

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

La Complejidad de la Gestión Educativa:

Inclusión de Alumnos con TEA

ESTUDIANTE: *Albici, Lucía Anabel*

TUTORA: *Pérez, Sabrina Mariel*

Trabajo Final para optar por el título de Licenciada Gestión de Instituciones Educativas

Septiembre 2023

Introducción **5**

1.Estado del Arte **8**

2. La Educación Como Derecho **12**

2.1 Normativa Vigente 14

3. Concepción De Discapacidad **18**

3.1 Paradigma Social De La Discapacidad 19

3.2 Barreras, Igualdad Y Equidad 21

3.3 Inclusión Educativa 22

4. Descripción del Espectro Autista **25**

5. Gestionar Escuelas y Acompañar Educadores **28**

5.1 En Proceso 29

6.Encuadre Metodológico **32**

7. Análisis e interpretación de datos **36**

7.1 Normativa y Realidad 36

7.2 Obstáculos y Beneficios de la Inclusión Escolar de Alumnos con TEA 38

7.3 Gestión Inclusiva, un Propósito para el Presente y el Futuro 40

8. Conclusiones **43**

9. Referencias Bibliográficas: **45**

10. Anexo **50**

Abstract: Se presenta el estudio de las prácticas de gestión educativa destinadas a la inclusión de alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas de gestión privada ubicadas en Ramos Mejía (Provincia de Buenos Aires). Mediante técnicas de investigación cualitativa se indagó acerca de la concordancia entre la normativa vigente y su puesta efectiva en práctica en función del desarrollo, la participación y el aprendizaje de los alumnos. Se describen además los obstáculos que se presentan a la hora de tomar decisiones por parte del equipo de gestión de las instituciones educativas. La riqueza de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los integrantes de los equipos directivos y su posibilidad de interpretación cualitativa permitió obtener una diversidad de percepciones, sentimientos y motivaciones presentes en ellos a lo largo de los procesos de inclusión.

Desde la perspectiva del paradigma social de la discapacidad y recuperando la reglamentación vigente sobre la inclusión educativa, se investigó acerca de la efectividad y los resultados de la gestión realizada por los equipos directivos estudiados.

Se ha llegado a la conclusión que la reglamentación vigente para llevar a cabo los procesos de inclusión de alumnos con TEA muchas veces no tiene en cuenta aspectos tales como las condiciones edilicias o la cantidad de alumnos con diagnóstico por aula, así como también la regulación de los acompañantes externos. Se visualizan obstáculos y beneficios al momento de cumplir con la inclusión de los alumnos. De todas formas, el equipo de gestión posee un rol fundamental al momento de llevar a cabo una gestión inclusiva atendiendo a los aspectos burocráticos como al acompañamiento de la comunidad escolar en su totalidad.

Palabras clave: Educación – Autismo – Inclusión – Gestión inclusiva

Agradecimientos

A mi familia que siempre me acompañan en cada uno de mis proyectos. A mi pareja, quien con amor y paciencia me incentiva y me acompaña para no bajar los brazos.

A mis profesores quienes guiaron y continúan guiando y acompañando mi camino desde el comienzo.

Agradezco a mis amigas quienes siempre me alentaron y se mostraron atentas ante cada uno de mis pasos.

Gracias a quienes estuvieron presentes de alguna u otra forma en este trayecto formativo.

Introducción

La indagación sobre el cómo se lleva a la práctica la gestión inclusiva de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones escolares de gestión privada conduce a la búsqueda sobre aquellas acciones que tanto el equipo directivo como docente debe llevar a cabo para que la inclusión escolar de dichos alumnos sea eficaz.

Resulta necesario considerar que, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM V, el cual resulta una herramienta de clasificación y diagnóstico menciona en su apartado de trastornos del neurodesarrollo, el trastorno del espectro autista, entendiendo que este trastorno puede afectar a la persona en procesos que incluyan socialización, comunicación y aprendizaje. (Asociación Americana de Psiquiatría 2014).

Tal como establece la Ley de Educación Nacional 26.206 en su segundo artículo la educación y el conocimiento son concebidos como un bien público y un derecho personal y social, los cuales deben ser garantizados por el Estado, (Ley 26.206 de 2006) y desde este punto de vista es posible evidenciar diversos desafíos que tanto las instituciones como los docentes deben enfrentar para lograr actuar de forma responsable y garantizar el cumplimiento de los derechos individuales. Es preciso tomar un posicionamiento político y pedagógico que permita accionar específicamente según el escenario planteado.

En el año 2006 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada como Ley Nacional en 2008. La misma adquirió autoridad constitucional en nuestro país en el año 2014 enmarcada en la Ley Nº 27.044. Es preciso entender que dicha Convención comprende un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social. La misma establecía en su artículo primero respaldar las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. (Ley 27.044 de 2014)

Del mismo modo la resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2016) la cual en su primer artículo resuelve propiciar las condiciones necesarias para la inclusión escolar dentro del sistema educativo argentino para llevar a cabo el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad.

Resulta preciso considerar el sistema educativo debe enfrentar diversos procesos enmarcados en las dificultades de aprendizaje a partir de la diversidad que los sujetos presentan en su modalidad de aprendizaje. Por tal motivo surge la necesidad de reconocer las diversidades y considerarlas dentro de las prácticas de enseñanza.

Tal como menciona Sánchez y Zorzoli (2022), no existe discusión en relación al paradigma de la educación como derecho, sin embargo, la verdadera inclusión mantiene de forma implícita la tarea de garantizar aprendizajes planificados, en tiempos establecidos, respetando que la diversidad puede tener distintos ritos a los del resto del aula. Por tal Terigi (2010) propone no confundir la "contención asistencial" con la verdadera inclusión educativa.

