



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN
CCC LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
PLAN 12/16

TRABAJO FINAL
BARRERAS Y FACILITADORES EN LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON AUTISMO EN
UNA ESCUELA RURAL DE LA PROVINCIA DE
SAN LUIS

AUTORA: PROFESORA LAURA VANINA SARMIENTO

REGISTRO: 4040320

DNI: 29282700

DIRECTORA: MARÍA NOELIA CASTILLO
CO DIRECTORA: NORMA ALICIA SIERRA

SAN LUIS

2024

Agradecimientos

A mi querida familia que siempre me acompaña, me impulsa y celebra conmigo cada logro obtenido.

A mi padre, que desde el cielo mira orgulloso el camino que estoy haciendo.

A mi esposo, compañero de vida, Eduardo, que me sostiene y me da fuerzas para no abandonar mis sueños y mis metas.

A mis hijos Ignacio y Juan Eduardo que han resistido y acompañado con amor y paciencia todas mis horas de estudio, dedicación y esfuerzo para lograr este trabajo de investigación.

A mis colegas Erika y Johana, compañeras de carrera, amigas incondicionales con las que he compartido eternas horas de estudio, exámenes, charlas, debates, reflexiones y me han motivado hasta el final.

A mis compañeras y compañeros de trabajo que me han abierto las puertas de sus aulas para poder hacer este trabajo que tanto amo.

A mi directora, Noelia, quien me ha guiado con profesionalismo, cariño, paciencia y respeto, siempre alentando mis avances.

A mi codirectora, Norma, a quien admiro por sus conocimientos desde mi formación en el profesorado y en esta oportunidad me ha acompañado a construir este trabajo.

Y, por último, a mis queridos estudiantes, ellos son el motivo y la inspiración de este trabajo de investigación, son quienes me han enseñado a ser mejor persona y a luchar cada día, desde mi lugar de trabajo, por un mundo más inclusivo.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
PALABRAS CLAVE.....	6
ABSTRACT.....	7
KEY WORDS.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I OBJETO Y PROBLEMA DE ESTUDIO	
1.1-Contexto institucional de la situación problemática de la realidad de estudio.....	11
1.2. Formulación del problema.....	12
1.3-Objetivos de la investigación.....	12
CAPÍTULO II ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	
2.1 Antecedentes de investigación sobre el tema-problema.....	13
2.2. Antecedentes normativos. Marco legal para la inclusión educativa de personas con autismo en Argentina.....	14
CAPÍTULO III ENTRAMADO TEÓRICO CONCEPTUAL	
3.1 Conceptualizaciones en torno al Autismo	
3.1.1 Breve recorrido histórico.....	17
3.1.2 Aportes del Psicoanálisis en torno al autismo.....	19
3.2 Inclusión Educativa	
3.2.1 Perspectiva sobre la inclusión educativa.....	21
3.2.2 Vínculo educativo.....	22
3.2.3 La inclusión educativa de estudiantes con autismo.....	24

3.2.4 La inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela común de modalidad rural.....	25
3.2.5 Barreras y Facilitadores en la educación inclusiva	28

CAPÍTULO IV DECISIONES METODOLÓGICAS

4.1 Tipo de Estudio.....	31
4.2 Escenario de estudio.....	31
4.3 Sujetos de estudio... ..	32
4.4 Herramientas de recolección de la información	33

CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

5.1 Estrategia General de análisis.....	35
5.2. Categorías y ejes de análisis	38
5.3 Resultados de las entrevistas	39
5.4. Interpretación de la información	46

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

6.1 Consideraciones finales.....	53
6.2 Valoración personal y profesional de la experiencia como investigadora.....	57

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS.....	59
----------------------------	-----------

ANEXO.....	63
-------------------	-----------

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta los aspectos centrales de la investigación titulada “Barreras y Facilitadores en la inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela rural de la provincia de San Luis” que fue realizada en el marco del trabajo final para acceder al título de Licenciada en Educación Especial de la Facultad de Ciencias humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

La propuesta de este trabajo surge de la inquietud por profundizar el conocimiento sobre las prácticas de inclusión educativa en una escuela común, de modalidad rural y a los fines de comprender las experiencias educativas que describen los docentes que allí trabajan, identificando en su relato las barreras que consideran que limitan el aprendizaje y aquellos aspectos que facilitan la inclusión educativa de estudiantes con autismo.

El proceso de investigación se sostuvo en el deseo de comprender esta realidad, para mirar en profundidad aspectos que permitan mejorar los procesos de inclusión que se llevan a cabo en dicha institución, sin tender a ningún tipo de generalización. La problemática es abordada desde una perspectiva interpretativa, cuyo diseño pretende generar un conocimiento que explique las barreras y los facilitadores presentes en los procesos de inclusión.

La selección de la muestra ha sido intencional, se entrevistaron a cuatro docentes de la escuela. La selección respondió al criterio de haber tenido la oportunidad de participar en procesos de inclusión de estudiantes con autismo.

Entre las conclusiones que el trabajo arroja, se puede destacar que en el relato de los docentes lo que aparece como principal problemática no refiere a la particularidad del autismo, en lo concerniente a la construcción del vínculo educativo, a la posición subjetiva o a la relación con los aprendizajes, sino que las barreras que relatan los docentes entrevistados muestran que sus interpelaciones aparecen más a nivel de la inclusión educativa en general, principalmente en relación a la articulación institucional. En referencia al trabajo con estudiantes con autismo, lo que aparece como barrera para los docentes entrevistados de esta escuela tiene que ver con la formación y capacitación específica sobre autismo.

Con respecto a los facilitadores que promueven el aprendizaje y la participación, en la institución educativa estudiada en esta investigación, se puede ubicar dos factores que habilitan la construcción conjunta de estrategias: el vínculo de trabajo que ha establecido cada docente con la maestra de Educación Especial y el estilo de planificación multinivel implementado.

Por último, según los relatos de los docentes, estas primeras experiencias de inclusión educativa de estudiantes con autismo han contribuido al desarrollo de la empatía y al respeto por la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Autismo- Inclusión Educativa- Barreras y Facilitadores

ABSTRACT

The following work presents central aspects of the investigation called “Barriers and Facilitators in the educational inclusion of autistic students in a rural school in the province of San Luis” that was conducted according to a final work in order to access to the degree of Licenciatura en Educacion Especial in the faculty of human sciences of the Universidad Nacional de San Luis.

The proposed work arises from the concern of delving into the knowledge of the educational inclusion practices in a leveled rural school, aiming to understand the educational experiences described by the teachers working there, identifying in their speech the barriers they consider to limit the learning and those aspects that ease the educational inclusion for autistic students.

The process of investigation was held with the desire to comprehend this reality, to look deeper into those aspects that allow for improvements in the processes of inclusion that carry though in such institution, with no place for generalization. The problematic is addressed from an interpretative perspective and its design pretends to generate a knowledge that explains the barriers and facilitators present in the process of inclusion.

The sample’s selection has been intentional, four teachers from the school were interviewed. The selection responded to the criteria of having the opportunity to participate in the process of inclusion of students with autism.

Among the conclusions drawn from the study, it can be highlighted that in the teachers' accounts, the main issue does not refer to the specificity of autism regarding the construction of the educational bond, subjective position, or relationship with learning. Rather, the barriers described by the interviewed teachers show that their concerns appear more at the level of inclusive education in general, mainly concerning institutional articulation. Regarding working with students with autism, what emerges as a barrier for the interviewed teachers at this school is the lack of specific training and education on autism.

Regarding the facilitators that promote learning and participation in the educational institution studied in this research, two factors enabling the joint construction of strategies can be identified: the working relationship established by each teacher with the Special Education teacher and the multi-level planning style implemented.

Finally, according to teacher's accounts, these first experiences of autistic students' educational inclusivity have contributed to the development of empathy and respect for diversity.

KEY WORDS

Autism-Educational Inclusion-Barriers and Facilitators

INTRODUCCIÓN

La propuesta de investigación de este Trabajo Final surge a partir de la experiencia de trabajo realizada en la escuela Gobernador Juan Saá, con el ingreso de estudiantes con diagnóstico de autismo.

El ingreso de estudiantes con autismo a la escuela en los diferentes niveles ha movilizó a buscar la mejor manera de llevar a cabo los procesos de inclusión, trayendo a la discusión distintas perspectivas y modos de entender al autismo.

En este sentido, desde la propuesta de esta investigación se parte de la idea de considerar al autismo como un modo singular de ser y estar en el mundo, y no como un déficit o trastorno. En la actualidad, su inclusión educativa representa un desafío para todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dado que las personas con autismo no consienten fácilmente a entrar en los lazos sociales y acceder a los procesos de aprendizaje bajo las lógicas de funcionamiento habituales de las escuelas en la actualidad.

A lo largo de este tiempo las escuelas han ido encontrando modos de trabajo para la inclusión de estudiantes con autismo. En estos procesos es posible ubicar, en cada institución educativa, diferentes elementos que favorecen el aprendizaje y la inclusión de estos estudiantes, así como también podemos encontrar obstáculos que disminuyen o perjudican su plena participación.

En este sentido, este trabajo de investigación se propuso comprender cuáles son las barreras y facilitadores presentes para la inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela de modalidad rural de la ciudad de San Luis en la que la docente investigadora trabaja hace nueve años.

En el primer capítulo se situará el contexto de descubrimiento en el cual emerge la situación problemática, delimitando así el objeto de estudio y formulando los objetivos generales y específicos que guían y enmarcan la investigación.

Luego, en el segundo capítulo, se presentan antecedentes de investigación de experiencias de trabajo con estudiantes con autismo y los antecedentes que constituyen el marco normativo que organiza los procesos de inclusión a nivel nacional y provincial.

Posteriormente, en el tercer capítulo, se presenta el entramado conceptual de la investigación. El marco teórico consta de dos partes, primero se presenta la conceptualización en torno al

autismo, luego un breve recorrido histórico sobre el concepto de autismo desde el comienzo hasta la actualidad, a fin de contextualizar las coordenadas de definición en cada época. Por último, se presentan los aportes que ofrece el Psicoanálisis de orientación lacaniana para comprender y abordar al autismo, siendo esta la perspectiva que orienta este trabajo.

En la segunda parte, el tema central es la inclusión educativa, primero se presenta la perspectiva adoptada, se destaca el concepto de vínculo educativo y se hace referencia al aporte que ofrece el Psicoanálisis para pensar las intervenciones educativas de estudiantes con autismo incluidos en instituciones educativas, luego se describen los desafíos que surgen en la inclusión educativa dentro de una escuela común, de modalidad rural. Por último, se define qué se entiende por barreras y facilitadores en el contexto educativo cuando hablamos de inclusión educativa.

En el capítulo cuatro, se describen las decisiones metodológicas y se presenta el tipo y escenario de estudio como así también el criterio de selección de la muestra. Se incluyen en este capítulo las herramientas y estrategias de generación de la información.

En el capítulo quinto se presenta el análisis e interpretación de la información de la información obtenida a partir de las entrevistas.

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones a las que se arriba a partir del planteamiento de la situación problemática que guió este trabajo de investigación. En este capítulo, también se encuentra una valoración personal de la experiencia como investigadora.

Finalmente se encuentran las referencias bibliográficas consultadas y el anexo, el cual incluye las entrevistas realizadas a los docentes de la institución educativa donde se llevó a cabo el trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Contexto institucional de la situación problemática de la realidad de estudio

La inclusión educativa de estudiantes con autismo en escuelas de modalidad común es un tema que convoca a debates, cuestionamientos, toma de posicionamientos y maneras de responder ante la demanda actual que viven las instituciones educativas.

La presente investigación se apoya en la experiencia de trabajo de la tesista que, como docente de Educación Especial en una escuela rural, se vio interpelada por diferentes inquietudes a partir del ingreso a la escuela de estudiantes con diagnóstico de autismo. Estas experiencias de inclusión de niños con autismo en los diferentes niveles escolares han movilizad, tanto a la docente como a la institución en general, a la necesidad de buscar distintas estrategias para orientar la mejor manera de llevar a cabo los procesos de inclusión educativa.

La institución educativa donde se sitúa el objeto de estudio que se presenta en esta investigación pertenece a la provincia de San Luis, está ubicada en el paraje Los Algarrobos Blancos, a siete kilómetros de la ciudad de San Luis. Es una escuela pública, rural, centenaria. Actualmente, cuenta con Nivel Inicial y Nivel Primario que funcionan en el turno mañana, albergando a noventa alumnos en total distribuidos entre ambos niveles.

Un interrogante que emergió a partir del ingreso a la escuela de estudiantes con autismo fue ¿Qué les sucede a los docentes cuando reciben en sus aulas un estudiante con autismo? ¿Qué se puede hacer desde el rol del docente de Educación Especial para favorecer la inclusión de estos estudiantes?

En este sentido, desde el campo de la Educación Especial, se busca repensar y problematizar las prácticas actuales de inclusión educativa de estudiantes con autismo. Se advierte la necesidad de comprender las experiencias que los docentes describen en su relato para poder de esta manera, pensar en estrategias e intervenciones que faciliten y acompañen las necesidades de los docentes, de los estudiantes y sus familias.

Comprender cuáles son aquellos facilitadores con los que cuenta la institución educativa y qué barreras dificultan los procesos de inclusión de los estudiantes posibilitará mejorar las trayectorias educativas, orientadas a garantizar el derecho que cada estudiante tiene a recibir una educación de calidad.

1.2 Formulación del problema

¿Qué barreras y qué facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes con autismo describen los docentes de la escuela N° 228 Gobernador Juan Saá?

1.3 Objetivos

General:

-Comprender las barreras y los facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes con autismo que describen docentes de la escuela N° 228 Gobernador Juan Saá.

Específicos:

-Comprender las experiencias educativas que describen los docentes de la escuela N° 228 Gobernador Juan Saá sobre las prácticas de inclusión de estudiantes con autismo.

-Identificar en el relato de los docentes de la escuela N° 228 Gobernador Juan Saá barreras y facilitadores que describen en torno a la inclusión educativa de estudiantes con autismo.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DEL TEMA

2.1 Antecedentes en investigación sobre el tema-problema

En relación con el tema de la inclusión educativa de estudiantes con autismo, un antecedente relevante es un artículo de Investigación realizado por Zambrano Garcés y Orellana Zambrano (2018) llamado “Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo”, publicado para la revista Killkana Sociales.

Las autoras explican que en Ecuador se han aprobado y reglamentado leyes para mejorar la aceptación de la diversidad dentro de la educación básica; sin embargo, más allá de los cambios estructurales y de legislación y aunque es un eslabón necesario, observan que la educación inclusiva necesita implementar prácticas docentes que faciliten el potencial de aprendizaje de las personas con discapacidad. Este estudio, enmarcado en la línea de investigación equidad y educación, se planteó como objetivo analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de estudiantes con autismo. Participaron voluntariamente ocho profesores de Educación General Básica, quienes tenían en su aula, por lo menos un estudiante con autismo. La metodología fue cualitativa con alcance descriptivo; se aplicó entrevista con preguntas abiertas considerando los siguientes ejes: La experiencia de los docentes, las características de los estudiantes con autismo, tiempo y recursos de apoyo, formación docente y capacitación. Se llegó a la conclusión que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar; por lo tanto, el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son relevantes para el desarrollo de la educación inclusiva de los estudiantes con autismo.

Este estudio es un aporte para esta investigación en tanto orienta para tener en cuenta aspectos en relación con la posición de los docentes y pensar estrategias de intervención institucional tendientes a promover una cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Otro antecedente en relación con el tema es el propuesto por Villareal Mimbrero (2019) en la Universidad de Sevilla, España, titulado “TEA, conocimientos y concepciones de docentes y estudiantes de educación infantil” este trabajo de fin de grado indaga sobre los conocimientos y creencias que presentan los docentes y estudiantes de educación infantil sobre los TEA (Trastornos del Espectro Autista), así como conocer las posibles carencias formativas que pueden encontrar. La investigación tuvo 113 participantes, 42 docentes de educación infantil y 71 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la provincia de Sevilla. La investigación surge ante la necesidad de dar a conocer una visión de los TEA desde el ámbito educativo.

Mimbrero explica que el autismo sigue siendo un gran desconocido para la sociedad. La complejidad etiológica y sintomática que lo caracteriza dificulta su comprensión y, por tanto, su conocimiento. Según estudios europeos hay un aumento de casos de TEA, por lo que debería existir una mayor concienciación y conocimiento, sin embargo, esto no sucede así.

Los resultados de la investigación muestran cómo la formación que reciben o han recibido estudiantes y docentes no es, en su mayoría, suficiente y adecuada para poder atender a las múltiples necesidades que pueden derivar de los estudiantes con autismo. Las conclusiones de este estudio muestran cómo los participantes presentan una serie de creencias erróneas que derivan de una falta de formación y de la existencia de estereotipos socialmente establecidos. Además, puede comprobarse cómo más del 65% de los participantes finalmente considera no sentirse suficientemente preparados o preparadas para hacer frente a las posibles dificultades y necesidades que pueden presentar en un aula los estudiantes con autismo.

2.2. Antecedentes normativos. Marco legal para la inclusión educativa de personas con autismo en Argentina

En Argentina tenemos como modelo de Derechos Humanos de la discapacidad la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014. Este modelo establece que la discapacidad es un constructo dinámico, es decir, la discapacidad es un concepto que evoluciona, no es algo estático, fijo, pues es resultante de la interacción entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, haciendo que se impida o se niegue el acceso y la participación en diferentes ámbitos sociales.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue fundamental para garantizar la educación inclusiva en nuestro país. Es una convención de Derechos Humanos que, además de conceptualizar qué se entiende por discapacidad, basada en un Modelo Social, el cual hace una distinción entre deficiencia y discapacidad entendiendo que ésta última es la consecuencia de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras que deben enfrentar, haciendo foco en el entorno el cual impide una participación igualitaria, plena y efectiva en la sociedad, entiende que la inclusión es un proceso en el que interviene la participación real de cada sujeto y busca garantizar a través de diferentes prácticas inclusivas.

En nuestro país contamos con la Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional, la cual regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado constitucionalmente, cuyo fin principal es asegurar una educación de calidad que brinde oportunidades y posibilidades a los estudiantes

y garantizar, en el ámbito educativo, las condiciones de igualdad, respetando las diferencias sin admitir discriminación de género ni de ningún tipo. En su artículo 42 establece que la Educación Especial es una modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a ser educadas las Personas con Discapacidad en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Lo más reciente, en cuanto a legislación en Argentina, es el marco legal para el diagnóstico temprano, la intervención oportuna, así como la capacitación de recursos humanos en salud y la investigación vinculada a TEA (Trastorno del Espectro Autista) a través de la Ley N° 27.043 sancionada el 19 de noviembre de 2019, declarada de Interés Nacional para el Abordaje Integral e Interdisciplinario de las Personas que presentan Trastornos del Espectro Autista.

En esta ley se hace referencia al TEA, como una afectación del neurodesarrollo definido por una serie de características del comportamiento que, entre sus manifestaciones centrales, presenta alteraciones en la comunicación y en las interacciones sociales y dificultad para comprender las perspectivas o intenciones de los demás, y que generalmente tienen un impacto de por vida. Estas manifestaciones son muy variables entre individuos y a través del tiempo, acorde al crecimiento y maduración de las personas.

Según esta Ley, debido a la creciente identificación de esta condición, su impacto en las familias y en el sistema de salud, es necesario un abordaje tanto científico, como clínico y de salud pública, ya que está demostrado que la detección, diagnóstico y tratamiento temprano pueden mejorar el pronóstico de las personas con autismo.

El principal objetivo es promover un abordaje interdisciplinario para el diagnóstico temprano, la intervención oportuna, y un adecuado tratamiento, para mejorar el proceso de diagnóstico y tratamiento, y en consecuencia el pronóstico.

Para dar cumplimiento a Ley Nacional de Educación, es que contamos con Resoluciones del Consejo Federal de Educación que establecen criterios pedagógicos y organizativos para que en todas las jurisdicciones del territorio argentino se garantice un sistema educativo nacional integral y articulado. La Resolución 155/11 considera necesario revisar las propuestas formativas y las estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de trayectorias de los estudiantes con discapacidad quienes deben tener una clara pertenencia a los niveles del sistema educativo permitiéndoles el máximo desarrollo de sus posibilidades y ejercicio de sus derechos. La Resolución 174/12 propone medidas para fortalecer las trayectorias escolares reconociendo que éstas son singulares, variables, contingentes y que los estudiantes con

discapacidad deben transitar la escolarización con aprendizajes acordes a su edad cronológica, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, por ello se les debe ofrecer una renovada propuesta de enseñanza y prácticas educativas que confíen en sus posibilidades de aprender.

Cuando nos referimos a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, tenemos como referencia un marco legal nacional que sostiene, acompaña y garantiza el proceso educativo de todos los estudiantes. La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16 arroja claridad y orden al reglamentar la documentación y la construcción de proyectos pedagógicos que garanticen la trayectoria de cualquier estudiante con discapacidad en el sistema educativo argentino. Esta resolución, basada en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la Ley Nacional de Educación 26.206, y en las Resoluciones N°155 y N° 174 del CFE, establece que el Sistema Educativo asegurará el apoyo para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso de que lo requieran, a partir de un trabajo consensuado, entre niveles y modalidades. Se pone énfasis en afirmar que los estudiantes con discapacidad tienen el derecho a recibir educación dentro de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida y que los estados deben reconocer y hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Por tal motivo, las escuelas deben dar los apoyos necesarios para que el estudiante aprenda, tenga propuestas específicas de enseñanza, disponga del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión escolar, que haya sido elaborado por el equipo interviniente.

