asistente personal que genere impacto y reconocimiento social
- elaborar servicios de información y orientación a las familias
- visibilizar la feminización de las tareas vinculadas a la asistencia personal y a la educación

10

**Referencias
bibliográficas**

- Ainscow, M., Echeita, G. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia en el *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada: Down España.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barnes, C. (Coord.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Barton, L., & Oliver, M. (1997). *Disability Studies. Past, Present and Future*. The Disability Press.
- Bustelo Graffigna, E. (2012) Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298 Universidad Nacional de Lanús Buenos Aires, Argentina
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Calderón Almendros, I. (2014) *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Ediciones Cinca, 495 pp.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- DeMause, LL. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- DeMause, LL. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Duarte, C. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado.
- Duarte Quapper, C., Casal, J., Feixa C., dirs. *El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Barcelona]: Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. 1 recurs electrònic (455 p.). ISBN 9788449062674. Tesi doctoral-Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia, 2015 <<https://ddd.uab.cat/record/165708>> [Consulta: 6 octubre 2022].

- Fidel, M. y Rosero, A. (2012) La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Revista Itinerario Educativo*, 26(60), 75-96.
- Martinis, P. (2015). *Infancia y educación: pensar la relación educativa*. Montevideo: *Espacios en blanco-Serie indagaciones*, 25(1), 105-126. <https://cutt.ly/eeY7g1Z>
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: PsicoLibros.
- Paredes, M. y Pérez Fernández (2014) Personas mayores en Uruguay: configuraciones familiares, participación social y detección de dependencia En K. Batthyány, F. Berriel, M. Carbajal, N. Genta, M. Paredes, R. Pérez Fernández, y V. Perrotta. *Las personas mayores ante el cuidado. Aportes de Inmayores para la construcción de un Sistema Nacional de Cuidados*.
- Pavez, I. (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27-2012), 81-102.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*, Buenos Aires: Noveduc.
- Sosenski, S. (2015) Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), ene.-abr., 132-154 Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil
- Tollo, M. (2016). *Donde ello era yo debo incluirme. Apuntes sobre cambios sociales e infancia...*: *Revista Actualidad Psicológica*, XLI(450), pp. 20-24.



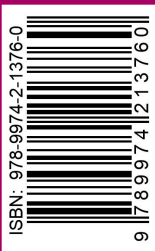
25 de Mayo 583 - Tel. 2916 1152
CP 11.000 Montevideo - Uruguay

libreria@fcu.edu.uy

www.fcu.edu.uy

«Este libro da cuenta de la importancia que tiene el rol de Asistente Personal en lo cotidiano de niñas y niños en situación de discapacidad. Sin embargo, se revela con claridad que esta “figura nueva”, creada con objetivos tendientes a reducir brechas de género en los cuidados proporcionando apoyos para la autonomía de las infancias en situación de discapacidad y dependencia, termina por irrumpir como recurso –no formado– en el espacio educativo de las escuelas comunes y especiales. (...) Estos roles configurados para asistir, para apoyar, para acompañar y ayudar en un marco de ejercicio de derechos, entran en el juego de deformarse, entrar en contacto y apoyarse, compartir las ayudas y así, revelar la sorpresa de cómo la inclusión es una vivencia y ya no una estrategia educativa. (...) Hagamos posible otra trama social, hagamos posible habitar los espacios que siempre fueron negados para algunos y algunas, abracemos la lucha de compartir la vida».

Antonia Irazabal y Fiorella Buzeta
Mujeres en situación de discapacidad, activistas
por los derechos de las personas con discapacidad



ISBN: 978-9974-2-1376-0

9 789974 121376 0