Según Untoiglich (2020), la inclusión es un proceso permanente y es necesario trabajarlo de manera conjunta para que pueda llevarse a cabo de la forma más apropiada.

Incluir requiere muchas veces la búsqueda de estrategias y la llegada de personal externo para lograr sostener y andamiar a los alumnos y alumnas que así lo requieran. El punto está en cómo, hacer desde la gestión para que las decisiones y los actores externos e internos formen parte de una misma institución y que en su conjunto sean responsables de educar y alojar a dicho alumno o alumna con dificultad.

Es considerable tomar en palabras de Kaplan (2006), para pensar a la educación como una oportunidad de transformación de las propias condiciones de vida y torcedora de destino.

La inclusión puede ser tomada como un ejercicio de "como si" o también como una realidad, una forma verdadera de mirar, hacer, escuchar y sentir de un modo diferente la diversidad. De esto dependerá el compromiso, la flexibilidad y la posibilidad de la gestión de la institución educativa para hacerlo viable.

Es así como, llevar a cabo una gestión inclusiva, implicará desarrollar estrategias, intervenciones y acciones en diversos aspectos y niveles dentro del ámbito y la realidad educativa, para lograr operar en relación a las barreras e imposibilidades que se presentan frente al acceso de los alumnos a la información, al conocimiento, a la movilidad o a cualquier otro factor que pueda dificultar el proceso educativo del sujeto.

Luego de haber entrado en conocimiento del compromiso que conlleva de la inclusión educativa de aquellos alumnos que presentan trastornos en el desarrollo viéndose implicados entre otros aspectos el aprendizaje, resulta necesario investigar cómo se lleva a la práctica este tipo de gestión.

La situación problemática se halla en el cómo lleva a la práctica el equipo directivo la inclusión de alumnos con TEA en instituciones escolares de gestión privada de Ramos Mejía durante el ciclo lectivo 2022, entendiendo que existen y deben ser cumplidas y respetadas las leyes, normativas y disposiciones nacionales que regulan y aseguran dicho proceso de inclusión.

Como objetivo general se propone conocer e indagar cómo lleva a la práctica el equipo directivo la inclusión de alumnos con TEA en instituciones escolares de gestión privada de Ramos Mejía durante el ciclo lectivo 2022.

Para llevar a cabo este estudio los objetivos planteados conducen a indagar sobre la concordancia entre la normativa y la práctica real de la inclusión escolar, identificar y analizar los obstáculos que se presentan en la práctica y las decisiones que deben tomarse en función de ellos y conocer la efectividad y los resultados de las prácticas de gestión inclusiva en alumnos con diagnóstico de TEA que afecta su capacidad intelectual.

La muestra será tomada en instituciones educativas del partido de La Matanza, en la localidad de Ramos Mejía, debido a la proximidad y a la viabilidad de la investigación. Dicho trabajo conducirá a investigar aquellas instituciones que se encuentren llevando a cabo una gestión inclusiva, la relación que existe entre las normas que establecen la inclusión educativa y la práctica en sí misma, conocer aquellas decisiones que se deben tomar en base a los obstáculos y las dificultades que surgen a partir de la inclusión de alumnos con éstas características y por último conocer los resultados de la gestión incisiva pese a los conflictos e inconvenientes

1. Estado del Arte

En cuanto a la búsqueda de antecedentes relacionados con objeto de estudio a trabajar se seleccionaron una serie de publicaciones las cuales permiten inferir que diversos autores abordan la complejidad que conlleva la inclusión escolar de alumnos con discapacidad en escuelas de nivel.

La primera publicación seleccionada es la de Valdéz y Cuckier (2017) quienes realizan un trabajo exploratorio para evaluar la situación de adolescentes y adultos con condiciones del espectro autista (CEA) en relación con el diagnóstico, la educación, el empleo, la vivienda, las actividades de tiempo libre, la vida social, los controles de salud, redes de apoyo y calidad de vida. Dicha investigación fue llevada a cabo a partir de una encuesta dirigida a padres o cuidadores de individuos con diagnóstico de CEA de más de 13 años y aquellos jóvenes con mayores de 18 años. El objetivo principal se basó en proveer una visión integral de las necesidades, los desafíos y la situación de los adolescentes y adultos con CEA en Argentina con el propósito de concientizar, mejorar los servicios de salud, los servicios educativos, sociales y laborales, así como también llevar a cabo propuestas para las políticas públicas en relación a las áreas mencionadas.

La muestra se basó en la participación de 430 personas. La encuesta fue difundida, en un lapso de cinco meses, por medio de redes sociales de organizaciones involucradas con el trabajo, investigación y acompañamiento de personas con CEA.

Se analizan los resultados y se pondera la importancia de contar con investigaciones en Argentina sobre la situación actual de jóvenes y adultos con espectro autista para crear dispositivos de apoyo a la inclusión educativa, laboral y social en general que impacte positivamente en la calidad de vida de las personas con CEA y sus familias.

Entre los datos recabados se menciona que en cuanto a la escolaridad el 67% de la muestra asiste a una institución educativa. De ellos, menos de una cuarta parte (22%) están cursando estudios superiores. De los encuestados que no están actualmente en la escuela, más de un tercio no ha terminado la escuela secundaria.

Los autores reflexionan acerca de la posibilidad de realizar futuros trabajos que indaguen con mayor profundidad la temática para continuar investigando cada uno de los

aspectos tratados y organizar propuestas que impacten de manera positiva en la calidad de vida y bienestar emocional personas con CEA y sus familias. Consideramos preciso continuar incluyendo a personas con CEA para que puedan brindar su experiencia personal dentro de una perspectiva que promueve el mayor nivel posible de autonomía de las personas dentro del espectro autista.