En relación con normativas provinciales, en la provincia de San Luis, contamos con la reciente Resolución 270-ME-2021, la cual aprueba los criterios para el proceso de inclusión escolar y establece pautas para regular dicho proceso. En su Anexo I se establecen los lineamientos generales para la inclusión escolar y se entiende como destinatarios de la inclusión escolar a aquellos estudiantes cuyas propuestas pedagógicas hayan requerido de la realización de ajustes razonables o de la implementación de un PPI garantizando el ingreso, continuidad y egreso de la educación obligatoria, posibilitando su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones. Su ámbito de aplicación incluye escuelas de nivel Inicial, Primario y Secundario y modalidades, cualquiera sea su tipo de gestión, en la que se encuentre el estudiante.

La inclusión se realizará en tiempo escolar completo, es decir, los ajustes o reducciones horarias de los estudiantes deberán ser acordadas por todos los miembros y serán temporales. No será un requisito la contratación de un maestro de apoyo a la inclusión, pues es la institución la que deberá incluir al estudiante con su grupo de pares. Como mediador del proceso pedagógico se elaborará el PPI centrado en el qué y cómo aprenden los estudiantes.

CAPÍTULO III

ENTRAMADO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 Conceptualizaciones en torno al autismo.

3.1.1 Breve recorrido histórico.

Con el propósito de comenzar con la descripción de aquellos aspectos teóricos que fundamentan el trabajo de esta investigación, se considera preciso recuperar un breve recorrido sobre la evolución del concepto de autismo para comprender cómo se ha ido abordando según distintas épocas y autores.

Paul Bleuler, (1912, como se citó en Marchesini 2016) psiquiatra suizo, utiliza el término “autismo” por primera vez cuando publica un artículo en el American Journal of Insanity, para hacer referencia a un síntoma de la esquizofrenia que implicaba una tendencia a alejarse de la realidad externa, con una evidente sustracción de la vida social y aislamiento emocional hacia el mundo exterior. A partir de que Bleuler crea el término autismo, éste adquiere distintos sentidos con sus consecuentes efectos (Castillo, 2022).

En 1943, Kanner, (Marchesini, 2016) publicó un trabajo llamado “Trastornos Autistas del Contacto Afectivo” en el que hacía referencia a un trastorno que luego es conocido con el nombre de Autismo. Debido a su trabajo y a su gran capacidad de observación pudo identificar en sus pacientes diferentes rasgos clínicos que lo llevaron a describir el autismo infantil precoz; diferenciándolo de la esquizofrenia infantil. Lo definió como una afección psicógena caracterizada por la incapacidad del niño pequeño, desde el nacimiento, para establecer contacto con su ambiente. Observó ciertas características comunes, tales como trastornos en la relación con los otros y en la comunicación, retraso o ausencia del lenguaje como así también, usos estereotipados para establecer conversaciones y trastornos en el comportamiento manifestando falta de flexibilidad ante los cambios y ausencia del juego simbólico. Presentó su “concepto de inmutabilidad” que es un modo de defensa específico basado en la necesidad de que las cosas tengan un orden y que éste sea siempre respetado. Este concepto, resulta orientador para las prácticas educativas dado que es un aspecto que a menudo puede observarse en los estudiantes que ingresan por primera vez al contexto educativo y aparece la necesidad de sostener rutinas y organización estable de las mismas para facilitar la participación en las propuestas institucionales.

Por la misma época, Asperger (1943, como se citó en Marchesini 2016) describe características similares a las de Kanner, pero se diferencia en el lenguaje. Él observa una falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para establecer lazos, pobre comunicación verbal y gran interés por ciertos temas.

Es importante destacar que otra diferencia entre estos autores es que Kanner queda en una zona entre la Psiquiatría y el Psicoanálisis mientras que Asperger propone el inicio de una “pedagogía curativa” al proponer que estos sujetos aprenden más y mejor cuando son guiados por sus intereses. En este periodo hubo un fuerte avance de la Medicina y de la Psicología y muy especialmente de la Psicometría y la Psicología Evolutiva, centrándose el interés en clasificar sujetos según sus cuadros clínicos, en sus características observables y el modo de intervenir a través de la rehabilitación.

Hacia 1952, creado por la Asociación Americana de Psiquiatría, aparece el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). El DSM es una guía utilizada en Medicina y Psiquiatría, para diagnosticar trastornos de salud mental en niños y en adultos. El mismo fue revisado siete veces desde su surgimiento hasta la actualidad.

En la década del ‘80, el DSM III (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) incluye al autismo dentro de los "Trastornos profundos del desarrollo", destacando como principal característica la dificultad de adquirir aptitudes cognitivas, lingüísticas, motrices y sociales.

Luego, el DSM IV publicado en 1994, define al autismo y a sus trastornos asociados como “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD). Esta categoría de los TGD estaba comprendida por cinco subtipos: Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, TGD no especificado y el Síndrome de Rett. Para el DSM IV el autismo es un trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por una grave perturbación en varias áreas: “habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas” (Grosso, 2021)

El DSM-5 (2013) elimina las subcategorías del DSM IV y los diferentes subtipos desaparecen para quedar todos englobados en una única nomenclatura de Trastornos del Espectro Autista (TEA). El DSM-5 entiende al TEA como un trastorno complejo del neurodesarrollo, que tiene origen neurobiológico y se inicia en la infancia. Señala que el mismo afecta tanto el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, presentando comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Se caracteriza por su evolución crónica, con diferentes grados de

afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el momento evolutivo.

Esta última versión del manual diagnóstico ha recibido una serie de críticas, tal y como señala Joel Paris, “el peligro de la ideología del DSM-5 es que extiende el espectro del trastorno mental hasta un punto en el que casi todos pueden ser diagnosticados con uno (y tratados consecuentemente)” (París, 2013, en García Zabaleta, 2018).

Este breve recorrido, nos permite ubicar las definiciones e interpretaciones que han sostenido a lo largo de los años, los diferentes referentes en el campo de la investigación, desde el surgimiento del concepto de autismo hasta la actualidad.

En este trabajo de investigación, en consonancia con el modelo social de la discapacidad asumimos una postura e interpretación del autismo como un modo singular de ser y estar en el mundo, por tanto, se pone en primer lugar a la persona y, después, su condición, es decir, su diagnóstico.

Desde el paradigma denominado Modelo Social de la discapacidad no se denomina al autismo como un trastorno sino como una condición y se reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derechos. El modelo social sostiene que las personas con autismo tienen un perfil de fortalezas y desafíos y que se desenvuelven en contextos en el que encuentran barreras que impiden que puedan ejercer libremente sus derechos y limitan su participación. Por tanto, son estas barreras las que originan la situación de discapacidad, ya que condicionan la funcionalidad de las personas.

3.1.2 Aportes del Psicoanálisis en torno al autismo

Para referirnos al autismo, desde la perspectiva del Psicoanálisis, debemos comprender primero cómo es la constitución del sujeto. A partir de los trabajos del psicoanalista Jacques Lacan (1901-1980) se aborda la constitución del sujeto a partir del concepto de estructura. Esto quiere decir que no hay un sujeto innato, el mismo tiene lugar a partir de inscribirse en una estructura (primero social y luego del lenguaje).

El sujeto se constituye a partir de inscribirse en una estructura simbólica que lo precede, ocupando al inicio un lugar otorgado por el deseo inconsciente de la madre. Este proceso de constitución subjetiva es un proceso complejo de anudamiento entre el cuerpo, la imagen y la palabra. Iván Ruíz (2015) refiere que no podemos entender al autismo ni como un déficit ni como un trastorno, sino como un “modo de estabilización frente a la angustia” que sucede a muy temprana edad y que no se trata de cualquier angustia, sino que se da justo en el momento

previo en el que para el niño se anudan su cuerpo, la imagen y la palabra. Señala que, en el autismo, este proceso se detiene justo antes de que se anude la imagen que capta de sí mismo con las palabras que nombran esa imagen y lo nombran a él y las experiencias corporales vividas hasta ese momento.

La psicoanalista Claudia Lijtinens, partiendo de la idea que el lenguaje, en su dimensión simbólica funciona ordenando la subjetividad, y cuando esa inscripción en la infancia no sucede el niño entonces, crea soluciones defensivas que le permitan interpretar la realidad y decodificar el lenguaje. De este modo, explica que el autismo es un modo de estructurar y percibir de un modo muy singular la realidad.

La posición subjetiva refiere a los diversos modos que encuentran los sujetos para relacionarse con los otros, con los objetos del mundo, con el propio cuerpo y el lenguaje. En este sentido, entienden que la persona con autismo no consiente desde los modos habituales a entrar en el lazo social. Son sujetos que en su presentación pueden mostrar “una conducta que no se comprende, que tiene comportamientos raros, que maneja su cuerpo de un modo particular” (Marita Manzotti, 2021, p.97) y que en muchas ocasiones resultan disruptivos para la escena escolar cotidiana.

Diversas investigaciones realizadas desde el Psicoanálisis de orientación lacaniana señalan como punto de partida para el tratamiento y orientación en el trabajo con personas con autismo el respeto por la posición y las particularidades del sujeto.

En su libro "Escuchen a los autistas" Jean Claude Maleval (2012) refiere la necesidad de tomar en serio los consejos de Jim Sinclair, una persona adulta con autismo, que a propósito de los padres, clínicos y educadores dice:

Nuestras formas de entrar en relación son diferentes. Insistan en cosas que sus expectativas consideran normales y toparán con la frustración, la decepción, el resentimiento, quizá incluso la rabia y el odio. Acérquense respetuosamente, sin prejuicios y abiertos a aprender cosas nuevas, y encontrarán un mundo nuevo que no hubieran podido imaginar (p.11).

Iván Ruiz, Psicólogo y Psicoanalista del Centro de Diagnóstico Infantil y Atención Precoz de Igualada en Barcelona, en una entrevista realizada por Sonia Arribas (2010) menciona que:

El autismo se refiere a un conjunto de síntomas que impiden o dificultan seriamente el proceso de entrada de un niño en el lenguaje, la comunicación y el vínculo social. Puede diagnosticarse entre los pocos meses de vida y los dos años. El detenimiento que se produce en el desarrollo del niño se debe siempre a múltiples factores, muchos de los cuales no conocemos todavía. Tampoco los conocen las investigaciones científicas actuales. (...) El psicoanálisis, sin embargo, entiende el autismo observando los trastornos que se producen en el momento de congelación del desarrollo del niño y lo que le sucede después. Se producen en tres niveles: la relación del niño con los objetos, la relación con su propio cuerpo y el vínculo del niño con los otros primordiales y con sus semejantes. En muchos casos de autismo podemos encontrar un momento crucial en su primera infancia en el que localizar un cierre radical en su relación con su entorno y con los otros. Puede ser la muerte de un familiar muy cercano, que invade su entorno de una tristeza generalizada, o un momento inesperado en el que el niño entiende que es abandonado por los otros; pero también otros fenómenos disruptivos importantes en su cuerpo, que le impiden mantener la calidad de su conexión con el mundo. Algunos síndromes neurológicos pueden presentar asociado un autismo por esta razón. Pero hay otras muchas ocasiones en las que este momento traumático que congela su desarrollo no puede encontrarse. (...) el autismo es una defensa que el niño pone en marcha por propia decisión para poder continuar. Es una decisión inconsciente de la que él no puede dar cuenta, pero en la que está implicado subjetivamente. (Entrevistado,2010)

3.2 Inclusión Educativa

3.2.1 Perspectiva sobre la inclusión educativa

Partimos de la idea de entender que la inclusión educativa es un concepto que debe pensarse según el contexto en el que se produce y los usos que se hacen de él (Sinisi, 2010). La inclusión se relaciona con principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Hace referencia a metas comunes dentro del aula, presentadas desde diferentes abordajes que buscan

disminuir y superar todo tipo de barreras (acceso, contexto, sociales). Tiene que ver con generar oportunidades, acceso, participación y aprendizajes exitosos en una educación de calidad.

Siguiendo las ideas de Blanco (2006) cuando hablamos de educación inclusiva hacemos referencia no sólo al ingreso de los estudiantes a la escuela. La educación inclusiva procura sostener un proceso atento a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de cada estudiante en las propuestas institucionales.

Así, la educación inclusiva estará orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos (con discapacidad o sin ella) asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para poder adquirir variados y significativos aprendizajes. Estará relacionado con la equidad, lo cual implica educar teniendo en cuenta las diferencias, las necesidades individuales; es decir, que va más allá de la igualdad, porque en el campo educativo hace referencia a brindarle a cada uno lo que necesita, en relación con el acceso, permanencia y participación dentro del sistema educativo. De este modo es la institución escolar con sus prácticas pedagógicas y los docentes quienes se ven interpelados.

Desde esta perspectiva, Loredó Enríquez et al. (2008) define que las prácticas educativas refieren al conjunto de situaciones que se suceden dentro un contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje propiamente dichos, tienen que ver con cuestiones que trascienden a las interacciones que existen entre docentes y estudiantes.

De este modo, entendemos que pensar en procesos de inclusión educativa requiere considerar a “la enseñanza como elemento privilegiado para la construcción del vínculo educativo y la perspectiva institucional como condición de posibilidad para fortalecer un modelo pedagógico” (Enseñanzas, en plural, 2023). Así, la inclusión es al vínculo educativo, es decir, se orienta a la construcción de este.

3.2.2 Vínculo Educativo.

Detenernos y observar la enseñanza desde un enfoque inclusivo, nos convoca a darle un lugar privilegiado al vínculo educativo, entendido en términos de relaciones que se dan entre docente, estudiante y conocimiento.

Herbart (1983) manifiesta que para que la educación se produzca, hay una necesidad de cuidados, de instrucción necesarios. La instrucción permitirá crear un “círculo de ideas”, el sujeto comenzará a construir su propio orden y estilo y esto lo llevará a elaborar saberes acerca

del mundo. Los aprendizajes que el niño adquiriera irán creando este círculo de ideas que le posibilitarán una nueva manera de entender el mundo que lo rodea.

Siguiendo los aportes de Herbart, Violeta Núñez (1999) propone entender al vínculo educativo a partir de pensar al triángulo herbartiano en su configuración conformado por el agente de la educación, el sujeto de la educación y la cultura. Estos tres elementos forman un triángulo incompleto, en el que su base no se cierra. De este modo, instala una separación necesaria entre sujeto de la educación y agente de la educación entendiendo que lo que posibilita el encuentro, entre el sujeto de la educación y el agente es la cultura.

Entonces, el vínculo educativo es una construcción que requiere de un trabajo por parte del agente y también del sujeto de la educación. El mismo, no será algo fijo y establecido de antemano entre un sujeto y un agente, por el contrario, “se trata de un instante fugaz, tal vez, sólo una mirada, pero que deja su marca” (Tizio, 2005, p.38). El educador que acepta este reto de establecer un vínculo educativo dará el tiempo de aprehender algo y dará también la palabra, para que cada sujeto se formule sus propias preguntas (Zambrano, 2001).

Herbart, en su obra *Pedagogía General* (1806) anticipa un lugar importante en este triángulo simbólico al saber, pues es la cultura quien actúa como un lugar de encuentro en donde se resignifican los aprendizajes. El traspaso de la cultura que deberá hacer el agente está sin dudas vinculado al interés que otorgue a esos contenidos culturales.

Lo que une al agente y al contenido es el interés, el deseo de transmitir ese contenido (si cree que los contenidos a enseñar son importantes se cargará de interés, si no los considera valiosos responderá con apatía, desgano, desinterés). Así será como el sujeto construirá sus propios conocimientos y se habilitará dentro de ese vínculo.

El gran problema que advertimos en la construcción de este complejo entramado es el vínculo educativo cuando nos encontramos con algunos estudiantes que no consienten a entraren ese vínculo con los modos habituales, a la manera en que por lo general lo hacen todos los estudiantes, entonces surge la pregunta “¿Cómo educar a quienes no consienten a entrar en el lazo social, a quienes no consienten a hacer un vínculo con el otro ni con el conocimiento?” (Sierra, 2018)

Es así que, entendemos que las personas con autismo no ingresan con los modos que habitualmente conocemos al vínculo educativo, porque este acto implica dejar su propia particularidad, por ello, frente a esta situación van desarrollando y manifestando modos defensivos.

Teniendo esto en cuenta nos preguntamos ¿Cómo se construye y se sostiene el vínculo educativo en estos casos? ¿Qué maneras encuentran las personas con autismo para participar y funcionar en ámbitos educativos, bajo las lógicas que sostiene un para todos iguales? ¿Cómo intervenir desde las escuelas, siendo respetuosos sin invadir o querer cambiar al otro para lograr su consentimiento a participar de la escena educativa? ¿Qué representaciones se ponen en juego en las prácticas docentes?

3.2.3 La inclusión educativa de estudiantes con autismo

El autismo se inicia en la primera infancia y su forma de funcionamiento singular se mantiene a lo largo de la vida, aunque es posible que haya modificaciones, pero siempre dentro de la misma estructura subjetiva. Para que puedan producirse modificaciones que posibiliten los procesos de desarrollo y educativos, es fundamental "escuchar al autista", de acuerdo con la expresión utilizada por Jean-Claude Maleval (2012). En este sentido, para incluir estudiantes con autismo en el aula, es preciso hacerles lugar, no basta sólo con la intención. La posición que asuma el docente será muy importante, especialmente para captar el modo en que se puede lograr el consentimiento del estudiante con autismo. Requerirá de un primer movimiento que es el sentirse incluido en ese vínculo pedagógico, aun cuando la tarea sea exigente y complicada.

El Psicoanálisis orienta a pensar las intervenciones buscando abrir nuevas posibilidades para que las personas con autismo encuentren invenciones y salidas personales que le permitan ceder en su posición defensiva y aceptar algunas formas de vínculos sociales. Por ello, sostiene que debemos dirigirnos a la persona con autismo como sujeto, no como objeto educable, facilitando así las posibilidades de encuentros inesperados, con soluciones que le permitan participar en el lazo social de un modo original, sin ser etiquetados en categorías diagnósticas. Es un tratamiento de a uno, pero con otros. (Tendlarz y Álvarez, 2013)

He aquí la necesidad de revisar las intervenciones educativas que se desarrollan en las escuelas y los discursos de quienes diariamente se enfrentan a la compleja tarea de educar.

La pregunta que suele aparecer y sobre la que se suelen pensar los procesos de inclusión educativa es ¿hacia dónde orientar las intervenciones? ¿hacia la persona con autismo para que pueda adaptarse, ajustarse, ser similar al resto o es la institución educativa quien debe alojarlo, contenerlo, sostenerlo? Este es el desafío que se pone en juego cada vez que decidimos acompañar el proceso de inclusión educativa de estudiantes con autismo.

Kiel (2018) nos invita a pensar acerca de la responsabilidad que como docentes tenemos en los procesos de inclusión escolar de niños con autismo:

Somos los docentes los que tenemos la obligación de generar escenas pedagógicas que les permitan construir vínculos positivos que hagan sentir a cada uno parte de la institución educativa, de descubrir cómo educar, enseñar y tratar a aquellos estudiantes que no consienten a ser convocados. (Kiel, 2018, p.538).

De este modo, resulta necesario, para llevar a cabo el trabajo de inclusión educativa contar con dispositivos que puedan alojar y sostener a estas personas, así como espacios de trabajo docente que les posibilite pensar sus propias prácticas y ubicar cuál es la posición que conviene adoptar en cada caso. A la vez, de una formación continua que brinde las herramientas de lectura necesarias y actuales para la construcción de un saber que permita trabajar con personas con autismo de un modo respetuoso.

3.2.4 La inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela común de modalidad rural

La inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela común de modalidad rural representa un desafío para los docentes de la institución educativa, para las familias y para los estudiantes.

Ante la llegada, a la institución educativa, de un estudiante con autismo surgen distintas demandas vinculadas a la planificación, a los tiempos, horarios y permanencia a partir de lo que proponen las normativas vigentes que tenemos en la provincia de San Luis (Res.270/21), especialmente cuando aparecen contradicciones y exigencias en la construcción de los PPI en torno a la realización de una planificación diferente a la del grupo clase general. Por otro lado, la construcción de un vínculo con estudiantes con diagnóstico de autismo puede ser desafiante para los docentes la mayoría de las veces, ya que, por lo general, representa un trabajo diferente en relación con la planificación estipulada para todos y en relación con la construcción de un vínculo con ese estudiante.

Por otro lado, dentro de las instituciones educativas suelen coexistir diversas concepciones acerca de lo que implica la inclusión escolar de alumnos con autismo. Para algunos docentes la inclusión implica la presencia física de un docente de apoyo externo, el cual debe acompañar al estudiante durante toda la jornada escolar y realizar un trabajo personalizado, esta figura se denomina MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión) que según la Res. 270/21 de la provincia de

San Luis, es quien desarrolla sus prácticas colaborando y sosteniendo procesos de inclusión de estudiantes que requieren de apoyos específicos.