Resulta significativo mencionar el trabajo de Paganini (2018), quien realiza un estudio de investigación centrado en las condiciones necesarias que, desde el equipo directivo de gestión estatal y privada de la Cuidad de Buenos Aires se deben construir para facilitar el desarrollo y la participación de los alumnos y alumnas en este caso con necesidades educativas especiales, rompiendo con las concepciones y prácticas que consideran que todos los alumnos y alumnas son igual y en consecuencia aprenden de la misma forma.

Para poder llevar a cabo dicho trabajo se realizó un estudio cualitativo utilizando entrevistas a dos directivos, cuatro docentes, un maestro integrador y dos equipos de orientación.

La conclusión a la que se arribó es la inadecuación al momento de aplicar la normativa vigente con respecto a las posibilidades reales de los propios contextos abordados, lo cual conduce a las dificultades que las intuiciones escolares atraviesan con respecto a la integración de alumnos y alumnas con dichas características. Entre las dificultades halladas se destacan los conflictos que surgen al momento de reconocer los roles de los profesionales intervinientes, así como el desconocimiento en relación al diagnóstico que argumentan los docentes al momento de planificar las propuestas áulicas. Finalizando que en el caso de los directivos resulta necesario llevar a la reflexión una propuesta de mejora en relación a la integración de alumnos con diagnóstico de discapacidad intelectual.

En la publicación que lleva a cabo de Pastore (2021), se realiza una presentación sobre los principales resultados de un proyecto orientado a analizar las producciones académicas del campo de la investigación educativa en la Argentina durante el período que comprende desde 2003 a 2018, los cuales definieron y problematizaron la inclusión educativa en el nivel secundario, con el propósito de caracterizar y entender sus principales rasgos y su evolución.

Dicho artículo se produjo en base a 51 publicaciones de autores destacados los cuales abordan instituciones educativas argentinas. Dichos artículos se encuentran publicados en revistas académicas argentinas y extranjeras especializadas en educación. Esto permite dar cuenta de cómo se ha estudiado y planteado el problema de la inclusión educativa en dicho contexto.

Las conclusiones a la que se arriba manifiestan la posibilidad de conocer y explorar nuevos caminos de investigación a partir del concepto de justicia educativa. Dando cuenta de existe ausencia del desarrollo conceptual de la inclusión educativa en las producciones estudiadas. Otro aspecto a destacar es el abordaje del problema de la inclusión educativa en relación al encuentro con otros de debates fundamentales que conllevan a tensiones y desafíos de la escuela secundaria en la actualidad. Por último, el autor destaca la cuestión del formato escolar, la cual se mantiene inalterable para la gran mayoría de experiencias que llevan a cabo la "educación común", así como también el conflicto en torno de la configuración de circuitos de segregación educativa.

En el trabajo realizado por Ragonesi et al (2021), se basa en ser un estudio exploratorio de análisis de casos. Las autoras justifican que la elección de dicha metodología les permitió obtener distintas perspectivas de los participantes que presentaban relación directa con casos de TEA. En este sentido, se destaca que la información fue obtenida desde una perspectiva subjetiva.

Mencionan que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una afección neurológica del desarrollo el cual comienza en la niñez y se prolonga durante toda la vida. Aluden que el diagnóstico se encuentra en constante incremento en todo el mundo.

La investigación citada tiene como objetivo conocer las perspectivas de los docentes en relación a las herramientas y estrategias con las que cuentan en el proceso educativo para poder llevar a cabo la inclusión de alumnos con dicho diagnóstico. Por medio del trabajo se buscó indagar sobre el aprendizaje y la deseabilidad social de estos niños.

Para poder llevarlo a cabo se utilizó un método cualitativo con un enfoque de estudio de casos. Durante el mismo se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ocho docentes de escuelas privadas de CABA. Resulta significativo mencionar que, la

recolección de datos se efectuó de manera online dado que en ese momento Argentina se encontraba atravesando un aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19.

Los resultados obtenidos demostraron que los niños obtienen los conocimientos básicos curriculares según sus potenciales y capacidades individuales. El estudio manifiesta que, para las docentes, la actualización y formación continua resulta un factor fundamental para mejorar el accionar profesional diario. En cuanto a la deseabilidad social se ha demostrado que la sociedad aún manifiesta parámetros de normalidad. Arribando a la conclusión de que aún falta mucho camino por recorrer para lograr una inclusión educativa genuina.

Finalmente se menciona el artículo publicado por Groso (2021), quien realiza una descripción de las dimensiones diagnóstico del Autismo para, de esta forma lograr implementar una inclusión acertada según el estilo de aprendizaje de cada individuo. Dicha publicación continúa analizando los paradigmas que han impulsado los marcos regulatorios en el ámbito sanitario y educativo para la Inclusión de alumnos con Autismo, en el nivel secundario.

El objetivo de dicha publicación se basa en abordar y analizar la normativa que permite la Inclusión y la Programación Curricular Inclusiva para estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Escuela Secundaria Argentina de la Provincia de Córdoba.

La autora concluye proponiendo una serie de configuraciones de apoyo para eliminar las barreras a la participación, promover el Aprendizaje significativo. También propone la implementación de un diseño general que considere objetivos, metodologías, estrategias y evaluaciones de Inclusión para ser utilizadas dentro del aula. Y finalmente se analiza la planificación posible para el TEA, según la normativa estudiada.

Es posible concluir que en cuanto a la investigación de la inclusión escolar de alumnos con diagnóstico de TEA no se ha encontrado suficiente material de referencia. Si es de destacar que varios autores mencionan la complejidad de la inclusión escolar en concordancia a la implementación con las normativas vigentes.

Se estima que el trabajo a desarrollar servirá como aporte al campo de la gestión educativa en el marco de la inclusión escolar.