El trabajo de las MAI en la provincia de San Luis está regulado por obras sociales y centros categorizados o privados dedicados a la atención de personas con discapacidad, es decir, su contratación, control, seguimiento, depende de dichos organismos. La presencia de la MAI en las instituciones comunes suele generar malestar, confrontaciones, desconocimiento acerca de los roles que debe cumplir. Aunque la provincia cuenta con una resolución que define la función que cada miembro debe tener en el acompañamiento de las trayectorias escolares, muchos docentes de orientación común manifiestan no conocer la reglamentación actual para llevar a cabo procesos de inclusión. Sin embargo, algunos docentes que sostienen los procesos de inclusión de estudiantes con autismo buscan vincularse con los profesionales externos y con la MAI, planifican en conjunto los PPI, comprendiendo que es el instrumento que oficiará de mediador del proceso pedagógico centrado en el qué y cómo aprenden los estudiantes. Así, el funcionamiento de los miembros educativos encargados de la inclusión es más articulado y comunicativo lo que posibilita la construcción de propuestas educativas inclusivas, que contemplan el acceso y la participación de los estudiantes con autismo.

Se pueden apreciar en el ámbito educativo, diferentes ideas acerca del rol que tiene el docente de Educación Especial cuando se producen procesos de inclusión educativa, ya que las ideas de que “lo sabe todo”, o “para eso se preparó” están tan arraigadas que se observan barreras curriculares, asociadas a aspectos metodológicos poco flexibles en las áreas de trabajo. La inclusión muchas veces, queda a cargo del docente especial por cuanto se supone que es el conocedor de las configuraciones de apoyo y es aquí donde se evidencian tensiones que se producen en el ámbito educativo, ya que por un lado la escuela está pensada para aceptar a estudiantes que responden a un formato homogéneo, mientras que por otro lado se despliegan políticas que promueven atender a la diversidad y es ahí en donde debemos estar atentos y pensar en las formas en que estos estudiantes “incluidos” producen su experiencia escolar. (Sinisi, 2010)

También se puede observar que los pares de estudiantes con autismo no encuentran situaciones espontáneas de vinculación, suelen tener dificultades para entablar conversaciones, no comprenden cómo sostener relaciones interpersonales debido a las manifestaciones comportamentales que presentan dichos estudiantes, tales como no mirar a los ojos del interlocutor, tener intereses restringidos, repetitivos, escasa tolerancia al cambio de actividades, etc. El espacio del aula y también el espacio del recreo, son entornos óptimos para desplegar

oportunidades para los estudiantes de relacionarse, conocerse y aprender a conocer este peculiar funcionamiento que tienen las personas con autismo y que suele llamar la atención por su manera de expresarse. Será de gran importancia que el docente promueva y facilite los intercambios sociales que enriquezcan la comunicación, participación y desarrollo de habilidades sociales.

En los procesos de inclusión educativa de estudiantes con autismo, tiene un papel muy importante la familia. La familia es una estructura compleja que no puede reducirse a lo biológico, es entendida como una dimensión cultural (Aranda, 2015).

Para la familia también representa un desafío la inclusión educativa, pues supone un nuevo espacio, diferente al entorno familiar, en el que se espera que acceda a saberes culturales y se relacione con personas de su edad. Deberán consensuar juntos con los docentes las estrategias que se utilicen para garantizar un aprendizaje significativo.

El interior de cada grupo familiar es el lugar donde se va a producir el pasaje de la biología a la conformación de sujetos culturales. La familia, es el lugar donde se transmite la palabra y se ingresa a la cultura.

La familia que tiene un hijo con alguna discapacidad afronta una crisis movilizadora a partir del momento de la sospecha y posterior confirmación del diagnóstico (Núñez, 2003). Cada familia procesa esto de diferentes maneras. Depende de cómo se elabore la crisis del diagnóstico, puede acontecer un crecimiento, un fortalecimiento familiar o, por el contrario, se pueden desencadenar diferentes dificultades que afecten a esa familia y por supuesto, repercutirá en el ámbito educativo.

Para comprender la fuerza del entramado familiar, Fantova Azkoaga (2000) plantea que la familia es el contexto en el que se desarrolla gran parte de la vida de la mayoría de las personas. Cuando en el seno de una familia nace un niño con una discapacidad, o una discapacidad es diagnosticada a un miembro de la familia, este hecho afecta a cada uno de los miembros y al conjunto. Y es el contexto familiar, el entorno que más va a influir sobre la persona (con o sin discapacidad). De su actuación, de su comprensión, respeto y apoyos van a depender muchas de las expectativas, posibilidades y bienestar.

En el contexto de intervención educativa de estudiantes con autismo, la familia juega un papel clave (Sarto, 2001) su participación está sin dudas vinculada al concepto de inclusión, ya que los procesos inclusivos requieren de un trabajo constante, coordinado, por parte de los

diferentes agentes que intervienen en el espacio educativo: familias, educadores, profesionales y toda la sociedad en su conjunto (Verdugo & Rodríguez, 2008)

Se observa en la práctica cotidiana, que la familia de los estudiantes con autismo cuando llega a la institución educativa, en general, tiene escasa participación en el proyecto pedagógico planteado por los docentes. Esto sucede en ocasiones, por desconocimiento, falta de comunicación o por el limitado acuerdo que se logra entre ambas partes. La familia, portadora de expectativas, de una propia concepción acerca de lo que significa la inclusión, espera que la escuela cumpla de manera igualitaria con todo lo referido al desarrollo de competencias pedagógicas acordes al nivel educativo al que pertenece el estudiante, los objetivos que plantean con relación al aprendizaje no suelen ser los mismos que proponen los docentes. Por ello, la familia necesita del asesoramiento de los profesionales y docentes que intervienen en la educación. Incluirlos en la elaboración de proyectos, involucrarlos en la vida escolar y hacerlos sentir partícipes necesarios para que el proceso de inclusión pueda llevarse a cabo, será fundamental.

3.2.5 Barreras y Facilitadores en la inclusión educativa

Para definir qué entendemos por barreras y facilitadores en la inclusión educativa resulta necesario situar el contexto de lectura y apoyo desde donde se realiza. Así, tal como se viene mencionando en los apartados anteriores, este trabajo de investigación parte de la idea de un modelo para la inclusión educativa centrado en la igualdad de condiciones. Para ello, se torna necesario que la institución educativa pueda conocer cuáles son las barreras y los facilitadores que surgen en la interacción con sus estudiantes en el contexto educativo y teniendo como ejes de la mirada la enseñanza y el aprendizaje.

Para el desarrollo de este trabajo se entiende a las barreras para el aprendizaje como aquellas dificultades que surgen de la interacción entre estudiantes con discapacidad y sus contextos, personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales, económicas.

Bajo este enfoque varios autores han desarrollado el concepto de barreras para el aprendizaje, por su parte Echeita (2006) menciona que “es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (Echeita, p.112). Es

el contexto el que puede convertirse en una fuente de desventaja o en la aceptación de la diferencia.

Con respecto al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, el mismo fue definido en un principio por Booth y Ainscow (1999) formando parte del Index for Inclusion. En su última versión traducida al castellano como “Guía para la Educación Inclusiva” Booth y Ainscow (2000) consideran que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación, en condiciones de equidad. Booth et al. (2015) propone una clasificación relacionada a las dimensiones de la escuela inclusiva, distinguiendo entre ellas barreras culturales, políticas y prácticas.

Las barreras culturales son aquellas que tienen relación con las ideas, las creencias, las interacciones y los comportamientos. Son las que determinan la manera de actuar que asumieron los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada. Dentro de estas barreras, encontramos una subcategorización que corresponde a barreras actitudinales e ideológicas. Las actitudinales, se refieren a la forma de ser y de comportarse que orientan la acción de las personas. Las ideológicas, son representaciones que se ponen de manifiesto en las ideas, creencias y a través de ellas, se emiten juicios, ya sea de valor o críticos. También existen barreras prácticas, las cuales se agrupan en prácticas de accesibilidad y esto tiene que ver con aspectos de la infraestructura que impiden el acceso y la participación, se identifican en el entorno social y pueden estar fuera o dentro del aula; o didácticas, que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje y tienen que ver con la metodología utilizada, la evaluación, las actividades, el trabajo con la familia, entre otras. Por último, las barreras políticas, son aquellas que tienen que ver con aspectos relacionados a la normatividad y legislación de la vida educativa, abarca la organización de la institución, las autoridades, los procesos de gestión y las capacidades de los docentes.

Por su lado, se entiende a los “facilitadores” como todos aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje y la participación de los estudiantes (con y sin discapacidad). Guardan relación con las acciones que hacen exitosa la implementación de la inclusión, como por ejemplo la atención y optimización de las condiciones, recursos, servicios y apoyos que permiten el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes con equidad, esta noción, sin dudas está vinculada a los elementos disponibles en cada ámbito educativo.

Conocer las barreras y los facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes con autismo es, sin dudas, central para pensar la complejidad de las prácticas y procesos de inclusión que se suceden al interior de cada escuela.

CAPÍTULO IV

DECISIONES METODOLÓGICAS

4.1 Tipo de estudio

Este trabajo fue realizado a partir de un enfoque de investigación cualitativa, entendiendo que el mismo permite describir y comprender el modo en que los mismos sujetos sociales actúan y dan significado a realidad. Esto posibilita describir e interpretar las significaciones que los actores sociales han construido acerca del objeto estudiado.

Denzin y Lincoln (Citado por Vasilachis, 2006) describen a este tipo de investigación como “el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (pp 24-25). Así, esta metodología nos permitió acercarnos a conocer y comprender qué barreras y facilitadores describen los docentes, de una escuela rural de San Luis, a partir de sus prácticas de inclusión.

La problemática se abordó desde una perspectiva interpretativa, cuyo diseño pretende generar un conocimiento que explique el fenómeno social, en este caso, las barreras y los facilitadores en la inclusión escolar de estudiantes con autismo. Adoptar esta perspectiva, refleja el modo de situarnos: comprendiendo que la misma alude a un modo de ver un problema y de posicionarse frente a determinados objetos de conocimiento. De este modo, se busca comprender la realidad desde las miradas y prácticas de los sujetos involucrados y no desde hipótesis pre-establecidas, puesto que no persigue producir teorías formales, sino más bien teorizar sobre el problema formulado en una pregunta específica que guía este trabajo poniendo énfasis en los sujetos de estudio, esto es, los docentes que trabajan con estudiantes con autismo.

4.2 Escenario de estudio

Se trata de una escuela que pertenece a la provincia de San Luis, está ubicada en el paraje Los Algarrobos Blancos, a siete kilómetros de la ciudad de San Luis es pública, rural, centenaria.

Hasta hace diez años solo asistían estudiantes de la zona, de familias que venían a trabajar y se iban, muchos solo asistían por ese año o cuando terminaban la primaria no continuaban sus estudios.

Desde sus inicios contó con Nivel Primario y Nivel Inicial. Desde el año 2017 se incorporó la sala de 4 años, completando así las dos secciones obligatorias a cargo de una misma maestra

para ambas secciones.

En 2018 se crea el Nivel Secundario en el turno tarde, bajo la modalidad Generativa Rural dentro de un circuito formado por cuatro escuelas: Escuela N°192 “Maestro Rural Puntano de Donovan, Escuela N°17 “Luis Jofré y Meneses” de Salinas del Bebedero y la Escuela N° 311 “Luis Jofré” de Chosmes. Su orientación es en Agro y Ambiente y cuenta con 83 alumnos distribuidos desde primer año hasta sexto año.

En la actualidad, los Niveles Inicial y Primario de la Escuela Gobernador Juan Saá, funcionan en el turno mañana con un total de 90 estudiantes distribuidos entre ambos niveles.

La institución cuenta con un director, personal único, con una antigüedad de 22 años en la institución, seis docentes de Nivel Primario, un docente de Nivel Inicial y cuatro docentes de áreas especiales.

En el año 2014, se crea el cargo de Educación Especial. A partir del ingreso de un número significativo de más estudiantes que no sólo eran de la zona, sino que provenían de barrios aledaños, se comienzan a visualizar dificultades de aprendizaje, específicamente vinculadas a la alfabetización. Ante esto, la dirección de la institución solicita al área de supervisión de Educación Primaria, el cargo de un docente de Educación Especial.

Cabe señalar, que las primeras experiencias de inclusión en esta escuela se dan a partir del ingreso de estudiantes con autismo. En este sentido, la propuesta de esta investigación se enmarca a partir de esas experiencias de inclusión educativa.

4.3 Sujetos de Estudio

Para la investigación se llevó a cabo un muestreo intencional (Yuni y Urbano, 2006) es decir basados en criterios específicos relevantes para el objeto de indagación. Los casos se seleccionaron en función de la rica información que aportan al estudio.

El muestreo intencional no obedece a reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar. Por el contrario, este número puede -y debe- ser convenido a lo largo de la investigación, ya que muchas veces surge la necesidad de tomar unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información. Este proceso de selección se extiende en paralelo al transcurso de la investigación. (Vieytes, 2004, p. 643).

El criterio que orientó la selección de los sujetos para esta investigación fue a partir de considerar aquellos docentes que tuvieron o hubieran tenido la oportunidad de llevar a cabo prácticas educativas en esta institución con estudiantes con autismo. En este caso, los docentes seleccionados, tienen más de diez años trabajando en esta institución y sus experiencias de trabajo con la inclusión educativa son a partir del ingreso a la institución de estudiantes con autismo.

Como parte de la estrategia, se utilizó un muestreo teórico, tomado de la Teoría Fundamentada, para la selección de la cantidad de sujetos, cuya progresión y secuencialidad de ampliación y reducción de la muestra fue en función de categorías teóricas que fueron emergiendo, en donde el corte con los sujetos fue por saturación, es decir el corte se realizó a partir de la repetición de la información.

Desde la Teoría Fundamentada, el muestreo teórico (García Hernández y Manzano Caudillo, 2010) es entendido como proceso de recolección de datos por el cual se seleccionará, codificará y analizará la información la cual tiene como principio central recopilar datos basados en una pregunta sin tener como objetivo probar ninguna hipótesis, pues lo que moviliza esta investigación es conocer y comprender esta realidad particular, situada históricamente. En este sentido se valoró que en dicho proceso los docentes hubieran tenido experiencias de prácticas educativas con estudiantes con autismo.

En concreto, para esta investigación la muestra estuvo constituida por cuatro sujetos, todos docentes de grado.

4.4 Herramientas de recolección de la Información

Para analizar las barreras y los facilitadores para la inclusión educativa de estudiantes con autismo que describen docentes de la escuela N° 228 Gobernador Juan Saá, se realizaron entrevistas semi-estructuradas como una de las herramientas de recolección de información.

La entrevista “es una herramienta orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación con la situación que se está estudiando” (Folgueiras, 2009).

Las preguntas estuvieron determinadas de antemano, organizadas a partir de ejes temáticos orientados desde el marco teórico. Esta forma de organización posibilitó avanzar en el

conocimiento de lo que aparece como barrera o facilitador en el relato de los docentes, logrando una conversación que posibilitó profundizar a partir de la re-pregunta aspectos que los mismos sujetos plantearon y servían al propósito del trabajo.

Los ejes que orientaron las entrevistas fueron tres: la inclusión educativa, las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los estudiantes y los facilitadores que favorecen los procesos de inclusión.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.1 Estrategia general de análisis

A partir de la información obtenida y de acuerdo con nuestro objeto de estudio se realizó un análisis cualitativo que posibilitó la emergencia de categorías respecto a las barreras y facilitadores para la inclusión de estudiantes con autismo.

De acuerdo con lo que propone Rodríguez Gómez (1996), se entiende que las categorías emergentes remiten a construcciones que realiza el investigador a medida que recolecta y analiza la información, las categorías emergentes siguen un procedimiento inductivo, definidas a medida que examina la información.

En este sentido, el acercamiento a los datos contribuyó a las primeras reflexiones acerca del contenido de estos, abriendo preguntas y comentarios que permitieron construir categorías provisionarias.

Para llevar a cabo las entrevistas primero se les explicó a los sujetos seleccionados que la misma se realizaba en el marco de un Trabajo de Investigación titulado “Barreras y Facilitadores en la inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela rural de la provincia de San Luis” para acceder al título de Licenciada en Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

A la vez, también se explicó que la selección de sujetos para entrevistar remitió a la necesidad de contar con experiencia de trabajo en los procesos de inclusión de estudiantes con autismo. Por otro lado, se informó que la entrevista sería grabada sólo con el objetivo de obtener un mejor registro de la información, que no se publicarían los datos personales ni otros datos particulares que puedan resultar comprometedores para sus funciones, respetando el consentimiento informado y el resguardo personal de la información.

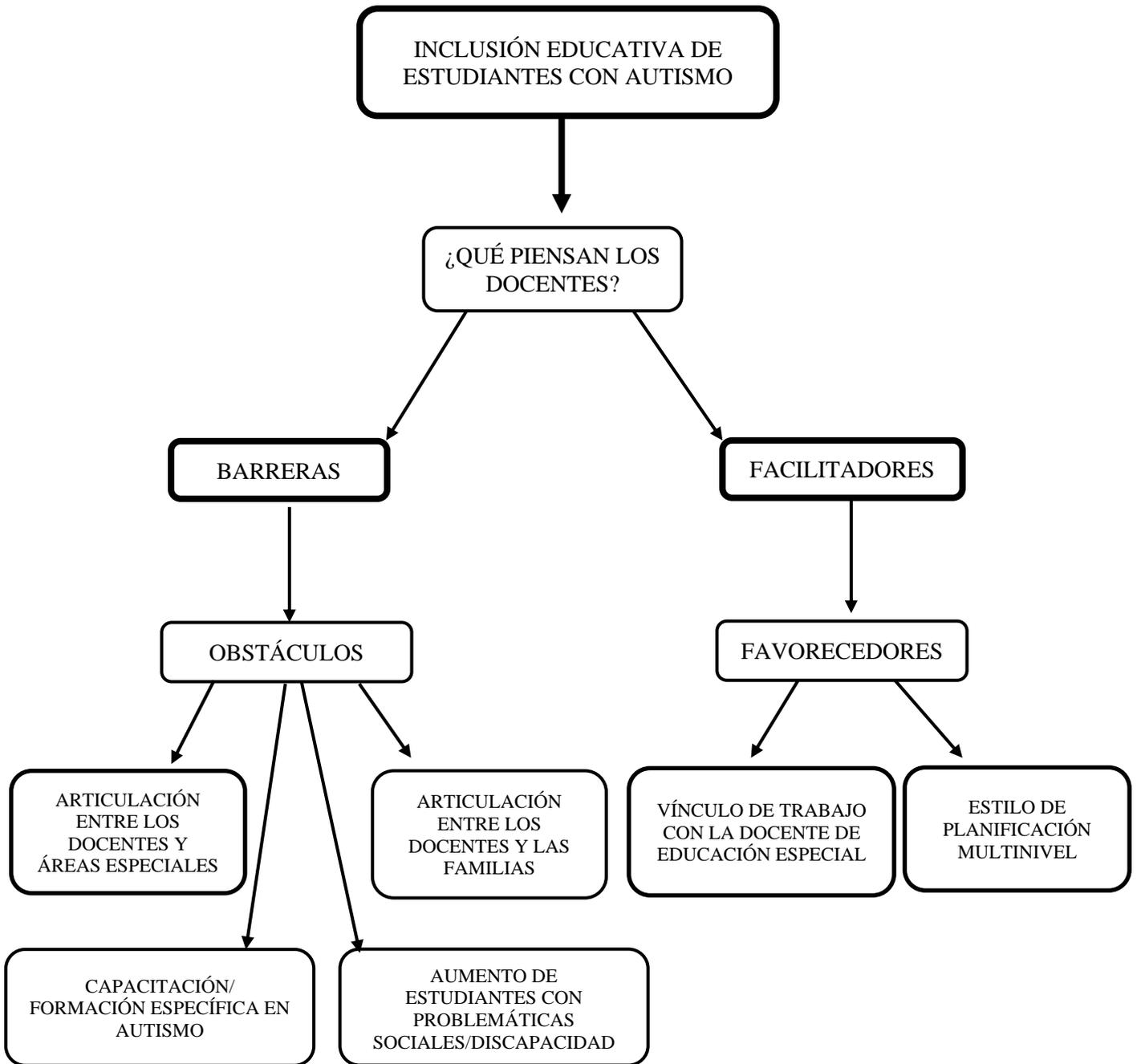
Dado que esta investigación se sostiene desde una perspectiva interpretativa en tanto busca comprender la realidad desde las miradas y prácticas de los sujetos involucrados, es que el análisis se desarrolló a lo largo de todo el proceso.

A partir de la escucha, lectura y relectura de las transcripciones de los registros de la información recogida en las entrevistas, es que se han identificado e individualizado elementos comunes que aparecen reiteradamente en las respuestas brindadas por los entrevistados.

Al reflexionar acerca de su contenido fueron surgiendo categorías de análisis de manera provisionarias, dado que en este proceso de codificación las mismas se han ido modificando y redefiniendo a partir de la confrontación con el marco teórico.

Por último, se han elaborado algunos ejes centrales que permitieron ir viendo las barreras y facilitadores presentes en la inclusión de estudiantes autistas a partir de lo que los propios docentes describen en sus discursos.

A modo de síntesis se presenta un esquema que permite ver cómo se fueron organizando los ejes de análisis.



5.2. Categorías de Análisis

De esta organización de la información obtenida, se elaboraron dos categorías de análisis con sus respectivos ejes cada una:

1-RELACIONADAS CON LAS BARRERAS:

EJE 1.1-Articulación en los procesos de planificación:

- Escasa participación de los docentes de áreas especiales para planificar.
- Poca articulación de la construcción de acuerdos entre la MAI y actores institucionales.

EJE 1.2-Participación Familiar

- Dificultad en la participación de la familia en el proceso de inclusión educativa

EJE 1.3-Formación y ofertas de capacitación en autismo

- Poca formación y capacitación específica. Poca oferta de capacitación sobre autismo.

EJE 1.4-Crecimiento de estudiantes que requieren apoyos individualizados

- Mayor cantidad de estudiantes con problemáticas sociales, con discapacidad

2-RELACIONADAS CON LOS FACILITADORES:

EJE 2.1-Articulación con el área de Educación Especial en la planificación de proyectos

- Articulación con la docente de Educación Especial para elaborar planificaciones y desarrollar acciones que sostengan los procesos de inclusión de estudiantes con autismo

EJE 2.2- Planificación Multinivel

- Estilo de planificación flexible que contempla la accesibilidad y diversidad

5.3 Resultados de las entrevistas

En las entrevistas, en relación con la primera categoría de análisis, denominada Barreras para la inclusión educativa, las respuestas pueden organizarse en torno a cuatro ejes:

CATEGORÍA 1: BARRERAS

EJE 1.1. Articulación en los procesos de planificación:

En este eje surgen dos puntos de análisis, por un lado, la escasa participación de los docentes de las áreas especiales para planificar y a su vez, la poca articulación de la construcción de acuerdos entre la MAI y los actores institucionales.

- **Escasa participación de los docentes de áreas especiales para planificar.**

Con relación a la planificación inicial que deben realizar los docentes cuando reciben a un estudiante con autismo, los entrevistados manifiestan tener dificultades para crearla y ponerla en acción. Por un lado, describen la “resistencia” por parte de los docentes de áreas especiales a trabajar con el PPI o con una planificación multinivel, es decir, con una propuesta que considere de manera flexible y abierta las múltiples opciones de aprendizaje de todos los estudiantes. Manifiestan que observan poco acompañamiento e involucramiento de los docentes responsables de las áreas especiales, coinciden los relatos en que “no es darle lo mismo que a todos los alumnos” dejando entrever que es necesaria una propuesta diferente, que se adapte a las necesidades y particularidades de cada estudiante.

“Muchas docentes piensan que tener un alumno con discapacidad es darle la misma tarea que se les da a los demás niños y no planifican las actividades adecuadas para esos alumnos”
(ENTREVISTA 1)

Un docente describe que en el momento de planificar o elaborar proyectos de inclusión lo debe hacer solo, pues no encuentra apoyo en los docentes de las áreas especiales para elaborar planificaciones que incluyan todos los espacios de aprendizaje.

“No tuve otras colegas que me acompañaran, ni tampoco los maestros especiales, que tampoco hicieron una adecuación especial o diferente para sus clases, ni de gimnasia, ni de música, ni de plástica. Se lo llevaban para que estuviera en esas clases, pero no hicieron nada. Como por

ejemplo decir: lo voy a acompañar, lo voy a poner más cerca para que aprenda algo, lo voy a hacer jugar más...” (ENTREVISTA 2)

A su vez mencionan: “falta de compromiso, de responsabilidad a la hora de planificar” (ENTREVISTA 1) y esto está vinculado a que los docentes manifiestan que llevar a cabo la planificación implica un tiempo, un espacio, una organización de contenidos, objetivos y acciones que deben dejarse plasmadas para llevar a cabo los procesos inclusivos.

Otro docente describe que la planificación del PPI fue algo “nuevo que tuvo que aprender” (ENTREVISTA 3) y que una vez que lo hizo le sirvió como experiencia para la llegada del próximo estudiante.

Otro docente refiere que la planificación queda a cargo de la docente de Educación Especial, sin embargo, lo percibe como una barrera que “no alcanza” para garantizar la inclusión:

“La docente de Educación Especial les explica, las prepara a las docentes, les da pautas para que sepan trabajar en esas situaciones, sobre todo para el tema de la planificación pero no alcanza con eso en algunos casos... En algunos casos que hemos tenido si, se ha logrado hacer un cambio en la manera de trabajar más abierta a la diversidad y en otros casos estamos ahí en una base...sin poder superar ese piso digamos” (ENTREVISTA 4)

- **Poca articulación de la construcción de acuerdos entre la MAI y actores institucionales.**

Los docentes entrevistados, coinciden al decir que las MAI “no se suman a trabajar en equipo”, perciben una falta de conexión entre las actividades que preparan y programan en sus planificaciones y lo que las MAI realizan dentro del aula con el estudiante a quien acompañan en su trayectoria educativa. La poca articulación está relacionada a la metodología de enseñanza como así también con la planificación. Uno de los entrevistados refiere que:

“La maestra integradora tuvo pocas propuestas de trabajo, en realidad no se sumó a nuestro trabajo... hacía lo que nosotros le decíamos. Muchas veces tuvimos que hablar con ella, con el director, sobre la manera de tratarlo al alumno y de la participación que nosotras queríamos lograr, en los actos, en los recreos, en la formación, porque observábamos que era muy sobreprotectora, muchas veces lo aislaba al niño en los recreos, se lo llevaba con ella y no dejaba que jugara con los otros chicos. Dentro del aula también sentí que era como una barrera

para mí, porque ella se ponía en el medio del alumno y mío, no me dejaba que yo le explicara la tarea, entonces esto también fue una dificultad.” (ENTREVISTA 2)

Con respecto a la actitud y a la poca participación de la MAI en la elaboración de la planificación un docente relata que:

“La verdad fue una mala experiencia, recuerdo que no trabajaba con nosotras (maestras). Solo venía a acompañarlo al alumno y nada más. Cuando teníamos que planificar el proyecto pedagógico, ella no participaba, es más nos pedía informes a nosotras para presentar en el centro al que pertenecía.” (ENTREVISTA 3)

Otro docente, relata que tuvo distintas experiencias de trabajo y participación de las MAI, en las que pudo apreciar diferentes situaciones:

“Las experiencias que tuvimos fueron dos malas y una buena...las malas porque no logramos que participaran como docentes de nuestra escuela, como venían de un centro externo ellas se manejaban con su “directora” y cumplían horario acá...solo trabajaban con el alumno y venían solo a eso...no se unían al equipo de docentes. Tampoco planificaban con nosotros porque traían una planificación hecha del centro...que nada tenía que ver con lo que estábamos haciendo acá...como que la tarea era solo acompañar a ese niño y nada másY la otra experiencia buena, fue de una maestra que estaba estudiando, joven, que trabajó muy lindo con las maestras....pero por decisión de la mamá del alumno tuvo que dejar el trabajo..... (ENTREVISTA 4)

EJE1.2 Participación Familiar

- **Dificultad en la participación de la familia en el proceso de inclusión educativa**

Con respecto a esta categoría, los docentes manifiestan que el vínculo, la intervención y participación de la familia en la vida educativa, en los procesos de planificación son escasos y no suelen concordar con lo que ellas proponen.

“La relación con la mamá fue buena pero justa, la familia acompañó medianamente el proceso de aprendizaje, poco apoyo. También fue negativo el tema de las inasistencias.” (ENTREVISTA 1)

“No hubo mucho vínculo. La señora, la mamá, se comunicaba con la maestra integradora, muy pocas veces se refería a mí, le decía a ella algo que quería decirme a mí. No fue un mal vínculo, pero tampoco fue un vínculo recíproco.” (ENTREVISTA 2)

El tercer docente entrevistado, expresa que las expectativas que tiene la familia acerca del proceso educativo no coinciden con lo que desde su rol puede ofrecer.

“Las familias piensan que uno tiene que saber todo y tener todo a mano, y no es así, no se puede todo, no soy un pulpo que maneja todo. Esperan que sus hijos en el jardín lean, sumen, resten y no es así...hay otras cosas en el jardín que se aprenden.... a jugar, a compartir, hasta a veces a ir solos al baño, a lavarse las manos y eso también es importante, pero las familias no siempre lo ven así” (ENTREVISTA 3)

“Me animo a decir que de algunas familias no nos acompañan siempre, participan poco, quieren influir de manera negativa en la vida de sus hijos, sobre todo de la gente mayor que piensa de otra manera, que les cuesta mucho más asumir el tema de la discapacidad y de las maneras actuales que tenemos hoy en la escuela para atender a sus hijos. No sé, recuerdo una abuela exigiendo que lo saquemos al niño del aula para que trabaje solo con la maestra especial, y nosotros no trabajamos así, cada niño trabaja con su grupo en su aula, es la maestra especial la que va al aula, brinda el apoyo, etc.” (ENTREVISTA 4)

EJE 1.3 Formación y ofertas de capacitación en autismo

- **Poca formación y capacitación específica. Poca oferta de capacitación sobre autismo.**

Otra de las barreras que describen los docentes es la poca formación que consideran tener en relación con el autismo. Comentan que no hay o hay muy pocas capacitaciones relacionadas al autismo. En cuanto a las normativas que rigen la inclusión de estudiantes con autismo en las escuelas comunes manifiestan conocer sólo algunas. Con respecto a la formación propia y al conocimiento de normativas que regulan la inclusión educativa de estudiantes con autismo manifiestan que:

“La verdad que no conozco más que la resolución 311 y la 270. No las conozco a través de capacitaciones ni del directivo, todo esto lo conozco a partir de la maestra especial quién me las comparte, me explica y las leemos juntas” (ENTREVISTA 1)

“No hice capacitaciones de autismo, si de proyecto pedagógico inclusivo, de dislexia, discalculia, pero de autismo no. No me entero de las capacitaciones de autismo porque yo las busqué por internet, pero no me aparecen, yo sé que hay en otras provincias capacitaciones, pero aquí hay muy pocas.” (ENTREVISTA 2)

“Nunca me había interiorizado en ese tema del autismo, ahora más o menos se habla, se ve por la tele y entiendo que es un trastorno que no sabe de dónde viene. En el profesorado tampoco te enseñan esto.” (ENTREVISTA 3)

“Hice algunas (capacitaciones) virtuales. No hay muchas capacitaciones. Algunas que he visto son pagas, entonces bueno no son de fácil acceso ... de acceso económico digamos.” (ENTREVISTA 4)

EJE 1.4 Aumento de estudiantes que requieren apoyos individualizados

- **Mayor cantidad de estudiantes con problemáticas sociales, con discapacidad**

También sus discursos muestran un cambio con respecto a la cantidad de estudiantes que actualmente reciben. Atribuyen un cambio en relación con el incremento de la matrícula, esto dificulta el trabajo “individualizado” o los seguimientos personalizados que los estudiantes con autismo requieren.

“Bueno, hoy hay muchos más alumnos, en cantidad y también en dificultades, por ejemplo, yo veo dificultades en cuanto a la maduración fonoaudiológica, algún tipo de discapacidad motriz, yo tuve un alumno con autismo que ahora está en cuarto grado y chicos con algún tipo de dificultades de aprendizaje con discapacidad neurológica.” (ENTREVISTA 1)

“Eran mucho menos la cantidad de niños que venían, comparado a la cantidad que vienen hoy. Hoy vemos muchas dificultades de aprendizaje, entonces hoy tenemos aulas conformadas con alumnos que están muy avanzados y otros que les cuesta mucho más. Tenemos varios alumnos con diferentes discapacidades y con dificultades de aprendizaje.” (ENTREVISTA 2)

“Antes los niños eran más tranquilos, ahora son muchos más, con más dificultades, más problemáticas...con discapacidad.” (ENTREVISTA 3)

Uno de los entrevistados relata en base a su trayectoria de más de 20 años ejerciendo en esta escuela, relata que la población a la que reciben ha cambiado a lo largo del tiempo:

“Bueno ahora la población ha cambiado mucho. Siempre nos caracterizamos por tener una población bien diversa bien marcada pero hoy, realmente tenemos mucha diversidad. Primero en cantidad, ahora recibimos muchos alumnos de la zona sur, de muchos barrios de la periferia, en donde mucha gente que le dieron casa hace poco, tuvo que cambiar a sus hijos de otras escuelas y mandarlos acá porque les queda más cerca. Cada uno viene con un estilo propio de la escuela de dónde venía ...y nosotros tenemos nuestro propio estilo, tratando de mantener la conducta, disciplina de la escuela, el respeto...eso nos ha llevado bastante tiempo acomodarnos y bueno en ese aspecto creo que logramos bastante porque hemos podido hacer frente a todo lo nuevo que nos ha sucedido desde recibir alumnos judicializados, con dificultades de aprendizaje, de conducta y también con discapacidad” (ENTREVISTA 4)

CATEGORÍA 2: FACILITADORES

En las entrevistas, en relación con los facilitadores para la inclusión educativa, las respuestas pueden organizarse en torno a dos categorías: por un lado, la articulación con el área de Educación Especial en la planificación de proyectos y por otro, el estilo de planificación multinivel.

EJE 2.1 Vínculo de trabajo con la docente de Educación Especial

- **Articulación con la docente de Educación Especial para elaborar planificaciones y desarrollar acciones que sostengan los procesos de inclusión de estudiantes con autismo**

Con respecto a este eje, los docentes relatan como positivo que la elaboración de las planificaciones, las realizan de manera colaborativa con la docente de Educación Especial de la escuela.

“Yo por ejemplo veo el tema de la planificación y los ingresos de alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje con la maestra especial, trabajamos juntas y veo cómo hacer para planificar y desarrollar las actividades o proyectos.” (ENTREVISTA 1)

Otros docentes relatan que se sienten acompañados por la docente de Educación Especial no sólo para planificar proyectos, sino para recibir estrategias para desarrollar dentro del aula:

“Me encuentro con la maestra especial de la escuela que me enseña a planificar de una manera diferente, es decir, me hace planificar igual para todos, inclusive para este niño con autismo. Me sentí solamente acompañada por la maestra especial.” (ENTREVISTA 2)

“Sólo me acompañaba la maestra especial de la escuela. Me traías videos me acuerdo para enseñar las vocales, o los números. Me acuerdo de que vos nos explicabas a todas que lo del espacio se podía acomodar usando otra aula, a mí, particularmente me ayudaste mucho con esto de saber cómo trabajar dentro del aula, me sentía acompañada por vos, me enseñaste estrategias para usar (referencia a la docente de Educación Especial)” (ENTREVISTA 3)

“Nosotros acá nos apoyamos mucho en la docente de Educación Especial que siempre nos tiene al tanto de las normativas, de cómo llevar adelante las inclusiones, planificación...también la docente de Educación Especial les explica, las prepara, les da pautas para que sepan trabajar en esas situaciones” (ENTREVISTA 4)

EJE 2.2 Planificación Multinivel

- **Estilo de planificación flexible que contempla la accesibilidad y diversidad**

Los docentes destacan que influyó de manera positiva este estilo de planificación al proponer un pasaje de varias planificaciones individuales a una que contempla el conjunto de los estudiantes.

Los docentes del Nivel Primario relatan que planificar de esta manera no sólo mejora el aprendizaje de los estudiantes, la accesibilidad, sino que mejora la “equidad” y garantiza el derecho a la educación de todos los estudiantes:

“Nosotras por ejemplo este año incluimos la planificación multinivel que está mejor que hacer un proyecto individual, porque el PPI es específicamente para ese chico, también hay una reglamentación en la que se dice que los chicos tienen que estar con su grupo etario, entonces para qué seguirles dando en cuarto grado contenidos de segundo, mejor que trabaje los mismos contenidos del nivel, como hicimos nosotros, respetando su edad, pero que el acceso a este contenido sea diferente, que ahí se note la diferencia. Yo estoy convencida de que trabajar con proyectos multinivel sirve mucho más que hacer proyectos individuales.” (ENTREVISTA 2)

“Acá hemos tenido la suerte de que ese aspecto lo maneje la maestra especial que hace las adaptaciones, los PPI, también trajo la planificación multinivel como una herramienta innovadora para cambiar la manera que tenían las maestras de mirar la planificación. Y fue

muy positivo para ese alumno con autismo porque no sólo le sirvió a él, sino que sirvió para todo un grupo de alumnos que teníamos con varias dificultades de aprendizaje” (ENTREVISTA 4)

“Se podría mejorar a partir del año que viene si todas las maestras desde Nivel Inicial hasta sexto grado trabajáramos con proyectos multinivel, tendríamos un mejor rendimiento, tendríamos mayor calidad educativa, mayor equidad entre nuestros alumnos y se tendría más en cuenta todo este tema de la discapacidad” (ENTREVISTA 1)

5.4 Interpretación de la Información

A partir del relato de los docentes en las entrevistas, se puede interpretar la información obtenida teniendo en cuenta las categorías seleccionadas.

Para comenzar con la primera categoría, el eje uno, el cual abarca las barreras presentes en el proceso de inclusión educativa, se puede apreciar a través de los discursos que el tema del proceso de planificación no es un tema menor para los docentes de grado, ellos advierten que es parte importante del proceso de inclusión educativa. Señalan la necesidad de construir acuerdos y coordinar entre varios las propuestas de enseñanza. Describen una barrera práctica didáctica, directamente relacionada con los procesos de aprendizaje y de enseñanza que proponen, la presencia de un currículum estructurado, en donde cada área planifica aisladamente y no hay una participación de todos los docentes involucrados en el proceso de inclusión. Esto podría entenderse como un aspecto que opera negativamente en los procesos de inclusión educativa, dejando ver que no hay una comprensión de que los estudiantes con autismo pueden en muchos casos aprender los mismos contenidos, pero con distintas experiencias. Podríamos decir que este tipo de barreras nos muestra que la mayoría de los docentes parten de una concepción de enseñanza homogeneizadora en donde el ritmo, estilo, particularidad de cada estudiante no es tenido en cuenta.

El hecho de no “sumarse” a la planificación es considerado un hecho importante y guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y se vinculan con el trabajo docente, ya que tienen que ver con el diseño y organización de las actividades, objetivos, es decir, con todo lo referido a la organización de la enseñanza. Podría interpretarse que un aspecto importante para el trabajo institucional es en torno a la construcción de espacios (temporales y espaciales) para el trabajo en equipo, el intercambio y la articulación entre docentes.

Por otro lado, en los relatos docentes se destacan como obstáculos las actitudes de la MAI, las que podrían caracterizarse como barreras culturales. Según las docentes, las actitudes de las MAI resultan acciones que orientan sus prácticas incidiendo de manera negativa en los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con autismo que acompañan. Señalan que obstaculizan no sólo la llegada o el contacto físico del docente de grado con el estudiante incluido, sino que también generan la exclusión respecto al grupo de pares dado que lo separa del grupo de pares y no le permite interacciones sociales. Las actitudes negativas pueden derivar de la falta de información, experiencias previas y la particularidad de las situaciones que exigen la participación en primera persona de los docentes. Esto puede leerse en el mismo sentido que venimos planteando, la necesidad de generar espacios institucionales para la construcción de acuerdos pedagógicos, de trabajo y orientación de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con autismo.

Siguiendo a Covarrubias (2019) podemos interpretar que estas situaciones descritas por los docentes hacen necesario en esta institución el centrar la mirada en el aula y lo que acontece en ella. El autor citado señala que el primer contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación es en el aula, en el espacio en donde suceden los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, las interacciones, agrupaciones, colaboración, entre otros, porque es allí donde se debe priorizar la atención a la diversidad y donde se deben pensar, diseñar y poner en marcha los procesos inclusivos.

Además, si entendemos que las barreras culturales muchas veces se naturalizan, se hacen parte de la dinámica institucional, se materializan en las prácticas y pueden llevar a la estigmatización, falta de apoyos y con ello a la vulneración de derechos.

Teniendo en cuenta que las barreras prácticas deben primero ser reconocidas y comprendidas por los docentes (como se advierte en las entrevistas) para que puedan ser eliminadas, resulta necesario un trabajo de visibilización de las mismas, ya que ellas pueden dificultar la implementación de estrategias efectivas y de apoyo para los estudiantes.

Tomando en cuenta que la planificación aparece en el relato de los docentes como un punto fuerte en tanto destacan las posibilidades que surgieron al implementar una planificación multinivel, pero a la vez es parte del problema por la dificultad que significa la construcción de esta de manera articulada, puede interpretarse como un aspecto crucial para pensar las estrategias de mejora de los procesos de inclusión educativa en esta institución escolar. La planificación puede ser la herramienta para erradicar las desigualdades en la cual se ofrezcan

propuestas diversificadas donde todos puedan aprender lo mismo, pero con diferentes experiencias. Esto sin duda exige un trabajo cooperativo de todos los docentes para diseñar proyectos que contemplen la diversidad, por lo que aparece nuevamente como obstáculo y desafío a la vez la construcción de espacios de diálogo e intercambio institucional. La institución y los profesionales que la habitan, precisan comprender que, aunque la incorporación y participación de otros actores (maestra integradora, maestra de apoyo a la inclusión, acompañante terapéutico) dentro del aula puede generar incertidumbres, dudas, temores y resistencias por parte de los docentes, también representa una oportunidad para tomar con otros el desafío de la propuesta, reflexionar institucionalmente, conocer otras miradas, construir prácticas cada vez más inclusivas.