2. La Educación Como Derecho

Poner el foco en entender a la educación como derecho implica tener como punto de partida considerar al "otro" como "sujeto de derechos" (Pineau, 2008).

Afirmando lo anteriormente mencionado, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece que, la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, los cuales deben ser garantizados por el Estado.

Tal como se concede en la Convención de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989), todo niño tiene derecho a la educación, es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. El acceso a la educación resulta un derecho para todos los niños niñas y adolescentes, por lo tanto, el Estado debe reconocer que la educación ha de ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, con el prepararlo para una vida adulta activa, inspirar el respeto de los derechos humanos y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

Actualmente y de cara a la ley de educación vigente, el Estado, debe asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, así como también garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona.

En cuanto a la política educativa relacionada con la inclusión escolar, dicha ley establece que es preciso garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, a partir de la asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Del mismo modo promueve asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (Ley 26.206 de 2006).

Analizando el postulado, es necesario brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita desarrollar al máximo sus posibilidades, llevar a cabo la integración y así como también el pleno ejercicio de sus derechos.

Dentro de la Ley de Educación Nacional (2006), en el apartado específico de Educación Especial se hace mención que dicha modalidad es considerada la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con

discapacidades, temporales o permanentes, abarcando todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Entendiendo que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, tal como lo establece dicha ley.

Resulta pertinente destacar que la Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Claramente, a partir de lo esbozado, se propone un enfoque en donde prima la valoración y la aceptación de las singularidades dentro del espacio educativo.

Dentro de la política educativa es posible destacar que, se promueve trabajo cooperativo en los procesos de enseñanza–aprendizaje y la constante capacitación docente (Ley 26.206 de 2006). Resulta significativo al reflexionar sobre este aspecto, tener en cuenta que el trabajo colaborativo entre alumnos promueve aún más la inclusión escolar, así como la capacitación constante posibilita que los docentes adquieran mayores recursos para garantizar la participación escolar de aquellos alumnos con discapacidad.

Finalmente se destaca que, tal como se establece en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, Ley 26.378 (2008), debe asegurarse la igualdad de oportunidades, considerando que los Estados intervinientes acuerdan que dicha ley reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En consecuencia, se asegura un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Es necesario garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, del mismo modo que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por estos motivos. Resulta inevitable pensar en medidas de apoyo personalizadas y efectivas a cada situación particular para lograr el máximo el desarrollo académico y social, para cumplir con el objetivo de la plena inclusión.

2.1 Normativa Vigente

Tal como propone la normativa actual de Educación Inclusiva (CFE, 2016) se deben respaldar las condiciones necesarias para poder llevar a cabo la inclusión escolar dentro del sistema educativo, asegurando el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad.

Grosso (2011) analiza que:

> A nivel nacional, la Resolución Ministerial 311 (CFE, 2016) que regula los procesos de Inclusión escolar, certificación y titulación de los trayectos de estudiantes que presentan necesidades educativas (NE) derivadas de la discapacidad donde se incluye al TEA; propicia y garantiza las condiciones para la Inclusión al interior del sistema educativo para el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes con discapacidad. Igualmente, establece que las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un estudiante por motivos de discapacidad (discriminación). Asimismo, predispone un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para Estudiantes con diagnóstico de discapacidad en los Niveles Primario y Secundario. Enuncia que los mismos deben ser evaluados y calificados según ese PPI. Esas evaluaciones y calificaciones determinan el pase de año o de nivel. (Grosso, 2011, p.5.)

Es decir, existen una serie de documentos que regulan y supervisan el proceso de inclusión de un alumno que requiera de apoyos específicos para desarrollar sus competencias pedagógicas.

Según lo presentado cada alumno con diagnóstico posee el derecho a una planificación individualizada, adaptada, ajustada, flexible y adaptada según sus capacidades, fortalezas y debilidades. Dicha planificación se caracteriza por poseer objetivos específicos. El propósito de la intervención didáctica para alumnos con TEA se basará en la aplicación de estrategias, metodologías y evaluaciones acorde a cada situación particular.

Es por esto que en el marco del cumplimiento de la obligatoriedad escolar se dispone que “el Estado Nacional y las jurisdicciones generen variadas alternativas educativas para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, a fin de

garantizar el derecho de todos a una educación con conocimientos y valores relevantes". (Resolución CFE N° 368/2020, 2020, p. 1). Asegurando que todos los actores se encuentran involucrados para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan la posibilidad de acceso a la educación.

La normativa vigente cuenta con anexos en los cuales se especifican las estrategias pedagógicas. Dentro del Anexo I (CFE, 2020), se establece que el Sistema Educativo debe asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones y sin discriminación. La orientación de la trayectoria escolar obligatoria de los niños y las niñas con discapacidad se inicia en el Nivel Inicial. Se destaca que las jurisdicciones deben disponer de mecanismos que faciliten el trabajo en conjunto con la Modalidad de Educación Especial y con las otras modalidades. Frente a este aspecto, la intervención de la Modalidad de Educación Especial involucra un abordaje institucional dirigido a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos específicos a las escuelas de los niveles obligatorios, para instaurar en conjunto las condiciones necesarias para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, asegurando ambientes de accesibilidad y participación. Del mismo modo, los equipos educativos de todos los niveles y modalidades deberán orientar y acompañar las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad teniendo compromiso educativo y realizando las modificaciones necesarias para favorecer el proceso de inclusión.

Considerando las observaciones en relación con las configuraciones de apoyo es preciso derribar barreras y obstáculos que impidan el acceso físico y la comunicación. Aquellas barreras que impliquen dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como aquellas barreras sociales y/o actitudinales, es decir, la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, frente a carencias en la información, capacitación o falta conocimiento de los procesos inclusivos. Frente a esta necesidad resulta preciso generar estrategias de apoyo teniendo en cuenta las características individuales.