Este es uno de los desafíos que enfrenta la institución, pues esta articulación entre todos los agentes que son parte de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, parece no lograrse.

En el mismo sentido aparece la relación entre la escuela y la familia. El relato de los entrevistados destaca como dificultad la poca participación de la familia en la vida escolar como así también en los proyectos que desarrollan los docentes. Esto podría caracterizarse como barreras culturales y prácticas, las que pueden interpretarse como la necesidad de propuestas institucionales que aborden la construcción de esta relación, lo que podría derivar en efectos positivos para los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con autismo.

Respecto de la relación entre la familia y la escuela, las docentes entrevistadas señalan que la comunicación es una dificultad dado que, el diálogo pasa por la docente de apoyo y se pierde el contacto con la docente responsable del nivel, lo que opera negativamente, pues el docente interpreta que su rol no es valorado. En este sentido, siguiendo a Valdez (2009) en su planteo sobre el rol del docente que acompaña las trayectorias educativas, se advierte como necesario un trabajo institucional que orienta a la construcción de la figura de la MAI hacia una figura de andamiaje, que paulatinamente pueda ir retirando su ayuda directa, a medida que el estudiante va ganando autonomía y que a la vez resulte en un apoyo para el docente del aula, pues su intervención dentro del aula debe ser la de propiciar la comunicación entre ambos. A la vez, en el trabajo con la familia, acompañar a la construcción del vínculo familia-escuela.

Detenernos en este obstáculo es fundamental para comprender que los procesos de inclusión no dependen de un solo acto institucional que lo lleve a cabo, sino que la familia, debe ser incluida y valorada porque disponen de fortalezas, conocimientos y experiencias que son sumamente importantes para avanzar hacia una verdadera inclusión educativa. Las familias, en

el ámbito educativo, son recursos de gran valor y desde la institución se debe incentivar y fortalecer este vínculo para que puedan contribuir a mejorar la calidad de vida del estudiante.

En relación con este aspecto, Álvarez & Del Río (1990), señalan que la escuela y la familia se caracterizan por tener “expectativas recíprocas” los progenitores esperan una gran educación bien sea priorizando lo académico o lo moral y los valores. Por su parte, los maestros esperan que la familia esté comprometida con el proceso educativo del estudiante. En este sentido, del análisis de las entrevistas y del contexto institucional se puede interpretar la necesidad de abordar un trabajo institucional que oriente a ubicar el papel de la familia y las posibilidades de trabajo con ella, especialmente es los niveles educativos con los que esta institución trabaja.

Con respecto al eje analizado de la formación en relación con el autismo, se encuentran barreras políticas, pues son aquellas que guardan relación con las normativas y legislaciones que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de poner en marcha nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de formación y profesionalización docente, ya que es el estado quien debe garantizar y brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión. Sin embargo, hay una contradicción: las normativas, resoluciones, leyes que rigen las instituciones educativas apuntan a una inclusión que en la formación de docentes comunes no están en sus programas de estudio. A su vez, la formación relacionada al autismo fuera del profesorado tampoco tiene propuestas. Las políticas educativas deben ser coherentes entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y provinciales y la puesta en práctica de estas. A través de los relatos, se puede apreciar que los docentes manifiestan no haber recibido la formación relacionada al trabajo de estudiantes con autismo y que las capacitaciones son escasas.

Por último, relacionado con el cuarto eje de las barreras, en los relatos de los docentes, existen coincidencias en dos puntos: por un lado manifiestan “tener más alumnos con dificultades/discapacidad” este mayor número de estudiantes hace que sientan en su práctica no poder con todos, ya que no pueden seguir de manera personalizada los procesos educativos y ligada a esta barrera cuentan sobre la escasa formación que tienen en relación al autismo mencionadas anteriormente en esta misma categoría.

La falta de capacitación en temas de discapacidad e inclusión educativa puede generar exclusión y segregación, por lo que, según lo expuesto por los entrevistados, sería necesario que se implemente una capacitación permanente y más amplia en relación con estos temas.

En la segunda categoría de análisis que tiene que ver con los facilitadores presentes, se puede interpretar como un aspecto facilitador en esta escuela el trabajo con el área de Educación Especial. Si bien, este aspecto suele ser una tensión en las escuelas comunes, que se podría interpretar a partir de la historia de la Educación Especial que en sus orígenes se constituyó como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del sistema denominado común, en esta escuela los docentes entrevistados lo destacan como positivo. Esto podría relacionarse con la necesidad manifiesta por los mismos de trabajar con otros.

Los discursos de los entrevistados nos permiten ver que hay un trabajo colaborativo entre los docentes de grado y la docente de Educación Especial, esta relación de comunicación e intercambio son fundamentales para promover la inclusión educativa.

En este sentido, las entrevistas muestran que los docentes se sienten “acompañados” por la maestra de Educación Especial, sintiendo que en esa figura encuentran los apoyos, las estrategias para el trabajo, en una construcción conjunta y compartida. De esto se puede inferir, que el vínculo entre docentes de grado y docente de Educación Especial puede ser un punto de apoyo para facilitar, favorecer y sostener los procesos de inclusión de estudiantes con autismo.

A la vez, dentro de este trabajo colaborativo de planificación que realizan con la docente del área especial destacan el estilo de planificación que realizan: la planificación multinivel. Los docentes valoran en las trayectorias educativas esta planificación, teniendo en cuenta que no son iguales para todos los estudiantes y que muchos requieren de ciertos apoyos que no sólo tiene que ver con lo estrictamente pedagógico, sino que deben contemplar las particularidades de cada sujeto, su estilo y tiempo de aprendizaje. Si bien, como se mencionó anteriormente el proceso de planificación aparece como una de las barreras identificadas para el aprendizaje y la participación, los docentes advierten que el mismo es una parte importante para llevar a cabo procesos de inclusión. De esto se puede inferir que destacar el proceso de planificación resultará en un facilitador para la inclusión.

Si bien las normativas (Res. 311/16 y la Res. 270/21) señalan que la construcción de los PPI redundará en documentos vivos, con información relevante sobre la trayectoria escolar del alumno, se observa que para los docentes de esta escuela la propuesta de la Planificación Multinivel es superadora, dado que la misma posibilita programar y desarrollar objetivos, contenidos y actividades que incluyan a todos, pero vislumbrando distintos niveles o ritmos de aprendizaje. En este sentido, puede interpretarse que la planificación multinivel resulta una

herramienta que favorece los procesos de inclusión educativa y podría ser una herramienta para la construcción de los PPI.

Tal como proponen Villagrán y Martínez (2018), la planificación multinivel parecería posibilitar la construcción de un currículo flexible, abierto a los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo la diversificación curricular, siendo de este modo una estrategia posible para llevar a cabo procesos inclusivos. Los docentes entrevistados del Nivel Primario destacan que este estilo de planificación les ha resultado ser una herramienta que no solo beneficia al estudiante con autismo, sino al grupo en general. La planificación multinivel requiere de contextualizar primero cada experiencia, por lo que se infiere que esto implica que el docente debe realizar un diagnóstico pedagógico teniendo en cuenta las competencias de cada estudiante, para luego elaborar los objetivos de aprendizaje específicos y con ello el diseño de la enseñanza de modo que cada estudiante avance a su propio ritmo y alcance su máximo potencial.

Entonces, de la experiencia transmitida por los docentes entrevistados, se infiere que la planificación multinivel favorece la inclusión de estudiantes con autismo al ofrecer flexibilidad en la presentación de material y en las formas de participación. Dado que permite que los docentes adapten su enseñanza teniendo en cuenta las múltiples posibilidades de aprendizaje a todos los estudiantes, sin ninguna exclusión o etiquetación. En síntesis, facilita la inclusión de estudiantes con autismo al proporcionar un entorno educativo diverso, heterogéneo donde se respetan las diferencias individuales y se fomenta el aprendizaje equitativo para todos.

En este sentido, con respecto al diseño de las planificaciones que garanticen y sostengan la inclusión, tal como propone Núñez (1999) aparece la necesidad promover estrategias metodológicas útiles para todos los alumnos, plantear actividades que favorezcan la experiencia directa, promover agrupamientos que faciliten la ayuda entre alumnos o el uso de materiales diversos que puedan ser utilizados por todos y que permitan adaptarse a diversos estilos de aprendizaje.

La planificación multinivel es considerada como una de las estrategias que reducen las barreras al aprendizaje gracias a que incluyen e implican a los estudiantes en el trabajo diario, independientemente del ritmo y estilos de aprendizajes o del nivel de habilidades que presenten (García, 2019). Como explica Collicot (2000), este tipo de enseñanza conlleva la puesta en marcha de una estrategia didáctica que permite a los docentes planificar una misma clase para todos los estudiantes, pero trabajando metas individuales a través de los contenidos de clase y

de los recursos utilizados, reduciendo así la necesidad de impartir programas paralelos o individualizados.

A modo de síntesis, se puede apreciar a partir del análisis de las entrevistas, que por un lado, la institución tiene una apertura para recibir y alojar estudiantes con autismo en sus aulas y por otro, lograron construir durante este tiempo algunos acuerdos de trabajo principalmente con la docente de Educación Especial de la institución, sin embargo, aparece como necesario un trabajo de profundización del proyecto institucional en torno a los procesos de inclusión escolar de estudiantes con autismo.

Se puede observar que, en la institución, requiere de espacios y tiempos establecidos para construir acuerdos entre todos los docentes que participan en la inclusión escolar, con las que MAI y con los profesionales externos o centros interdisciplinarios que brindan servicios de acompañamiento dentro de la institución.

Otro aspecto que resulta importante destacar, a partir de la información obtenida en las entrevistas, es la participación de la familia. La valoración que hacen los docentes acerca del lugar que ocupan las familias en todo el proceso de inclusión se puede interpretar como negativa. Del análisis se puede interpretar que las familias no son convocadas a sumarse a la planificación, a la vida institucional por lo que su participación se ve limitada a cuestiones de la permanencia de sus hijos dentro de la institución, es decir, solamente a los horarios y días de asistencia del estudiante.

En cuanto a la formación que han recibido y que actualmente encuentran a través de capacitaciones también se observa una dificultad, primero porque manifiestan no estar formados como docentes para ofrecer una educación inclusiva que contemple a los estudiantes con autismo y luego porque en la actualidad no encuentran accesibilidad a cursos o capacitaciones específicos de autismo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

6.1 Consideraciones Finales

El desarrollo de este trabajo de investigación pretende constituirse en un aporte inicial, que a manera de información oriente a comprender algunas de las barreras que pueden aparecer en los diferentes procesos de inclusión de estudiantes con autismo. En su recorrido intenta recuperar las voces de los docentes de una escuela rural que trabajaron en la inclusión de estudiantes con autismo, ofreciendo algunos aportes, por un lado, para ubicar los obstáculos que en sus prácticas educativas aparecen como barreras para la inclusión, por otro, para la construcción de modos de abordaje que favorezcan trayectorias educativas más significativas e inclusivas.

En este sentido, en relación a la especificidad de la inclusión de estudiantes con autismo, si bien el trabajo intenta recuperar la experiencia de los docentes de una escuela rural de Nivel Primario a partir de la inclusión de estudiantes con autismo, se observa que en el relato de los docentes lo que aparece como principal problemática no refiere a la particularidad del autismo, en lo concerniente a la construcción del vínculo educativo, a la posición subjetiva o a la relación con los aprendizajes o con los otros. Las barreras que relatan los docentes entrevistados muestran que sus interpelaciones están vinculadas a la articulación o coordinación institucional, más que a la relación o vínculo con los estudiantes con autismo, es decir, la problematización aparece más a nivel de la inclusión educativa en general.

En referencia al trabajo con estudiantes con autismo, lo que aparece como barrera para los docentes entrevistados de esta escuela tiene que ver con la formación acerca de las normativas y legislaciones sobre autismo. Los docentes manifiestan no tener capacitaciones ni estar formados en este tema. Sin embargo, no se observa en el relato de los docentes entrevistados referencias en torno a la posición de los estudiantes con autismo.

Desde la perspectiva en que se plantea la investigación presentada, entendemos que las actuales normativas que rigen las políticas y prácticas de inclusión en general, y las que refieren al autismo en particular, constituyen fuertes desafíos al trabajo docente y al sistema escolar, en tanto, suelen ser los estudiantes con autismo quienes interpelan a los dispositivos escolares, a las formas habituales de organización de los espacios y los tiempos que los constituyen. En este

sentido, en la investigación realizada no se ubica en los docentes referencias o problematizaciones respecto a cómo favorecer la construcción del vínculo educativo en el trabajo con estudiantes con autismo. De ahí que, se puede entender como imprescindible generar espacios de formación para la comprensión de la problemática que presenta el autismo para su inclusión en el vínculo educativo, y de este modo evitar algunos de los efectos paradójales y segregativos que muchas veces las mismas lógicas de inclusión suelen generar. Se observa la necesidad un trabajo institucional que ponga a circular algunas de las preguntas que traíamos en el marco teórico investigativo sobre el trabajo de inclusión de estudiantes con autismo ¿hacia dónde orientar las intervenciones? ¿Hacia la persona con autismo para que pueda adaptarse, ajustarse, ser similar al resto o es la institución educativa quien debe alojarlo, contenerlo, sostenerlo?

Del análisis de esta experiencia se puede inferir que la institución y sus docentes aún no pueden problematizarse sobre la inclusión educativa de estudiantes con autismo, según lo planteamos desde la perspectiva adoptada en la investigación. Si entendemos que la educación inclusiva procura sostener un proceso atento a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de cada estudiante en las propuestas institucionales, no se observa una pregunta o mención en torno a cada estudiante con autismo con los que trabajaron. Esto podría interpretarse a partir de lo que prevalece, en ese momento, como problema para la institución y que es en torno a la inclusión educativa en general.

A lo largo del trabajo, la dimensión pedagógico - didáctica aparece considerada como central, siendo transversal a lo que de los relatos de los docentes puede leerse como barreras para la inclusión. Se infiere a partir del análisis de las entrevistas que la falta de construcción y articulación de la planificación entre los docentes de grado, los docentes de áreas especiales y la MAI resultan ser un obstáculo para ellos. Las descripciones que realizan señalan la necesidad de la construcción espacios temporales y espaciales para el intercambio, la reflexión y elaboración de acuerdos que fortalezcan los procesos de inclusión. Es decir, que tengan en cuenta la en trabajo institucional interno, así como también en sus relaciones hacia afuera posibilitando la participación de las familias, el trabajo con otros profesionales y con otros centros o profesionales de inclusión.

La falta de articulación tanto con las MAI externas como con los centros a los que las mismas pertenecen aparece como barrera y motivo de malestar para el trabajo educativo en torno a la inclusión de los estudiantes con autismo. Esto se convierte en una barrera dado que la inclusión

de estudiantes con autismo requiere de acuerdos no sólo en lo que respecta a su presencia dentro del aula, sino de las metodologías de trabajo e intervenciones que respeten la particularidad de cada estudiante, porque cada uno de ellos es diferente y cada experiencia es única e irrepetible. Si bien hay un reconocimiento de las funciones de la MAI, se advierte la necesidad de articulación con los docentes y esto requiere de la institucionalización de tiempos y espacios definidos y sostenidos dentro de condiciones institucionales estables que promuevan y garanticen espacios de construcción de acuerdos.

Asimismo, otra barrera que aparece en los relatos a lo largo de las entrevistas está en relación con el trabajo de la institución con las familias de los estudiantes con autismo. La queja por la falta de comunicación y acompañamientos de la familia puede interpretarse como la necesidad de un trabajo institucional que problematice acerca de los modos en que la institución puede ofrecer espacios que pongan a trabajar las articulaciones necesarias entre escuela y familia.

Del análisis de las entrevistas, emerge que los docentes entrevistados reconocen la necesidad de trabajar entre varios y atendiendo a las problemáticas de cada estudiante. Esto podría ser abordado como un facilitador con los que la institución cuenta, entendiendo que el interés de los docentes por la construcción de trabajos entre varios, habla por un lado, de cierta predisposición a la articulación y a la construcción con otros y por otro, da cuenta de una posición docente que podría ser favorable para el trabajo en particular con estudiantes con autismo, entendiendo, tal como se propone en el marco conceptual adoptado, que “somos los docentes los que tenemos la obligación de generar escenas pedagógicas que les permitan construir vínculos positivos que hagan sentir a cada uno parte de la institución educativa”(Kiel, 2018) y esto se ve facilitado cuando las escenas educativas se sostienen entre varios. En esta dirección, de la investigación se desprende que es necesario un trabajo de profundización del proyecto institucional en torno a la construcción de dispositivos para la inclusión en general y para la inclusión de estudiantes con autismos en particular.

En este sentido resulta necesario propiciar articulaciones de trabajo con espacios de formación docente como, por ejemplo, Institutos de Formación Docente, Universidades, etc., que fortalezcan y problematicen las prácticas educativas que se sostienen en los procesos de inclusión y el Proyecto Educativo Institucional.

Por otro lado, en relación con los facilitadores que promueven el aprendizaje y la participación, en la institución educativa estudiada en esta investigación se puede ubicar dos factores que habilitan la construcción conjunta de estrategias: el vínculo de trabajo que ha establecido cada

docente con la docente de Educación Especial y el estilo de planificación multinivel implementado. Por un lado, de los relatos de los docentes se destaca el vínculo construido con la docente de Educación Especial materializado en algunos acuerdos de trabajo, principalmente en torno a la planificación multinivel y a la función de apoyo y acompañamiento en la tarea, lo cual resulta significativo en tanto permite disminuir el malestar docente que se genera en las prácticas educativas inclusivas cuando éstas se producen en soledad o aislamiento institucional.

Por otro lado, respecto a la implementación de la planificación multinivel, si bien resulta ser una herramienta útil para todos los estudiantes, se puede inferir que en el caso de los estudiantes con autismo puede resultar beneficiosa dado que permite flexibilidad en el acceso a los contenidos y a la evaluación, facilitando por ejemplo evaluaciones orales con apoyos visuales y presentación de contenidos de manera audiovisual. Es decir, abre la posibilidad de pasar de una perspectiva centrada en las adaptaciones curriculares individuales, a una planificación multinivel que mantenga los mismos contenidos para todos, pero que para el estudiante con autismo contemple opciones que le permitan una mejor participación.

A su vez, de la experiencia de implementación de la planificación multinivel se observa que tuvo efectos positivos en cuanto a la percepción de los docentes sobre sus prácticas áulicas, las que les permitieron sentir mejoras en los resultados del proceso de inclusión.

De la experiencia de trabajo que relatan los docentes se puede destacar en cuanto a la planificación, que han podido reconocer que esta puede ser una herramienta real, flexible, en donde la organización, el diseño y la puesta en acción apunte a ofrecer un curriculum inclusivo para los estudiantes con autismo. Esta flexibilidad curricular es una práctica que los docentes de grado consideran necesaria, aluden que de esta manera se generan ambientes de aprendizaje enriquecedores, que les permite prestar atención especial a aquellos que requieren apoyos para participar y aprender. Un punto que destacan al utilizar este tipo de planificaciones es que han comprendido que el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades propias, sino también de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se le brindan en el aula y en la escuela, que es necesario cambiar la manera en que se ofrecen los contenidos para obtener respuestas educativas exitosas.

Otro aspecto por destacar, que puede leerse como un facilitador para esta institución, lo constituyen estas primeras experiencias de inclusión educativa de estudiantes con autismo. Las cuales, en palabras de los docentes, contribuyeron al desarrollo de la empatía y el respeto por las diferencias. Destacan que en la experiencia específica de trabajo con estudiantes con

autismo han podido modificar sus concepciones e ideas acerca del autismo y del trabajo educativo con ellos. En sus voces recuperan palabras tales como paciencia, aceptación, empatía, conocimiento y coinciden en valorar la experiencia como algo positivo que dejó en ellos nuevos aprendizajes y derribaron algunos mitos construidos alrededor de las posibilidades de aprender de los estudiantes con autismo. Describen que estas experiencias de inclusión no sólo los ha modificado como agentes de la educación sino como seres humanos, señalan que han mejorado aspectos personales como la paciencia, la aceptación y el poder ponerse en lugar del otro. Esto se puede ubicar como un antecedente positivo para esta institución dado que puede ser el punto de partida para repensar las dinámicas institucionales y las próximas propuestas pedagógicas que desarrollen con la llegada de nuevos estudiantes con autismo. A la vez, tener en cuenta las fortalezas con las que cuenta esta institución, permite avanzar en la profundización de prácticas que promuevan la presencia y participación de los estudiantes con autismo. Es decir, que el trabajo educativo realizado, a partir de estas primeras experiencias de inclusión de estudiantes con autismo, puso en movimiento una base para la construcción de una cultura inclusiva en esta institución escolar. Posibilitando quizás, que, en el devenir de estos procesos, la inclusión educativa de estudiantes con autismo pueda dejar de ser un camino posible de transitar para convertirse en una verdadera realidad.