En relación con el diagnóstico de TEA, la normativa vigente propone dar cuenta de la tipología del espectro autista. Se apunta a que los formadores logren indicar comportamientos, intereses y/o actividades constantes que fueran desarrolladas por dichos alumnos. También, describir la interacción del estudiante con los pares, con el docente de grupo, y no menos importante con los contenidos curriculares para lograr

determinar las configuraciones específicas para favorecer la comunicación e interacción social. (CFE, 2016)

Es esencial favorecer y respetar las medidas necesarias para garantizar la inclusión educativa sobre la población con discapacidad resulta imprescindible para promover sus derechos. Asegurar a las personas con discapacidad estabilidad inclusiva en la escuela, con educación significativa y oportuna. Sin embargo, la disponibilidad y el acceso de personas con discapacidad a la educación no garantiza el disfrute del derecho a la educación. Por tal motivo, ésta debe tener sentido de su preeminencia y pertinencia, así como estar acorde al proyecto político pedagógico inclusivo, que impulse un aprendizaje que resulta significativo

Complementando la resolución vigente que respalda la inclusión escolar en sistema educativos de aquellos alumnos que posean alguna discapacidad, la Dirección General de Cultura y Educación en su resolución 782/13 (DGCyE, 2013), establece el accionar de un Acompañante o un Asistente Externo dentro de las intuiciones educativas. La participación de la figura del acompañante/asistente externo dentro de la institución educativa tiene como propósito la atención, asistencia y/o el apoyo personal, para favorecer las relaciones vinculares del alumno, así como también la contención física o emocional del mismo cuando así lo requiera.

La principal política educativa de la provincia de Buenos Aires se basa en lograr la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, el mencionado documento define "(…) la presencia de un acompañante/asistente externo hace al ejercicio del derecho de una niña, niño, adolescente, joven o persona adulta tiene y que se sostiene a partir de la necesidad del sujeto por su situación de discapacidad o por la alteración que su trastorno del desarrollo le produce (...)". (DGCyE, Res 782/13, 2013, p 782). Entendiendo que la participación de dicho profesional promueve o colabora en este caso, con el ejercicio del derecho a la educación de aquellas personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en cuanto al rol del acompañante, debe tenerse en cuenta que la presencia del mismo no se transforme en un obstáculo para la búsqueda de la autonomía del alumno, generando una dependencia que le impida desarrollar todas sus posibilidades.

Tal como se fue analizando tanto en Ley de Educación Nacional N° 26.206 como en las demás normativas provinciales y federales vigentes, el principal propósito se basa en garantizar la inclusión educativa de aquellos niños, niñas, adolescentes y adultos, por medio de la implementación de políticas educativas y de estrategias pedagógicas, para que tengan la posibilidad de desarrollar al máximo sus posibilidades, propiciar la integración y garantizar el ejercicio de sus derechos.

3. Concepción De Discapacidad

El término discapacidad se define como una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (Muñoz, 2010).

Según Ripollés (2008), es posible mencionar que el concepto de discapacidad ha sido tratado desde el punto de vista de la sociedad y de la legislación de diferentes formas y su mayor desarrollo se halla en diversos modelos conceptuales.

A partir de lo anteriormente referido, es posible estudiar las diversas concepciones del término discapacidad, lo cual permitirá analizar su concepción y evolución desde diversos enfoques conceptuales.

Existe un documento llamado Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). El mismo tiene como objetivo contribuir con un lenguaje común, fiable, estandarizado y aplicable transculturalmente, que permite describir el funcionamiento humano y la discapacidad, utilizando una visión universal de la discapacidad. El CIF forma parte de la familia de clasificaciones de la OMS que aportan un marco conceptual análogo de clasificación. La principal característica de esta clasificación es que proporciona un abordaje completo del paciente, estableciendo un paradigma que aborda la problemática de los pacientes vinculando los diferentes componentes de la funcionalidad en forma circular donde un sistema influye sobre el otro, involucrándose y enlazándose entre ellos (Chaná & Alburquerque, 2006). Resulta necesario mencionar que en la CIF las personas no son las unidades de clasificación, sino que este documento describe la situación individual de cada individuo dentro de un conjunto de dominios de la salud o propiedades relacionadas con la salud.

La CIF es una clasificación de salud y de indicadores vinculados a la salud, que puede ser utilizada para describir el funcionamiento y la discapacidad de una persona en un determinado contexto. Consta de un listado de factores ambientales para referir los facilitadores y las barreras que puede enfrentar una persona con alguna discapacidad. El documento proporciona un marco referencial para definir la discapacidad. Dicha definición podría ser utilizada para la implementación de un programa de detección

temprana y posteriormente utilizada para establecer el derecho a recibir determinados beneficios.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) menciona que la concepción tradicional de la discapacidad entiende a la misma como una dificultad individual. Para describir este problema, se reconocen y se identifican algunas características.

Sin embargo, el preámbulo de la Ley 26.378 precisa que:

> e) Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ley 26.378, 2008)

A partir de esto, es preciso comprender que la discapacidad es una cuestión multifactorial. Es decir, lo que era planteado como algo referido a lo orgánico, lo individual, en la actualidad la discapacidad es considerada una cuestión social, colectiva.

Se destaca que los conceptos de discapacidad basados en categorías expresan el enfoque médico de la discapacidad. Los factores ambientales son entendidos como determinantes para manifestar el surgimiento de una situación o como factores de riesgo que pueden agravar un problema, pero no como el problema en sí mismo.

A pesar de que el enfoque médico ha sido desacreditado y calificado como específico e inadecuado en el marco de los derechos humanos, los enfoques basados en clasificación de categorías para describir la discapacidad todavía predominan. La mayoría de las personas no cuestiona los antecedentes que sustentan estos términos ni la absurda reducción de los problemas que estos representan. La definición tradicional de la discapacidad guarda dinámicas y complejidades que un enfoque basado en los derechos humanos intenta visibilizar (UNICEF, 2014).

3.1 Paradigma Social De La Discapacidad

Tal como fue mencionado anteriormente, “existe un *modelo médico de la discapacidad*, el cual entiende a la discapacidad como enfermedad y considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad siempre y cuando

sean rehabilitadas y logren parecerse a las demás, lo cual les permitiría tener valor como personas" (Ripollés, 2008, pp. 67).

En este modelo la persona con discapacidad requiere de cuidados clínicos prestados en forma de tratamiento individual, encaminado a conseguir la cura o una mejora del sujeto, o un cambio en él, concentrándose en las consecuencias de la enfermedad.

En contraposición al modelo médico se ubica el *modelo social de la discapacidad*, el cual considera a la misma como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. Entiende que la discapacidad no es una propiedad de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son establecidas por el contexto o entorno social (OMS, 2001).

La resolución del problema requiere de la acción social y es responsabilidad de la sociedad emprender las modificaciones necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto, el problema es más ideológico o actitudinal, y pretende la incursión de cambios sociales. Es posible afirmar que, según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de naturaleza política.

En este modelo la discapacidad ya no es una característica o una particularidad de la persona, sino que se trata del resultado de las relaciones sociales y se sobresale la importancia del contexto social y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. Dicho modelo aportó como consecuencia positiva la influencia en la instauración de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad (Hernández Ríos, 2015).

Las principales características del paradigma social de la discapacidad tienen que ver con que las causas de la discapacidad se basan en obstáculos sociales y las limitaciones individuales de las personas no son el problema, sino que las limitaciones impuestas por la sociedad impiden garantizarle las necesidades. Dicho paradigma fomenta que las personas con discapacidad pueden contribuir y aportar a la sociedad en la medida que sean incluidas y aceptadas socialmente.

3.2 Barreras, Igualdad Y Equidad

UNICEF (2014) menciona que el cuidado de niños y niñas con discapacidad origina escenarios en los que se ven implicados todos los aspectos de vida. Requiere llevar a cabo un control constante, se limitan actividades y se ejercen comportamientos para poder facilitar las funciones. Sin embargo, pueden existir entornos en donde resulte casi imposible para los niños y niñas con discapacidad sentirse involucrados y desarrollar un sentido de participación. La autonomía y el sentido pertenencia se hace posible en presencia de entornos flexibles a las necesidades del niño o niña y por medio de interacciones personalizadas con cada uno de ellos. Con este enfoque se pueden identificar las barreras generales que impactan en las diferentes situaciones de vida. Por lo tanto, resulta necesario implementar estrategias adecuadas para superarlas.

Con relación a las barreras, el módulo de Educación Inclusiva elaborado por la DGCyE destaca:

Resulta imposible hablar de educación inclusiva sin hacer referencia a las barreras para el acceso a la participación y al aprendizaje que impiden que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes.

Además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que impiden el acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras.

> Para superar los obstáculos que los diferentes contextos presentan para el acceso a la participación y al conocimiento de cada estudiante, es necesario tener en cuenta y respetar las diferencias individuales, de modo que el aprendizaje parta del estado real del desarrollo de cada alumno para, así, provocar su transformación. (DGCyE, 2017, p.3)

Aquí, identificar las barreras implica superarlas, para reformular nuevas estrategias que garanticen a cada individuo la posibilidad de acceder e intervenir en todos los ámbitos ya sea el escolar o en la vida social en general. Esto le otorgaría a cada sujeto la posibilidad de desarrollarse de forma íntegra al igual que el resto de las personas de la sociedad.

Booth y Ainscow (2000), aseguran que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de aquellas personas con discapacidad, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación. En el caso de los estudiantes, muchos experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, lo que puede restringir sus posibilidades dentro de su escolarización, o llevar a la exclusión y discriminación.

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras de la sociedad, ya sea dentro de las instituciones educativas, en la comunidad o en las políticas locales y nacionales (UNICEF, 2014).

3.3 Inclusión Educativa

Afirma Cuenca (2012) que la inclusión de las personas con discapacidad en el discurso de los derechos no se basa sólo en una cuestión teórica de jerarquía, sino que posee, una importante trascendencia práctica. Implementar una teoría capaz de fundamentar la igualdad de derechos de las personas con discapacidad resulta fundamental al momento de afrontar de manera racional la implementación de medidas y reformas en el contexto del Derecho y a la hora de interpretar la normativa en este ámbito. La autora afirma que las personas con discapacidad tienen el derecho, en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida. Lo cual obliga al Estado a garantizar el acceso al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de sus derechos.

Desde otro punto de vista, Berner (2019) entiende a la inclusión como una consecuencia de luchas sociales y avances democráticos que han tomado un derecho para la ciudadanía y obligación en la garantía de su ejercicio para el Estado. Asimismo, el término inclusión encierra complejos procesos de construcción que atraviesan caminos dificultosos, generalmente sujetos a factores de índole económico, político, cultural, institucional que lo condicionan. Hablar de inclusión es remitirse a una construcción colectiva, compleja y llena de contradicciones.