6.2 Valoración personal y profesional de la experiencia como investigadora

Este trabajo de investigación nace de una profunda reflexión personal como docente de Educación Especial. Mi rol dentro de esta escuela me ha movilizado y me ha convocado a seguir formándome, a necesitar encontrar otras maneras de expresarme y de comunicar, a tratar de comprender los diferentes posicionamientos que cada docente sostiene, a ir poniendo a prueba diferentes maneras de trabajar para brindar respuestas educativas que verdaderamente hagan sentir a cada uno de los estudiantes incluidos.

Mi búsqueda ha sido y es, hacer posible que las trayectorias educativas de los estudiantes con autismo sean verdaderamente significativas, contagiando en esta búsqueda a cada docente a sumarse desde una mirada distinta, respetuosa, que valore lo diferente y singular.

Mi experiencia de este primer acercamiento a la investigación ha sido un arduo camino, muchas veces lleno de incertidumbre, pero me ha permitido ver mis propios miedos, falencias, mis “enojos” con los docentes que no trabajaban con más apertura, me ha permitido ver todo lo que

aún nos falta como institución por mejorar, pero también ha sido enormemente gratificante este proceso de formación, de investigación, en el que he podido realizar otras lecturas de mis prácticas, de las de los docentes con los que trabajo y así mirar la realidad con nuevos ojos, con nuevas expectativas. Me ha permitido descubrir cosas realmente valiosas de mi rol, de mis colegas y fundamentalmente de los estudiantes.

Mirar e interpretar mi rol desde este lugar de investigadora, me ha permitido conocer desde otro lugar a mis compañeros de trabajo y tratar de entender muchas situaciones que juzgaba sin comprender, como por ejemplo, sus vivencias, sus sentires, el cómo vivenciaron la inclusión de estudiantes con autismo en sus aulas.

Esta experiencia también me ha permitido preguntarme acerca del rol del profesor de Educación Especial dentro la escuela común. Tomar distancia y posicionarme como investigadora de una situación problemática ha modificado la propia concepción acerca de la función del docente de Educación Especial en los procesos de inclusión, comprendiendo que no necesariamente debe ser un trabajo solitario, y que puede ser un lugar desde donde se convoque y promueva el desarrollo del trabajo colectivo institucional.

Acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo en esta escuela considero que ha dejado una enseñanza positiva para todos los que formamos parte de la institución. Especialmente destaco que en el grupo de estudiantes que han tenido la experiencia de compartir sus trayectorias junto a estudiantes con autismo, se han experimentado actitudes más empáticas, solidarias, comprensivas. Aprenden a cuidar de sí mismos y también contemplan las necesidades de los otros niños. Cuando el docente puede acompañar al grupo a comprender esta manera de funcionamiento característico que poseen las personas con autismo, se aceptan rápidamente las diferencias. El sentimiento de pertenencia a la institución “como un estudiante más” genera un contexto positivo de aprendizaje, donde el ser “diferente” es valorado y adquiere un lugar preponderante.

Aún queda mucho por mejorar, tanto en lo personal como en la institución de la que formo parte, pero entiendo que este recorrido es sólo el principio de un gran camino que elijo transitar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. & Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación (pp 93-119). Madrid: Alianza Editorial.
- Aranda, N (2015) Familia y desarrollo infantil. Psicología Evolutiva de la niñez. Cat. I. Facultad de Psicología. UBA.
- Arribas, N. (2010). “Hay terapias que adiestran al autista como a un maleducado”. Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del campo Freudiano. En persona. Barcelona.
- Entrevista: https://elp.org.es/entrevista_hay_terapias_que_adiestran_al_autista_como_a_un_maleducado
- Blanco, R. (2006) La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Índice de Inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Echeita, G., Muñoz Y., Sandoval M., Simón C. (2015) Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 13(3), 5-19. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135- 157), Chihuahua, México.
- Castillo, N. (2022) Problemas graves de la subjetividad: breve recorrido histórico. Documento de cátedra. Lic. Educación Especial. UNSL. San Luis, Argentina
- Collicot, J. (2000). Pensar en la práctica de la enseñanza multinivel: estrategias para los maestros.: Revista de Educación Especial.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26378/ 2008. En <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Consejo Federal de Educación (2011). Resolución 155/11 “Modalidad Educación Especial”. En <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/>

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, primario y sus modalidades y su regulación”.

En <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/>

Consejo Federal de Educación (2016). Resolución 311/16. “Promoción, Acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”

En <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/>

DGGCyE-PBA. Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, Documentos de apoyo (2023). Enseñanzas, en plural.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea. Buenos Aires,112.

Fantova Azcoaga, F (2000) Trabajar con las familias de las personas con discapacidades Siglo Cero, XXXI.33-49.

Folgueiras, P. (2009) Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa.

En <https://www.calameo.com/books/004775855d99a1e825ac3>

García, J. B. (2019). La Enseñanza Multinivel. Otras voces en Educación.org. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/299190>

García Hernández,G. ; Manzano Caudillo, J. (2010) Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm.69, julio-diciembre 2010. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. Revista Española de Discapacidad, 9(1), pp. 273-283

Herbart, J. [1806] (1983): Pedagogía General derivada del fin de la educación. Barcelona,Humanitas.

Kiel, L. (2018). Los desafíos de la educación inclusiva. Educación – salud: una relación que no hay. UNTREF (Universidad Tres de Febrero) Buenos Aires, p.538.

Loredo Enríquez, J, García Cabrero, B. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>

Maleval, J. (2012)” Escuchen a los autistas”. 1a ed. Buenos Aires. Grama Ediciones.p.11

- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed. --.). Madrid. Editorial Médica Panamericana
- Manzotti, M. (2021). Autismo–Transferencia. La contingencia del encuentro. *Revista De Psicología*, 20(1), 89–97. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe120>
- Marchesini, A. (2016). “Autismos”, *Revista Virtualia* N° 31. enero 2016. EOL
- Ministerio de Educación. (2006). “Ley de Educación Nacional. N° 26.206/ 2006”.
En <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/>
- Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. Programa Educación. (2021). Resolución 270-ME-2021.” Criterios para el proceso de Inclusión Escolar.”
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2014). “Ley 27.043. Abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA”.
En <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000244999/240452/norma.htm>
- Núñez, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana
- Núñez, B. (2003) *La familia con un hijo con discapacidad: conflictos vinculares*. Comité de discapacidades y comité de familia y Salud Mental. Sociedad Argentina de Pediatría. Buenos Aires.
- Rodríguez. (1996) “*Metodología de la Investigación Cualitativa*”. Ediciones Aljibe. Granada. España.
- Ruiz, Iván. (2015), “Carta abierta al educador prudente”, *Foro sobre autismo. ¿Insumos de la educación?*, Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano, Barcelona
- Sarto, M. (2001). *Familia y Discapacidad*. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Sierra, Norma. (2018). *Intervenciones Educativas orientadas por el psicoanálisis. La práctica entre varios en la escuela*. Documento de cátedra
- Sinisi, L. (2010). *Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* *Boletín de Antropología y Educación*. N°1.
- Tendlarz S. y Patricio Álvarez Bayon (2013) *Qué es el autismo*. Infancia y psicoanálisis. 1a ed. Diva, Buenos Aires.
- Tizio, H. (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa, España.
- Valdez, D. (2009): *Ayudas para aprender, trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Argentina: Ed. Paidós.

- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Villareal Mimbrero, A.M. (2019). Trastornos del Espectro Autista: formación, conocimientos y concepciones de docentes y estudiantes de Educación Infantil. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Vieytes, R. (2004): Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Editorial de las Ciencias. Buenos Aires. p. 643.
- Villagran S, Martínez Ponce (2018) Acercando horizontes en el contexto de escuelas inclusivas: Planificación Multinivel y Diversificación curricular. *Revista RUEDES*, 2018, ISSN: 1853-5658, p. 195 - 205
- Yuni, J. y Urbano (2006). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen I. Editorial Brujas. Córdoba- Argentina
- Zabaleta, O. (2018) "Los problemas y limitaciones del DSM-5". en Cotino Hueso, Lorenzo y Boix Palop, Andrés: El Buen gobierno y la transparencia, a caballo entre la Ética y el Derecho. *ILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, N°27, 367-391.
- Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, Vol. 2 Núm.4. En https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- Zambrano, M. (2001): La vocación del maestro. Madrid, Agora

ANEXO

ENTREVISTA 1

-Contame ¿Hace cuánto estás en la escuela y cómo llegaste, ¿cómo tomaste este cargo?

-Bueno, hace 16 años y medio que estoy en la escuela, en los Algarrobos Blancos y llegué acá después de muchas suplencias en distintas escuelas dentro de la zona del centro y también de la zona rural. O sea, antes de tomar este cargo, por un llamado docente, trabajé en Beazley. Llego a esta escuela teniendo experiencia docente por haber trabajado en escuelas religiosas, en la provincia de Buenos Aires y en la escuela de Beazley. Tomo este cargo a través de un llamado y bueno tomo el lugar de una persona que había fallecido y había quedado el cargo para cubrir. Al principio fui suplente, luego pasé a ser interina hasta que pasaron los 3 años y quedé titular. Cuando llegué me tocó tercer grado y desde ahí he ido rotando, estuve un año en segundo, en cuarto, estuve en quinto y sexto durante 6 años, ahora estoy en tercer grado hace 4 años.

- Bien, cuando llegaste a esta escuela, me podés contar ¿cómo eran los niños que asistían a esta escuela, cómo era la población de niños?

Eran muy pocos niños en las aulas no tenían más de 15 niños y segundo ciclo estaba junto. O sea, quinto y sexto grado era un solo grado porque tenían muy pocos alumnos y bueno la escuela durante todo este tiempo ha ido creciendo en matrícula y se han ido desdoblado los grados hace aproximadamente 6 años. La matrícula también ha crecido en cuanto al Nivel Inicial, ya que actualmente cuenta con sala de 4 y sala de 5, cuando yo llegué a esta escuela solo había sala de 5.

-Y como me podés decir qué son los niños que vienen hoy ¿cómo es la población que recibe hoy la escuela? ¿Qué características tienen? ¿cómo se organizan para trabajar?

-Bueno la población que recibe esta escuela tiene características específicas y determinantes muy diferentes a las escuelas céntricas, por ejemplo, en esta escuela tenemos niños que tienen problemas sociales: los papás son en su mayoría separados, tienen problemas laborales, las familias tienen problemas con ciertos tipos de discapacidades, también hay niños que tienen papás que son alcohólicos, que tienen problemas sociales, no podemos comparar nunca una escuela rural con una escuela del centro por todas estas características. También tiene que ver la vida social, económica y afectiva, yo noto que acá son niños mucho más tranquilos que las escuelas del centro que por ejemplo en esas escuelas tienen otro tipo de dificultades que nosotros no tenemos. Las escuelas del centro tienen otras problemáticas más referidas a la cantidad de niños en un aula y cuestiones referidas al aprendizaje.

- **¿Qué niños recibe hoy la escuela y como es la población con la que cuentan?**

- Bueno, hoy hay muchos más alumnos, en cantidad y también en dificultades, por ejemplo, yo veo dificultades en cuanto a la maduración fonoaudiológica, algún tipo de discapacidad motriz, yo tuve un alumno con autismo que ahora está en cuarto grado y chicos con algún tipo de dificultades de aprendizaje con discapacidad neurológica.

- **¿Cómo llevas a cabo tu tarea docente? ¿Cómo te vas organizando y desarrollando tu función como maestra de grado?**

- Yo por ejemplo veo el tema de la planificación y los ingresos de alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje con la maestra especial, trabajamos juntas y veo cómo hacer para planificar y desarrollar las actividades o proyectos.

-**Cuando vos ingresaste ¿había niños con discapacidad, es decir, esta población podía ingresar a la escuela? ¿qué recordás de esa época?**

- No, cuando yo llegué a esta escuela no había ningún niño con discapacidad

- **¿Y qué pasaba si alguien con discapacidad o con alguna dificultad específica de aprendizaje venía a esta escuela?**

- Muchas veces pasaba que repetían de grado dos tres veces, porque no se focalizaba en todo esto de la discapacidad No había quién atendiera esta población, no se hablaba ni se pensaba en la equidad.

-**Ahora vamos a hablar específicamente del autismo Contame cómo fue tu primera experiencia de haber trabajado con un estudiante con autismo, qué recordás de esta experiencia, cuando empezaste a trabajar con autismo....**

- La primera vez que trabajé con autismo fue en el año 2021, fue con un alumno que viene desde Nivel Inicial y que ha tenido distintas integradoras, acompañantes terapéuticos contratados de manera externa, es decir por un centro externo. Bueno al principio me asesore con la docente Educación Especial acerca de lo que es la planificación, es decir, vimos lo que es PPI y todo lo referido a su problemática .Teniendo en cuenta su discapacidad, también teníamos incluido en el aula ese año, otro niño con una discapacidad física , había tenido un ACV desde muy pequeño y tenía paralizada una parte de su cuerpo, pero esto no influía en el aprendizaje , recibía terapia externa de rehabilitación y el trabajo con él era más que nada trabajar la escritura, cómo tomar el lápiz y eso. Entonces a partir de detectar estos casos con discapacidad se tuvieron en cuenta a la hora de planificar , para todo el grupo primero se hizo un PPI para cada uno de ellos y luego trabajamos con una planificación multinivel de acuerdo a las problemáticas de todo el grupo .Dividimos a los alumnos en tres grupos por un lado un nivel que estaba alfabetizado en el grupo 1, ellos sabían leer y escribir por otro lado , el grupo

2 , ellos estaban en un proceso de adquirir la lectoescritura queriendo empezar a leer y escribir y luego el grupo 3, aquí teníamos al niño con autismo y con la discapacidad motriz trabajamos mucho con imágenes, sobre todo para que el niño con autismo pudiera comprender, interpretar y leer palabras y oraciones todo trabajado a través de la imagen para que pudiera comprender los textos, ya sea una fábula, un cuento una leyenda.

- ¿Cómo fue tu vínculo? ¿Cómo fuiste trabajando ese año?

- Bueno al principio me costó vincularme, porque por ahí yo no sabía cómo tratarlo desconocía cómo debía tratarlo. Pero a medida que fue pasando el tiempo se generó un vínculo de cariño, de amistad, de abrazos, de comprensión, yo también como que dejé fluir las situaciones y entendí que todo o que hacía este niño era un aprendizaje, yo traté siempre de comprenderlo, lo que se llama empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro y entender que es un niño que expresa de otra manera las cosas

- Y si yo te pregunto¿qué es lo que te ha enseñado esta experiencia de haber trabajado con un niño con autismo? ¿Qué rescatas?

- Y bueno me ha enseñado a ser un poco más paciente, a no ser tan exigente en cuanto a los resultados que yo pretendía lograr con todos los estudiantes, porque realmente él pone mucho esfuerzo para hacer las cosas y yo por ahí era muy exigente en relación con lo que pretendía que él lograra. Cuando yo entendí, me abrí, me puse en su lugar, pude ver qué las cosas no eran tanto como yo lo esperaba, sino que era importante mirar las cosas que él podía llegar a lograr con apoyos. Esto fue posible poniéndome en el lugar del otro, de él, al principio la exigencia mía era mucho mayor hacia él a medida que fue pasando el tiempo entendí que tenía sus tiempos su modo de aprender.

- ¿Y qué es lo negativo o las dificultades que advertiste en este proceso de inclusión para vos?

-Siento que en muchos casos las acompañantes terapéuticas o las maestras de apoyo a la inclusión escolar que le tocan, no se suman a trabajar en equipo, quieren imponer lo que ellas piensan o sienten sin tener en cuenta el trabajo en equipo clase la docente y la maestra especial de la escuela, siento que falta como una conexión entre los acompañantes terapéuticos y las docentes de la escuela. Ellas quieren imponer lo que piensan y no es lo correcto ya que el trabajo debe ser coordinado y en equipo: acompañante docente, docente de grado y docente especial.

- ¿Cómo fue la relación con la familia del estudiante con autismo?

- Bueno la relación con la mamá fue buena pero justa, porque no lo acompañó en todo, por

ejemplo, no aprovechó las terapias que el niño podría haber hecho. Por más que la maestra le diga, insista, ella hace oídos sordos. Desaprovechó muchas terapias que podría haber hecho de chico como por ejemplo la fonoaudióloga porque su lenguaje era muy limitado y poco expresivo. La relación fue buena y se remitió sólo a lo pedagógico, muchas veces le aconsejamos o la orientamos sobre posibles terapias que serían de apoyo y nunca nos escuchó. También fue negativo el tema de las inasistencias, fue un tema importante también con la familia, porque lo hacía faltar mucho al niño, a veces decía que ella estaba enferma o que el niño tenía fiebre o malestares que nunca sabíamos si eran verdad, porque no nos traía certificados médicos, es decir, el tema de la familia acompañó medianamente el proceso de aprendizaje, poco apoyo. Igualmente, esa semana que por ejemplo el alumno no venía, no quedaba desprotegido, se le mandaban todas las tareas para que pudiera hacerlas en su casa, lo único que se perdía era todo el aprendizaje social y el contacto con sus compañeros y con los docentes, la sociabilización

- ¿Advertiste alguna situación negativa en el proceso de inclusión en relación con otros docentes?

-Los compañeros no, la verdad que fue un grupo que acompañó mucho al alumno porque lo conocían desde antes, del Nivel Inicial, no he notado nada negativo ahí, al contrario, lo acompañaban a jugar en el recreo, lo cuidaban... Sí he notado con respecto a la relación laboral de otras colegas que hay como una resistencia a trabajar en cuanto al PPI, en cuanto a la manera de planificar, de manera multinivel, muchas docentes piensan que tener un alumno con discapacidad es darle la misma tarea que se les da a los demás niños y no planifican las actividades adecuadas para esos alumnos, en el caso mío yo lo estuve en cuenta y planifique pensando en las necesidades de los niños y teniendo en cuenta el contexto de cada alumno. Yo veo cierta resistencia, falta de compromiso de colaboración, una falta de responsabilidad a la hora de planificar.

-Antes de trabajar con autismo vos habías escuchado lo que era? ¿sabías con que te ibas a encontrar, habías tenido otras experiencias?

-No, la verdad que no había tenido otras experiencias, habías escuchado algo de lo que se trata el autismo, había escuchado, pero no me había empapado en el tema a partir de esta experiencia de este niño del año 2021 siento que me enriqueció como docente porque yo he aprendido un montón de cosas del alumno con la docente especial. Este año hice una capacitación junto a la docente especial, una jornada de autismo con un profesional de Buenos Aires y la verdad que todos los días estamos en constante aprendizaje a pesar de tener como experiencia 23 años de docente sigo aprendiendo y 16 años y medio en esta escuela todos los años aprendo algo algo

nuevo sobre mis alumnos y todos los años planifico de manera diferente teniendo en cuenta cada una de las capacidades de mis alumnos no importa el tiempo que me lleve la planificación o el trabajo en equipo con la maestra especial Todo lo hago teniendo en cuenta las capacidades de mis alumnos

- ¿Qué te gustaría aprender sobre autismo o qué sentís que te faltó aprender? ¿qué tema o temas te gustaría conocer más?

- Me gustaría una charla o jornada con algo que tenga que ver con planificación y resoluciones, estrategias metodológicas o actividades lúdicas para poder implementar dentro del aula en música, plástica, educación física. Capacitarme más en cuanto a las materias especiales que también podrían llegar a implementarse en un proyecto multinivel

-Con respecto a las normativas nacionales, provinciales ¿Conocés alguna?

- La verdad que no conozco más que la resolución 311 y la 270. No las conozco a través de capacitaciones ni del directivo, todo esto lo conozco a partir de la maestra especial quién me las comparte, me explica y las leemos juntas, sacamos algo de esa lectura para la planificación, para hacer la fundamentación de nuestro proyecto, pero a través de mi director no me llega información. Me gustaría conocer más a fondo de estas resoluciones y capacitarme un poco más en relación con la parte de leyes.

- Por último ¿qué aspectos crees que se pueden mejorar los procesos de inclusión de los estudiantes con autismo?

- Se podría mejorar a partir del año que viene si todas las maestras desde Nivel Inicial hasta sexto grado trabajáramos con proyectos multinivel, tendríamos un mejor rendimiento, tendríamos mayor calidad educativa, mayor equidad entre nuestros alumnos y se tendría más en cuenta todo este tema de la discapacidad. Yo pienso que trabajando en equipo no sé, se podría llegar a lograr algo bueno, teniendo también en cuenta que la interdisciplinariedad con los maestros especiales también es muy importante en la formación integral de cada uno de nuestros alumnos. Yo pienso que también sería bueno para los maestros especiales que se involucren en estos proyectos en los que aún no están involucrados y no se están logrando los conocimientos que se podrían lograr si ellos participaran de estos proyectos y tuvieran en cuenta las características específicas de estos alumnos.

ENTREVISTA 2

-Contame hace cuánto estás en esta escuela y cómo obtuviste el cargo, cómo fue la elección de esta institución.

-En esta escuela ingresé en el año 2008. Tomé el cargo porque en ese momento había un llamado que había sido publicado en la junta de clasificación y era un cargo por creación, buscaban maestros que tuvieran orientación agropecuaria y yo tenía un título con esa orientación así es que me presenté y quedé. Cuando comencé, daba solo tecnología, después me dieron a tener un grado a cargo, es decir, como maestra de grado.

-Bien, ¿cómo eran los chicos cuando llegaste en esa época? ¿Cómo era la escuela? ¿qué recordás de esa época? ¿qué grado te tocó? ¿Con qué chicos trabajabas?

-Cuando llegué era como una maestra especial, era cómo como una maestra de área especial, entonces iba todos los grados como la maestra de plástica música, tenía módulos de 40 minutos con cada grado. Eran mucho menos la cantidad de niños que venían, comparado a la cantidad que vienen hoy. Quinto y sexto grado en esa época estaban juntos. El primer año que yo trabajé daba tecnología, iba de grado en grado dando esa materia, después de ese año empecé a tener un grado a cargo me tocó estar en primer grado y ahí ya tenía que dar todas las áreas.

- ¿Cómo eran los estudiantes?

-Recuerdo que había muchos chicos con sobreedad, teníamos por ejemplo en quinto y en sexto niños de 14 y 16 años entonces era como difícil llegar con contenidos de Primaria para esos chicos. Y probablemente yo no estaba capacitada para trabajar con esas dificultades y seguir un buen ritmo de aprendizaje y haberle dado una propuesta más acorde a su edad.

- ¿Quién se encargaba de esas dificultades que iban surgiendo y que aparecían en esos grados?

- Cada maestro. Inclusive no estaba el cargo de Educación Especial, muchos años después se pidió ese cargo. Entonces cada maestro veía cómo podía hacerse cargo y resolver los problemas que iban surgiendo en cada grado

- ¿Cómo es hoy la población que tiene la escuela? Contame en qué grado estás y cómo trabajas actualmente

Primero que este año particularmente hemos tenido muchos inconvenientes y muchos alumnos

estamos notando los efectos de la pandemia o lo que la pospandemia ha dejado. Vemos muchas dificultades de aprendizaje, entonces hoy tenemos aulas conformadas con alumnos que están muy avanzados y otros que les cuesta mucho más. Vos hablas, por ejemplo, hoy por hoy ,con los padres del cuarto grado qué es el grado que hoy tengo a cargo y te dicen que esos niños hicieron solo primer grado presencial y que pasaron segundo y tercero sin ir a la escuela y que ellos o sea los papás, fueron los encargados de hacer las tareas, entonces ahí te das cuenta el error que cometen cuando te encontrás con niños que tienen que recuperar contenidos porque siempre les hicieron la tarea en vez de a poquito haberles enseñado a trabajar solitos. Actualmente tengo a cargo cuarto grado tengo 30 niños y Dentro de este grupo incluidos dos niños con discapacidad un niño con autismo y un niño con discapacidad intelectual.

-Volvamos a la época en la que vos ingresaste a la escuela: ¿recordás si había niños con discapacidad que venían a la escuela?

-Venían alumnos en realidad no con discapacidad sino con dificultades de aprendizaje. Pudimos haber tenido alguna disminución auditiva, ahora me estoy acordando que teníamos una nena que parecía no escuchar bien, entonces nos tenía que mirar la boca para entender lo que estábamos diciendo. Cuando nos dimos cuenta de esta dificultad le conseguimos un turno para que le pudieran hacer los estudios y ahí fue donde detectaron que tenía una hipoacusia entonces consiguió audífono y terminó el sexto grado en nuestra escuela sin ninguna dificultad. Sí noté que le daba vergüenza usar los audífonos en la escuela, era una niña de acá de la zona que tenía varios hermanos que asistían también, después le dieron casa en otro barrio y se fueron todos de esta escuela. Hoy por hoy sé que los hermanos de esa niña están en la Secundaria Generativa del turno tarde.

-Bueno hoy ¿cómo es la población que recibe la escuela?

-Bueno hoy tenemos muchos alumnos, yo soy la docente que más tiene en su grado. Tenemos varios alumnos con diferentes discapacidades y con dificultades de aprendizaje.

- Y específicamente de ese estudiante con autismo que tenés en tu aula, quiero que me cuentes toda esta experiencia, lo que ha significado para vos, todo aquello que recuerdes de tu trabajo con este estudiante

-Yo la verdad puedo decir que fue una experiencia fuerte, porque nunca había tenido la oportunidad de trabajar con un alumno con autismo y además me había dado miedo ver cómo trabajaban mis compañeras anteriores o sea tenía miedo de que podía pasar.... El comienza este año cuarto grado, lo acompaña una maestra integradora de INCIDE y la maestra especial

ya me había contado de él, me había pasado los informes pedagógicos anteriores y el PPI que habían hecho con la anterior maestra.

- ¿Miedo con qué específicamente? ¿A qué le tenías miedo? ¿a la manera de trabajar, lo que tenías que planificar, a cómo relacionarte con él...?

-Miedo porque uno cree que todos los chicos con autismo van a tener reacciones violentas, pensé que él podía ser malo, que aparte tiene un tamaño importante o sea es grandote, corpulento, tiene prácticamente mí misma altura, tal vez más, a eso le tenía miedo y a la vez también a planificar. Pensaba en cómo llegar a él.... qué cosas podía lograr que aprendiera... Pasando el año voy notando que los miedos no tenían justificación, que lo que él necesitaba era una firmeza a la hora de darle una indicación, una consigna. Me encuentro con una docente integradora que lo acompaña y con la maestra especial de la escuela que me enseña a planificar de una manera diferente, es decir, ir me hace planificar igual para todos, inclusive para este niño con autismo.

- ¿Vos qué pensabas antes de conocer esta manera de planificar? ¿que tenías que hacer algo diferente para él?

-Claro, claro, eso es lo que pensaba: deberé tener una planificación de cuarto grado para todos los chicos y para él una de primero por ejemplo o incluso jardín no sé.... y ahí me di cuenta de que nada que ver, que era un chico que podía contar, que sabía decir los números, que en algunas oportunidades lo pude escuchar leer palabras cortas, sencillas y que es un chico muy pero muy cariñoso la verdad que eso me sorprendió mucho....

- ¿No te esperabas esa reacción de él, esa manera de ser?

-Claro yo pensé en una persona que estuviera todo el tiempo con el balbuceo, repitiendo palabras, que no me iba a responder, esto más o menos qué vemos siempre en la televisión, en las películas que te ponen un chico autista abstraído del mundo y no fue así con todas las dificultades y limitaciones que él tenía fue un niño que pudo expresarse, observé que los compañeros estaban totalmente adaptados a él ,que lo aceptaban ni siquiera había algo negativo en relación a los alumnos que ingresaron nuevos porque él ya tenía un grupo que lo acompañaba desde el jardín pero los niños nuevos que ingresaron tampoco mostraron nada negativo. Al contrario, fue un grupo que lo acompañó y él me recibió de una manera muy espectacular, nunca me hizo nada malo, ni se alteró conmigo, ni fue brusco y violento, no lo vi nunca mal. Él es un niño que usa el transporte público, de hecho, muchas veces viajamos juntos, compartimos eso y nada que ver mi visión de ahora a lo que pensaba que era.

-Y de esta experiencia ¿cuál sería para vos la enseñanza más valiosa?

-Creo que lo más valioso fue la forma de llegarle, de cómo poder llegar a un chico con autismo, de qué esperar.... que él me responda ...cuando nosotros por ejemplo lo evaluamos con la maestra especial y lo hacíamos con las láminas que nos preparaba la mamá entendí que él tiene otra forma de comprender y que lo importante era esto, no esperar que escriba, que todo sea de manera textual, que todos tengan una misma manera de ser evaluados. Ahí me di cuenta de que hay otras maneras de evaluar lo que un alumno ha aprendido. Él aprendió a su manera y es obvio que hay que darle otras herramientas, que no está mal permitir que use el abecedario, las tablas para resolver una cuenta, una banda numérica, creo que ya ha pasado el tiempo de lo memorístico para él y para todos los alumnos. Ahora tenemos que poner el foco en otros lugares y tener otras herramientas y permitir que los chicos las usen: sí, por ejemplo, las tablas no se las saben de memoria, bueno las tendremos con un soporte visual en el aula. Lo importante es que aprendan el procedimiento de hacer una cuenta. Que sepan para qué usarla en la vida real, tal vez puedan usar una calculadora o una tabla pitagórica. Siento que me dio la oportunidad de aprender que no todos los alumnos aprenden, pero de diferente manera.

-Y si pensamos ahora en las mayores dificultades, desafíos con los que te encontraste a la hora de trabajar con este estudiante con autismo que fue aquello que te costó o qué pensás que podrías mejorar

-Una de las dificultades que yo tuve fue que el grado fue muy abultado, es decir, muy numeroso, entonces tener 30 chicos en el grado no fue tal vez favorable para él, creo que hubiese sido mejor o hubiese estado más al pendiente de él con un grupo más chico más reducido. Además de que a la par de él, tenía alumnos que estaban muy avanzados y otros que estaban muy atrasados, también teníamos dentro del aula un alumno con discapacidad intelectual que requería de otros apoyos que también fuimos trabajando a lo largo del año. Eso siento que fue una limitación tener tantos alumnos y no poder detenerme a trabajar con el alumno con autismo; otra cosa limitante o que me causó dificultad fue la extensión de los recreos al principio teníamos mucho tiempo dentro del aula hasta el primer recreo, después de mitad de año, lo fuimos acomodando y tuvimos dos recreos. Yo notaba que una hora y media de clases, era mucho para él dentro del aula. Entonces teníamos que ir cortando las actividades y proponiéndole otro tipo de material, por ejemplo, rompecabezas, juegos de atención, algunos de encastre...

-Contame cómo hiciste para organizarte con la maestra integradora y con el trabajo pedagógico que tuviste que llevar a cabo...

-Bueno para esto hacíamos reuniones cada trimestre con la maestra especial y veíamos el tema de la planificación y también de las funciones que cada una tenía, por ejemplo, en la primera reunión nos presentamos y acordamos la manera de trabajar. Seleccionamos los contenidos del nivel, la maestra especial me brindó material concreto para trabajar dentro del aula y la maestra integradora tuvo pocas propuestas de trabajo, en realidad no se sumó a nuestro trabajo... hacía lo que nosotros le decíamos. Muchas veces tuvimos que hablar con ella, con el director, sobre la manera de tratarlo al alumno y de la participación que nosotras queríamos lograr, en los actos, en los recreos, en la formación, porque observábamos que era muy sobreprotectora, muchas veces lo aislaba al niño en los recreos, se lo llevaba con ella y no dejaba que jugara con los otros chicos. Dentro del aula también sentí que era como una barrera para mí, porque ella se ponía en el medio del alumno y mío, no me dejaba que yo le explicara la tarea, entonces esto también fue una dificultad que la pudimos ir hablando y mejorando, pero al principio fue una gran dificultad.

Y Contame acerca del vínculo con la familia del estudiante ¿cómo fué?

No hubo mucho vínculo. La señora, la mamá, se comunicaba con la maestra integradora, muy pocas veces se refería a mí, le decía a ella algo que quería decirme a mí. No fue un mal vínculo, pero tampoco fue un vínculo recíproco, en el último tiempo la vi un poco más involucrada cuando por ejemplo le explicamos con la maestra especial que para las evaluaciones necesitábamos que ella lo ayudara a repasar algunos textos en su casa y ella se ofreció hacerlos en láminas. Entonces ahí hubo un cambio y un mejor vínculo, ella siempre estuvo dispuesta a prepararle el material que necesitaba en la escuela, entonces nosotras le pasábamos por ejemplo las pruebas que íbamos a tomar mucho antes a la mamá para que las preparara y después le tomábamos esa evaluación de manera oral con todos los chicos. Rescato de la señora que siempre colaboró, lo que uno pedía ella siempre estaba dispuesta a colaborar o para los actos, por ejemplo, me gustó que los actos importantes como la promesa de la bandera, el día de la tradición, el día de la patria, lo hizo participar, esto era algo que antes no pasaba Y esto fue porque lo hablamos con la familia y le explicamos la importancia de participar en actos , en los primeros actos no lo traía porque decía que había mucha gente, mucho ruido y que él se ponía incómodo, ansioso, pero después de explicarle la importancia y de insistirle empezó a traerlo a los actos y ella también como familia empezó a participar sentándose al lado de él, preguntándonos que necesitábamos...

-Acerca del proceso de inclusión del estudiante ¿cómo te sentiste? ¿quién te fue acompañando en este proceso?

-Me sentí solamente acompañada por la maestra especial, porque no tuve otras colegas que me acompañaran, ni tampoco los maestros especiales, que tampoco hicieron una adecuación especial o diferente para sus clases, ni de gimnasia, ni de música, ni de plástica. Se lo llevaban para que estuviera en esas clases pero no hicieron nada. Como por ejemplo decir: “ lo voy a acompañar, lo voy a poner más cerca para que aprenda algo ,lo voy a hacer jugar más...”

-Antes de trabajar con este estudiante con autismo ¿qué sabías vos acerca del autismo?

¿cómo te habías enterado si es que sabías algo? ¿por dónde accedías a esta información?

-Para mí el autismo era una cosa mala, una cosa de niños que están totalmente en su mundo, que no participan. A los que no les podés llegar de ninguna manera....

- ¿Y de dónde te habías llegado a vos esa información, es decir, por qué pensabas todas esas cosas?

-Básicamente porque cuando te muestran algo de autismo en la tele, te dicen que es un niño que no se relaciona, que no te mira, que no te habla, en alguna oportunidad me crucé con alguna película de un niño que pierde los padres, es un caso totalmente extremo y es el único que queda sobreviviendo y tiene autismo. Y ahí vi que era un niño que no se relacionaba, que vivía en su mundo... entonces dije: “el autismo es algo verdaderamente malo” y si yo no soy una persona totalmente idónea o preparada, como vos, que sos maestra especial, no son entonces chicos para una escuela común. Bueno después aparecieron algunas películas actuales en donde se muestra qué es otro tipo de cosa, el autismo, ahí un poco se me abrió la cabeza, de que podía ser otra cosa y me di cuenta del amplio espectro del que se habla hoy. Porque, por ejemplo, una compañera de otra escuela tiene un hijo con autismo y habla y también asiste a una escuela común y ese niño no se parece nada a nuestro estudiante, entonces ahí entendí lo del espectro y entendí qué es una condición, porque no es una enfermedad, no se va a curar, no se va a ir, no se va a sanar. Y entonces ahí empecé a buscar un poco de información, a tranquilizarme porque me angustiaba pensar qué iba a hacer como maestra.

- ¿Y dónde buscabas esa información?

Busqué básicamente en internet, hablé con la maestra especial de la escuela que me contó esto de la condición y más o menos voy entendiendo de lo que se trataba.

- ¿Hiciste alguna vez alguna capacitación de autismo?

-No hice capacitaciones de autismo, si de proyecto pedagógico inclusivo, de dislexia, discalculia, pero de autismo no. No me entero de las capacitaciones de autismo porque yo las busqué por internet, pero no me aparecen, yo sé que hay en otras provincias capacitaciones,

pero aquí hay muy pocas.

-Bien, entonces capacitaciones no has podido hacer y ¿algo de reglamentaciones, de resoluciones que sepas? acerca de cómo incluir a estos estudiantes con esta condición en las aulas comunes ...

-No las he leído yo, pero si me las ha comentado la maestra especial de la escuela me ha explicado que hay una ley que los ampara que determina por qué trabajar con un proyecto pedagógico inclusivo con esos chicos, pero me han llegado a través de ella yo leerla o estudiarla a esa leyes o resoluciones no y poder decirte un artículo o algo así no.

-En relación con lo que hablábamos de las capacitaciones, que vos contabas que no hay o que no encontrabas... ¿Qué cosas sentís que faltan aprender? ¿Qué cosas serían importantes saber antes de tener un estudiante con autismo dentro del aula?

-Falta que nos expliquen de una manera clara, concisa, cómo trabajar y planificar, que no se nos imponga cómo trabajar con estos chicos, por ejemplo, que no nos digan: “tenés que hacer el PPI porque lo dice la ley” y que quede como un papel escrito, cómo un documento legal más.... nosotras por ejemplo este año incluimos la planificación multinivel que está mejor que hacer un proyecto individual ,porque el PPI es específicamente para ese chico, también hay una reglamentación en la que se dice que los chicos tienen que estar con su grupo etario, entonces para qué seguirles dando en cuarto grado contenidos de segundo, mejor que trabaje los mismos contenidos del nivel, como hicimos nosotros, respetando su edad, pero que el acceso a este contenido sea diferente, que ahí se note la diferencia. Yo estoy convencida de que trabajar con proyectos multinivel sirve mucho más que hacer proyectos individuales.

ENTREVISTA 3

-Contame hace cuánto estás en la escuela, cómo tomaste este cargo y cómo fue tu elección de este puesto de trabajo.

- Yo hace más de seis años que estoy acá, siete años hace. Y conseguí por concurso el cargo, no sabía nada de la escuela, me presenté al llamado que había salido en junta y lo tomé. Fue mi primer trabajo, porque yo me había recibido hacía unos años y nunca había ejercido mi título, había trabajado en un jardín como acompañante de un niño con parálisis cerebral, lo tenía que ayudar a caminar, a escribir...porque no escribía. También había sido niñera de una nena con síndrome de Down durante cinco años...eso sí que fue especial porque esos nenes son especiales...son buenos y cariñosos.

- Cuando llegaste, ¿cómo fue tu ingreso, con quienes tenías que trabajar...?

-Yo soy maestra del Nivel Inicial, cuando llegué había 10 niños solamente, eran muy poquitos, comparado con los que hay ahora.... Y bueno tenía que trabajar en sala de 4 y 5 porque en esta escuela están juntas las salas y soy la única maestra en el Nivel.

- ¿Cómo eran los niños cuando llegaste? ¿Qué recordás de esa época?

-Eran niños de la zona, que vivían cerca de la escuela, eran muy tranquilos. Había algunos que les costaba adaptarse, unos que no tenían problemas. Algunos lloraban mucho porque les costaba quedarse sin la mamá, nada fuera de lo normal, todo tranquilo.

-Hoy ¿cómo son los niños que recibís?

-Hoy es totalmente distinto... (se ríe) son muchos más, con más dificultades, más problemáticas...con discapacidad.

- ¿Qué es lo distinto?

- Y lo veo en el tema de cómo son los niños, en el tema del respeto, los límites ...que no conocen lo que es un límite, las malas palabras.... También les cuesta expresarse, escuchar, aprender...les cuesta hacer caso, respetar al que está enfrente de ellos, al mayor, al docente...ya sea yo u otras personas que están dentro del aula.

- ¿Cuándo llegaste a la escuela, ¿qué pasaba con los niños con discapacidad? ¿tuviste algún estudiante?

- Yo cuando ingresé no tuve alumnos con discapacidad, después de dos años de estar en el cargo sí tuve. Tuve dos niños con autismo y después tuve una alumna con Parálisis Cerebral y otro alumno más con autismo también.

- ¿Cómo fue esa llegada? ¿Qué cosas recordás de esa experiencia de los estudiantes con autismo? ¿Cómo te organizaste? ¿Quién te acompañó en ese proceso? ¿Cómo fuiste planificando tus clases?

- Era toda una experiencia nueva porque yo nunca había trabajado ni conocido nenes con autismo, como te contaba había conocido otros niños con otras discapacidades ...pero no con autismo. Para mí fue todo nuevo, porque uno no sabe cómo enfrentar esas cosas...si bien tampoco lo preparan a uno cuando estudia el profesorado, no te dicen “vamos a trabajar con estos nenes”, así que fue toda una experiencia llena de expectativas, aunque me costó creo poder trabajar, porque no sabía cómo hacerlo y el hecho de no saber cómo llegar al niño...para ver si le podía enseñar o no, digamos que estas dos primeras experiencias que tuve fueron difíciles para mí. Ingresaron los dos el mismo año, a sala de 4. Aunque tenían el mismo diagnóstico no se parecían, por ejemplo, uno de ellos pegaba, escupía, se escapaba de la sala, no hablaba, entonces me costaba entenderlo. El otro niño era un poco más tranquilo, pero también por ahí gritaba tiraba las cosas, los libros. Los dos usaban pañales y venían sin integradoras, solo me acompañaba la maestra especial de la escuela. Después en el 2020 tuve otro alumno con autismo, nada que ver, este niño era re tranquilo, decía algunas palabras, también venía sin integradora, me acompañaba la maestra especial, algunas veces, porque era un alumno independiente, hacía todas las tareas, jugaba con los otros nenes, sabía contar y escribir su nombre.

-Contame acerca del trabajo con los equipos externos, Mai... ¿cómo fue esa organización?

-Bueno, tuvimos una sola MAI, porque los otros niños asistían solos. La verdad fue una mala experiencia, recuerdo que no trabajaba con nosotras. Solo venía a acompañarlo al alumno y nada más. Cuando teníamos que planificar el proyecto pedagógico, ella no participaba, es más nos pedía informes a nosotras para presentar en el centro al que pertenecía. Estuvo casi un año y nada más, lo demás lo hemos trabajado siempre juntas nosotras.

- ¿Qué pensás que fue lo más difícil que tuviste que afrontar durante estas experiencias?

-Poder llegar a ellos, o sea conocerlos porque con uno de ellos fue difícil por sus conductas. Este alumno que se nos escapaba, tuvimos que reducirle el horario me acuerdo, porque tres horas era mucho para él, me ponía mal cuando veía que les pegaba a los otros niños y las mamás se quejaban de que era violento, agresivo... manejar eso para mí fue lo más difícil dentro de la sala, porque yo no tengo mucho espacio (físico) en el jardín y esto alteraba a todos, generaba un clima tenso.