Se trata de hacer visible el derecho a la educación, adoptando medidas convenientes que lleven a una inclusión real, promoviendo las diversas transformaciones que logren posibilitar el goce del derecho a la educación. La Educación Inclusiva no es un nuevo derecho, sino que se refiere al mismo derecho que da lugar a la valoración y al

respeto por la diversidad como mecanismo fundamental del proceso de aprendizaje y del desarrollo de su potencialidad. La Educación Inclusiva es aquella en que todos los estudiantes, con o sin discapacidad logren aprender más allá sus condiciones personales, de su origen social o cultural (Agencia Nacional de Discapacidad [AND], s.f)

Al mencionar el término discapacidad en el contexto de la educación inclusiva, la participación debe ser el punto de partida tanto para el análisis como para la intervención. Iniciar la participación significa minimizar el impacto de las carencias existentes en las propuestas pedagógicas por medio de cambios en el entorno escolar. La educación inclusiva intenta asegurar que todos los niños y niñas puedan aprendan y alcanzar su máximo potencial gracias a la creación de oportunidades y de entornos propicios en las instituciones escolares y otros establecimientos educativos. La participación en la educación es un medio para alcanzar un fin, entendiendo que la educación es el facilitador más relevante de la inclusión social y del bienestar de adolescentes y adultos con discapacidad. Garantizar la inclusión educativa actualmente permite sentar las bases para la futura inserción y participación en la sociedad. Por lo tanto, la participación educativa va más allá el proceso de escolarización (UNICEF, 2014).

Pitluk (2019) destaca que, la accesibilidad para todos resulta un concepto clave, el cual permite llevar a cabo estrategias, implementar acciones e intervenciones, en diversos ámbitos y niveles del contexto y la realidad escolar, logrando operar en torno a las barreras e imposibilidades que se presentan en el acceso de los docentes a la información, al conocimiento a la movilidad o cualquier otro factor que puede ser un obstáculo para la educación.

Asegurar un modelo educativo inclusivo no significa ocuparse a las necesidades de los alumnos con discapacidad dentro del ámbito educativo en los niveles obligatorios. Llevar a cabo un modelo inclusivo compromete examinar la diversidad de todos los estudiantes del sistema para poder dar respuestas adecuadas a cada uno desde las propuestas áulicas. Resulta pertinente considerar que llevar a cabo dicho modelo implica que se generen cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizaje, ya sea aquellos que involucren contenidos y enfoques como también de estrategias y modos de evaluar. La modificación de la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas tiene como objetivo a reemplazar el antiguo método de homogeneidad por

nuevas prácticas educativas que contemplen y atesoren las diferencias individuales. (DGCyE, 2017)

UNICEF (2014) sostiene que la participación se define en relación a la forma de involucrarse en los entornos tradicionales y en las rutinas cotidianas. Generalmente, los entornos y rutinas escolares se fundamentan en ciertas expectativas sobre las habilidades de los estudiantes, pero también en la autorregulación, la motivación y la voluntad. En este sentido, se formula el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual pretende colaborar para eliminar las barreras relacionadas con las metas, métodos, materiales y evaluaciones educativas.

Sostiene Ainscow (2007, como se citó en Valdez, 2016), el movimiento hacia la educación inclusiva supone la reestructuración de las escuelas para poder responder a las necesidades de los niños y niñas

> Según Booth y Ainscow, (2000), consideran que la educación inclusiva "es el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables" (pp. 7).

Enfrentar la educación inclusiva, requiere de comprometerse en la participación de la misma. La educación inclusiva se enfrenta con los entornos y con la modalidad en que los cambios ambientales pueden propiciar a que los niños y niñas logren desarrollar al máximo su potencial.

Para Valdez (2016), la perspectiva inclusiva supone un desafío para la escuela, ya que ésta debe generar y promover herramientas y estrategias para reducir las barreras al aprendizaje y a la participación. Para esto resulta necesario el trabajo colaborativo entre familia, docentes y compañeros, trabajando la estructura de organización escolar, las formas de comunicación y las estrategias de enseñanza.

4. Descripción del Espectro Autista

Valdez (2016), define al autismo como un síndrome que afecta la comunicación social y la flexibilidad en distintos grados. El autor considera que el autismo nos muestra una forma diferente de desarrollo en varios dominios, lo cual supone una expresión de diversidad subjetiva.

Según Kanner (1943), quien realiza en su exposición clínica, la cual fue clara fue clara y precisa: ausencia de vínculo real con la madre o cualquier otra persona, resguardo obstinado de la privacidad, desatención de las interferencias y/o estímulos del entorno o rechazo de los mismos cuando se volvían demasiado insistentes. Según el autor, el aislamiento no era tanto un evento o un proceso, sino un estado, una "existencia" mantenida con celo, que procuraba al niño felicidad y cuya perturbación daba lugar a un pánico expresado muchas veces con enojos o berrinches.

Sin embargo, presenta, en general, buenas potencialidades cognitivas, aunque las mismas surgen de forma aislada dentro de la competencia, de modo tal que su extraordinaria memoria, su vocabulario elevado y sus excelentes habilidades ejecutivas contrastan con la utilización pobre que hace de ellos en situaciones pragmáticas. Por último, destaca el uso particular del lenguaje. (Kanner, 1943)

En estudios más actuales se presentan los criterios del DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014) para diagnosticar los trastornos del espectro autista (Tabla 1). Los criterios se organizan en dos dimensiones centrales: a) déficit en la comunicación e interacción social y b) patrones de comportamientos restringidos, repetitivos y estereotipados. A su vez, el manual establece tres niveles de gravedad fundamentado en los déficits de las dos dimensiones en que se organizan los criterios para determinar el grado de ayudo necesaria según corresponda.