- ¿Y lo más lindo que recordás?

-Lo más lindo que recuerdo es todo lo que hicimos con los talleres, de cocina, de salidas a la granja, al planetario, al museo...Todas las actividades de manualidades o de cosas prácticas a ellos les gustaban. Los juegos en el patio con los muñecos, la cocinita y la casa que tenemos de madera. Eso recuerdo que eran los mejores momentos.

-Antes de tener estos estudiantes, ¿cómo te preparaste vos? ¿te asesoraste? ¿recibiste apoyo?

- Sí, recuperé un poco de material de lo que me habían enseñado en el profesorado de discapacidad, después te busqué a vos que me ayudaste dentro del aula con los chicos y vamos viendo qué cosas hacer, me explicaste esto de que ellos aprendían de otra manera y bueno fui buscando material para leer y ver cómo dar las clases, pero creo que no sé si aprendieron mucho.....El tema de la planificación, yo no había hecho un proyecto pedagógico inclusivo, o sea, eso fue algo nuevo que tuve que aprender, y que fuimos viendo juntas con cada uno de los niños que tuvimos en jardín. Yo siempre había hecho proyectos para los niños sin discapacidad, los presentaba al director mensualmente por cada área, pero no sabía bien cómo era cuando llegaba un alumno con autismo. Ya con el último niño con autismo que estuvo en el jardín, teníamos un modelo armado para hacer el proyecto, entonces yo sabía más o menos como poder hacerlo sola o qué era lo que tenía que mirar.

- ¿Por qué pensás que no sabés si aprendieron “mucho”?

- Y porque no sé, los otros niños aprendieron los números y las vocales, sabían escribir su nombre y este nene que se portaba mal nunca aprendió a escribir... si reconocía su nombre, pero escribirlo solo, como los demás no....

-A partir del ingreso de estos estudiantes.... ¿Qué cambios tuviste que hacer? ¿Qué cosas tuviste que modificar? o reorganizar....

- Bueno dentro de la sala, tuvimos que acomodar todo. Me acuerdo de que uno de ellos iba y me sacaba todo...los libros, los lápices, los juguetes, entonces pusimos las cosas más arriba para que no las alcanzara, aseguramos con el señor que trabajaba en la escuela los muebles, la casita, los percheros que estaban medio flojos para que todo el espacio fuera más seguro. Y una vez que se acostumbró a ver el lugar así, no tiró más las cosas, me acuerdo de que al contrario...los libros de la biblioteca los acomodaba en vez de tirarlos.

También adapté el tema de las imágenes, por ejemplo, porque necesitaban más imágenes para los temas que yo daba, los cuentos, o los números. Vos me traías videos me acuerdo para enseñar las vocales, o los números. Trabajamos teniendo en cuenta el PPI, lo fuimos

organizando por trimestres y ahí íbamos poniendo no solo los contenidos del Nivel Inicial, sino aquellas cosas que eran importantes que aprendan, por ejemplo, el tema de las habilidades sociales, del trabajo en grupos con los otros nenes, las salidas que hacíamos, la asistencia y participación en los actos de la escuela

- **¿Qué fue entonces lo positivo de esta experiencia?**

- Rescato que puedo enseñarle a otra persona, a un niño que tiene discapacidad. Me enseñó a ser más humana, a entender que los niños no son todos iguales, que cada uno es diferente y que no está mal que sea así

- **¿Qué fue lo más difícil?**

-Lo más difícil de vencer fue el miedo, el miedo que tenía yo a no gustarle a las familias, en equivocarme y no saber cómo actuar ante algunas conductas de ellos, porque las familias piensan que uno tiene que saber todo y tener todo a mano, y no es así, no se puede todo, no soy un pulpo que maneja todo. A veces tengo días buenos y días malos. Yo me sentí mal con las primeras experiencias porque no sabía cómo responder ante algunas cuestiones, cómo entenderlos si no hablaban ...eso fue lo más difícil.

-**De esas tres experiencias que tuviste con estudiantes con autismo, ¿fueron iguales?**

-No. Como te decía, las dos primeras no fueron gratas. La última sí. Porque me parece que era distinto el niño, tenía mucha facilidad para trabajar, no era revoltoso, era más dócil, se adaptaba mucho más a lo que yo daba, no necesitó tener una maestra integradora, si bien estabas vos, él trabaja solo, teníamos un buen vínculo, él me buscaba para jugar, para darme las tareas, me prestaba atención y yo creo que también maduré un poquito, porque ya había pasado por otras experiencias entonces me sirvió para cambiar algunas cosas.

- **Y con los dos primeros estudiantes ... ¿qué fue lo más difícil?**

- La relación, sobre todo con las familias de ellos, tenían expectativas que no teníamos en común, ellos querían que yo hiciera lo que ellos querían. Y como uno de ellos no aprendió a escribir ...se fueron enojados conmigo por no haberle enseñado, pero no fue así, él sabía las letras, pero no las escribía...y bueno la familia quería eso, que escribiera....

En cambio, con el tercer niño tuve mejor relación con la familia, aparte ellos acompañaban mucho, pudimos hablar y yo les pude decir que había tenido otras experiencias entonces estaba más preparada y pude trabajar más tranquila, más cómoda, sin tanta presión.

- **¿Qué exigencias te ponía la familia?**

- Y que la carpeta...que el cuadernito, cosas que yo a veces no tengo tiempo de andar mirando

los detalles...porque son muchos niños... no me dan los tiempos...Esperan que sus hijos en el jardín lean, sumen, resten y no es así...hay otras cosas en el jardín que se aprenden... a jugar, a compartir, hasta a veces a ir solos al baño, a lavarse las manos y eso también es importante, pero las familias no siempre lo ven así

-Advertiste actitudes negativas en el proceso de inclusión, de otros niños, docentes...

-Sí, me acuerdo del primer niño que iba a pasar a primer grado, el tema de la maestra que no lo quería recibir, porque decía que el aula era muy chica, que no había espacio, que no quería que la integradora, que no iban a entrar en el aula...que ella sin maestra integradora no iba a recibirlo... y bueno, me acuerdo de que vos nos explicabas a todas que lo del espacio se podía acomodar usando otra aula, a mí, particularmente me ayudaste mucho con esto de saber cómo trabajar dentro del aula, me sentía acompañada por vos, me enseñaste estrategias para usar, después por suerte no estuvo esa maestra y lo recibió otra maestra que no tuvo problemas, es más me acuerdo de que ocuparon un aula más grande y no hubo problemas porque de hecho hoy continúa en nuestra escuela.

-Antes de haber trabajado con autismo, ¿sabías lo que era? ¿habías hecho un curso?

- No, yo sabía de discapacidad en general...pero de autismo nada, nunca me había interiorizado en ese tema, ahora más o menos se habla, se ve por la tele y entiendo que es un trastorno que no sabe de dónde viene, pero que no los hace ni más ni menos que los otros niños que son bastantes inteligentes, muy inteligentes, y que pueden dar mucho más de lo que creemos.

- ¿Qué cosas se pueden mejorar para llevar a cabo procesos de inclusión?

-Yo creo que más información, capacitaciones sobre qué cosas se pueden enseñar, más apoyo del director... en el sentido que guíe el trabajo que estamos haciendo, sobre la planificación

En relación con las normativas vigentes para incluir estudiantes con autismo, ¿conocés algunas nacionales o provinciales?

-No, todo eso me enteré por vos cuando planificamos juntas el último año y vimos lo de la resolución nacional (311)

-Que te gustaría aprender?

-Jornadas de inclusión, porque se habla mucho de inclusión, pero no lo estamos haciendo.

- ¿Por qué?

-Porque incluir no es solo que el niño ingrese a la escuela, es más grande y no solo es para personas con autismo, sino todos los niños aquellos con problemas de lenguaje, de conducta.

ENTREVISTA 4

- Cuénteme ¿Hace cuánto está en la escuela y cómo llegó, ¿cómo tomó este cargo?

-Bueno, llegue hace 22 años por concurso. Por concurso, yo estaba en el interior de la provincia y por una cuestión de integración del grupo familiar buscaba algo más cerca, en la ciudad y de ahí buscando posibilidades, presentándome en algún concurso surgió esta escuela.

-No sabía de qué se trataba esta escuela...cómo estaba conformada...la modalidad....

- Sí, exactamente, sabía de la modalidad. Como yo tenía una especialización en educación rural, me pareció interesante trabajar en el ámbito.

- ¿Usted había trabajado como docente o director anteriormente?

-Yo soy de un pueblo del interior de San Luis, de Santa Rosa, me había desempeñado como docente en una escuela de Naschel, allí tenía a cargo un grupo de alumnos de diversas edades, porque era una escuela chica, con poca matrícula en donde se agrupaban los alumnos más bien en función de la edad que de lo pedagógico

-Cómo era la vida institucional, los docentes, qué cosas recuerda de esa llegada a una nueva escuela, con un nuevo cargo

-Bueno recuerdo con mucha emoción mi llegada, había cuatro docentes de grado y una docente de Nivel Inicial. Me encontré con un grupo que estaba trabajando bajo normas de una directora...la anterior a mí...que era bastantecómo podría definirla...estricta...en algunos aspectos y en otros era bastante acaparadora, tenía por ejemplo lugares prohibidos dentro de la escuela para que los usen los docentes, cuando la idea es abrir los espacios para todos. No sé... me acuerdo haberme encontrado con armarios llenos de cuadernos, libros, materiales, que no se habían entregado a los maestros. Era un clima tenso el que se vivía.

- Bien, y cómo era la escuela cuando usted asumió su cargo ¿cómo eran los niños que asistían a esta escuela, cómo era la población de niños?

-Bueno, la población en ese momento era bastante cercana a lo que es la ruralidad, con sus diferencias propias... ¿por qué? Porque la zona estaba con una población de la llamada "golondrina" que eran en su mayoría de origen boliviano y que bueno en un momento estaban acá ...uno, dos años y luego se iban en búsqueda de una mejor calidad de vida o si les iba bien se quedaban y se establecían. Así que eran muy pocos alumnos los que teníamos, todos los

años eran diferentes...

- ¿Y recuerda haber tenido alumnos con discapacidad en esa época?

-No, en ese momento no...había alumnos con dificultades de aprendizaje, los maestros, sobre todo, detectaban ciertas dificultades, pero no con el diagnóstico de discapacidad...no se le daba esa definición, no sé si porque nos faltaba información o porque no tenían discapacidad. De hecho, había una actitud negativa, ante la posible llegada de un alumno con discapacidad, por ejemplo, en el jardín ...la maestra no aceptaba la inscripción de alumnos con discapacidad, es decir, se hacía una especie de selección por llamarlo de alguna manera de los alumnos que iban a ser inscriptos por parte de la docente que ella tenía muchos años ejerciendo entonces esa era su perspectiva, ella decidía quien sí y quien no. Como yo en ese entonces no estaba familiarizado con la parte legal, no le decía nada. Después de unos años, se hizo obligatoria la sala de cuatro (porque hasta ese momento el jardín era sólo para alumnos de cinco años) ahí sí hasta que bueno se habilitó la sala de cuatro y empezamos a recibir más alumnos.

-Y actualmente ¿cómo es la población que recibe hoy la escuela? ¿Qué características tienen? ¿cómo se organizan para trabajar?

- Bueno ahora la población ha cambiado mucho. Siempre nos caracterizamos por tener una población bien diversa bien marcada pero hoy, realmente tenemos mucha diversidad. Primero en cantidad, ahora recibimos muchos alumnos de la zona sur, de muchos barrios de la periferia, en donde mucha gente que le dieron casa hace poco, tuvo que cambiar a sus hijos de otras escuelas y mandarlos acá porque les queda más cerca. Cada uno viene con un estilo propio de la escuela de dónde venía ...y nosotros tenemos nuestro propio estilo, tratando de mantener la conducta, disciplina de la escuela, el respeto...eso nos ha llevado bastante tiempo acomodarnos y bueno en ese aspecto creo que logramos bastante porque hemos podido hacer frente a todo lo nuevo que nos ha sucedido desde recibir alumnos judicializados, con dificultades de aprendizaje, de conducta y también con discapacidad

- Con respecto a ese tema...cuando ingresó el primer alumno con discapacidad, puede

- contarme cómo fue, cómo se organizaron ...

-Bueno el primer alumno con diagnóstico llegó hace unos años al jardín, hoy está en cuarto grado, recuerdo que ya teníamos ese año (2014) la docente de educación especial trabajando aquí. La mamá era de la zona, se acercó a preguntar si podía inscribirlo a su hijo que tenía cuatro años y tenía diagnóstico de autismo.... y yo antes de tomar la decisión la llamé a la docente especial para que los conociera y veamos si era posible que ingresara. Era todo un

desafío en ese momento porque no teníamos experiencia, ya era otra maestra de Nivel Inicial ...porque la anterior estaba de licencia, así que creo que fue un buen momento para iniciar el trabajo.

-Usted cree que esto significó un cambio en la manera de trabajar?

-Por supuesto, porque antes se lo tomaba como que bueno este chico tiene una enfermedad y tiene que ir a una escuela especial, los docentes decían “yo no estoy capacitado para esto, yo no estudié para esto”

-Claro, y de aquella primera experiencia qué otras cosas recuerdan en relación con la organización, a las acciones que debieron realizar para garantizar la inclusión...

-Lo primero fue concientizar a la maestra de Nivel Inicial. Explicarle de qué se trataba, que era un alumno que ingresaba usando pañales, que no tenía docente externa de apoyo...y bueno de todo eso se encargó la docente de educación especial, eso fue lo básico. Después de eso, nos organizamos para que la docente de educación especial esté en el jardín acompañando al niño y a la seño y bueno ella le iba explicando el tema de la planificación, organización del espacio, uso de materiales y todas las adaptaciones que se tenían que hacer. Todo sucedió con mucha normalidad, tuvimos buenos resultados gracias al aporte de la profe de educación especial que se encargó de todas las adaptaciones en el jardín para que la inclusión fuera posible.

-Bien, a partir de esa experiencia, ¿recibieron más estudiantes con discapacidad?

-Sí, después tuvimos muchos más...hasta en la actualidad tenemos dos alumnos que asisten sin acompañantes terapéuticos y los sostenemos nosotros como escuela. Después del ingreso de este alumno, tuvimos dos niños más con autismo en jardín

-Y cómo sostienen hoy las trayectorias de los estudiantes con discapacidad?

-Bueno hoy hemos logrado sostener los alumnos con un trabajo articulado, orientado por la docente de educación especial, la capacitación y aceptación de las maestras de grado y las familias...me animo a decir que de algunas familias...hasta ahí nomás....porque no nos acompañan siempre, participan poco, quieren influir de manera negativa en la vida de sus hijos, sobre todo, de la gente mayor que piensa de otra manera, que les cuesta mucho más asumir el tema de la discapacidad y de las maneras actuales que tenemos hoy en la escuela para atender a sus hijos. No sé, recuerdo una abuela exigiendo que lo saquemos al niño del aula para que trabaje solo con la maestra especial, y nosotros no trabajamos así, cada niño trabaja con su grupo en su aula, es la maestra especial la que va al aula, brinda el apoyo, etc. Cuando vamos

a comenzar el ciclo lectivo, los docentes se reúnen, hablan acerca de las características del grupo, si hay alumnos con discapacidad la maestra especial se organiza para ir a esas aulas, y bueno ahí comenzamos a trabajar....

-Ahora vamos a hablar específicamente del autismo ya que tienen algunas experiencias en relación con los procesos de inclusión que se han sostenido en el tiempo por lo que usted relata ¿Qué aspectos considera favorables, beneficiosos para sostenerlos?

-Lo primero es la apertura por parte de nosotros, de la institución. Porque hay algunas instituciones que ante las dificultades que se presentan en el proceso de inclusión ponen trabas, por ejemplo, dicen “si recibo al alumno con discapacidad, pero si no tiene una maestra integradora o acompañante terapéutico no lo inscribo” y nosotros nos destacamos en eso de no pedirlo como requisito porque sabemos cómo enfrentarlo. Lo primero que hacemos nosotros como escuela cuando llega un alumno con autismo o con cualquier discapacidad es primero lo evalúa la docente de educación especial y se le ofrece lo que tenemos como escuela, nuestros espacios, nuestros docentes...y si la familia considera que puede servirle bienvenido sea.

-Con respecto al trabajo de las MAI en las escuelas comunes, tuvieron experiencia? ¿Qué me puede contar del trabajo con docentes de apoyo?

-Si, tuvimos tres. Actualmente no tenemos ninguna trabajando por diferentes razones de la familia...que no encuentran...o no buscan...bueno...eso sé que es todo un tema porque no hay muchas maestras de apoyo para todos los chicos que hoy están incluidos en las escuelas comunes. Las experiencias que tuvimos fueron dos malas y una buena...las malas porque no logramos que participaran como docentes de nuestra escuela, como venían de un centro externo ellas se manejaban con su “directora” y cumplían horario acá...solo trabajaban con el alumno y venían solo a eso...no se unían al equipo de docentes. Tampoco planificaban con nosotros porque traían una planificación hecha del centro...que nada tenía que ver con lo que estábamos haciendo acá...como que la tarea era solo acompañar a ese niño y nada más ...Y la otra experiencia buena, fue de una maestra que estaba estudiando, joven, que trabajó muy lindo con las maestras...pero por decisión de la mamá del alumno tuvo que dejar el trabajo....

- ¿Y qué es lo negativo o las dificultades que advierte en este proceso de inclusión?

-Acá tenemos obstáculos que cuestan todavía, que cuestan derribar.... La predisposición de los docentes a capacitarse en el tema, a entender que el autismo como otras discapacidades no son una enfermedad, sino que es una condición que se va modificando a lo largo de la vida pero

que no va a desaparecer de la persona y por eso es muy importante el aporte que nosotros podamos hacer desde la escuela porque eso es lo que va a modificar o no su vida. Y esas son dificultades que aún están presentes a pesar de que se trata de trabajarlas, se ofrecen algunas capacitaciones del ministerio, pero no todos los docentes las hacen...también la docente de educación especial les explica, las prepara, les da pautas para que sepan trabajar en esas situaciones, sobre todo en el tema de planificación...pero no alcanza con eso en algunos casos... En algunos casos que hemos tenido si, se ha logrado hacer un cambio en la manera de trabajar más abierta a la diversidad y en otros casos estamos ahí en una base...sin poder superar ese piso digamos...

-Usted antes de tener la experiencia de estudiantes con autismo en la escuela, sabía de qué se trataba...que era el autismo... tuvo la oportunidad de hacer alguna capacitación referida al tema...

-Bueno, todo lo que se del autismo me llegaba en un principio por la gente del Centro 21. Estaba una directora a cargo con la que trabajábamos y en las reuniones se hablaba justamente del autismo, de los casos que tenían otras escuelas y yo ahí iba escuchando y más o menos entendiendo del tema.

¿-Pudo realizar alguna capacitación específica de autismo luego?

- Si si....

- ¿Cómo accede a esas capacitaciones? ¿Son de fácil acceso para usted, para los docentes?

- Emmm no, hice algunas virtuales. No hay muchas capacitaciones. Algunas que he visto son pagas, entonces bueno no son de fácil acceso ...económico digamos.

-Con respecto a las normativas nacionales, provinciales vinculados a la inclusión educativa ¿Conoce alguna? ¿Las utilizan como marco para sostener las trayectorias de los estudiantes con autismo?

-Un poco conozco si, además de la predisposición que tenemos nosotros no podemos estar fuera del marco legal porque sabemos que los chicos con autismo tienen los mismos derechos que los otros, en poder acceder a su educación, a una escuela pública como todos. Nosotros acá nos apoyamos mucho en la docente de educación especial que siempre nos tiene al tanto de las normativas, de cómo llevar adelante las inclusiones, planificación...

- Por último ¿qué aspectos cree que se pueden mejorar los procesos de inclusión de los

estudiantes con autismo? ¿Qué le gustaría conocer más sobre autismo personalmente?

-Yo creo que para mejorar necesitamos capacitaciones, pero no hablo de cantidad sino de calidad...que estén orientadas por ciclo, por grado, es decir que se vayan dando pautas por nivel sobre como trabajar los contenidos...cómo dar algunos temas...y darle mucha importancia a la planificación porque es lo primero que se necesita para arrancar y diseñar todo lo que se va a hacer. Acá hemos tenido la suerte de que ese aspecto lo maneje la maestra especial que hace las adaptaciones, los PPI, también trajo la planificación multinivel como una herramienta innovadora para cambiar la manera que tenían las maestras de mirar la planificación. Y fue muy positivo para ese alumno con autismo porque no sólo le sirvió a él, sino que sirvió para todo un grupo de alumnos que teníamos con varias dificultades de aprendizaje. Y me gustaría saber qué pasa con estos alumnos en secundaria...es algo que pienso...porque veo que no tienen designados cargos de educación especial o un docente capacitado Pienso que en nuestra secundaria no hay nadie capacitado..... ¿cómo hacen para sostener las trayectorias? ¿qué hacen los alumnos? ¿Quiénes los acompañan? Eso me preocupa...y es algo que me gustaría saber.