El DSM-V realizó varios cambios respecto de su antecesor el DSM-IV-TR (APA, 2002). Como explica Ratazzi (2014), en primer lugar, comenzó a utilizar un solo término, TEA, para referirse a todas las condiciones incluidas en el espectro autista. En segundo lugar, abandonó del término TGD y las categorías diagnósticas que se usaban en el DSM-IV-TR (trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil, trastorno

de Rett, TGD no especificado). En tercer lugar, combinaron las dificultades en la interacción social y en la comunicación en un solo criterio diagnóstico. En cuarto lugar, incluyó las dificultades en el procesamiento sensorial como subcriterio diagnóstico. En quinto lugar, establece la necesidad de determinar el nivel de severidad, el nivel del lenguaje, el nivel cognitivo, el patrón de inicio, y la edad percibida de inicio de la persona con TEA. En sexto lugar, presenta la necesidad de identificar "especificadores" o "modificadores" (p. ej., cuadros neurológicos, genéticos, médicos relevantes). Por último, en el DSM-V se debe especificar la severidad global y los grados de apoyo necesarios.

Todos estos cambios trajeron consigo algunas ventajas (Ratazzi, 2014). El DSM-V usa un solo término (TEA) para la combinación de características, lo que facilita el diagnóstico desde el punto de vista clínico. Además, aporta una descripción clínica mucho más detallada de la persona evaluada y la aproximación dimensional resulta favorable en estudios de función cerebral, estudios genéticos, y medidas en relación a los tratamientos.

Si se consideran en los procesos psicológicos que intervienen en el desarrollo de los niños, en el caso de aquellos diagnosticados con TEA se ven afectados el lenguaje oral, la teoría de a la mente (Baron-Cohen et al, 1985), las capacidades de ficción, la comprensión y producción de engaño y las capacidades narrativas, entre otros (Valdez, 2016).

Por último, se resalta la importancia de que el diagnóstico del autismo sea realizado por un equipo interdisciplinario. Las Guías de Práctica Clínica del *National Institute for Health and Clinical Excellence* (NICE, 2011; citado por Ratazzi, 2014), recomiendan que la evaluación diagnóstica de los niños en quienes se sospecha un TEA, debe ser realizada por un equipo interdisciplinario especialista en desarrollo compuesto al menos por un pediatra o un psiquiatra infantil (o ambos), un psicólogo o un psicopedagogo (o ambos), y un fonoaudiólogo, con la posibilidad de acceder a interconsultas con otros profesionales. La evaluación diagnóstica debe incluir una historia evolutiva, una entrevista sobre síntomas de TEA, una sesión interactiva con el niño para evaluar sus habilidades socio-comunicativas y su conducta, y un examen físico completo para identificar condiciones médicas concomitantes. Además del diagnóstico debe establecerse un perfil del desarrollo del niño, incluyendo factores que pueden afectar el funcionamiento cotidiano y la participación social, tales como el nivel intelectual, las

habilidades de lenguaje y comunicación, la conducta adaptativa, la salud física, el estado nutricional y la conducta.

En nuestro país, la ley 27.043 declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan TEA, así como también la formación profesional en su pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento; su difusión y el acceso a las prestaciones.

El autismo es altamente complejo, sin embargo, es posible identificar algunas de sus múltiples características por medio de su agrupamiento en cuatro categorías principales: las dificultades sensoriales, los retrasos y lagunas en la adquisición de la palabra y del lenguaje, las capacidades sociales, difíciles de cernir, y dificultades del niño, entre los cuales puede encontrarse el de la autoestima. Aunque estas cuatro facetas puedan ser comunes para muchos niños, no debe olvidarse que, en realidad, el autismo corresponde a un espectro, y que ningún niño afectado por el autismo será totalmente idéntico a otro. Cada niño tendrá características diferentes del espectro (Notbohm, 2005).

5. Gestionar Escuelas y Acompañar Educadores

Para Sánchez S. & Zorzoli N. (2022), “la labor de los equipos directivos y los supervisores resulta fundamental para favorecer equipos de reflexión sobre las mediaciones realizadas en torno a la gestión instrumental.” (pp 90,). La gestión escolar es concebida como una construcción colectiva y fortuita que tiene en la escuela a toda su condición de posibilidad y su ámbito de existencia, y la dirección de la escuela representa el núcleo duro de la gestión, como articulador, negociador e interlocutor entre el equipo directivo y la comunidad.

Según Ezpeleta J. (1992), la gestión pedagógica es un concepto referido a la escala de las unidades escolares. Es decir, que la gestión de una escuela debe ser entendida como un contexto en donde se despliega y se desarrolla la construcción del oficio.

La gestión aparece como construcción colectiva y circunstancial que toma forma y se lleva a cabo en la escuela. Es preciso identificar, ubicar y reconocer a la escuela como una organización histórica y dinámica que requiere ser contextualizada en un espacio social atravesado por conflictos y negociaciones. (Sverdlick et al, 2017)

Resulta necesario pensar en una gestión educativa democrática, asentada en los principios de justicia social e igualdad de oportunidades. En consonancia con lo dicho Sanchez S. & Zorzoli N. (2022), consideran que la educación inclusiva aporta las respuestas necesarias a todas las demandas y necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. A fin de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, al asegurar la eliminación de cualquier tipo de barreras y aumentar la participación para el acceso a los mejores aprendizajes.

Se trata de gestionar y construir una escuela a la que todos puedan acceder y en la que todos puedan permanecer cumpliendo con los objetivos base de la misma, los cuales se basa en aprender en compañía de otros, aprender a construir un pensamiento crítico e incluso a debatir ideas.

Tanto docentes como directivos, hace tiempo asisten a un cambio en el interior de las escuelas comunes que desafía la forma en la que realizaban su trabajo. Este desafío se aboca a la llegada de alumnos que en otros momentos sólo eran admitidos en escuelas de modalidad especial. (Ferolio & Mantovano, 2019).

Para pensar la inclusión educativa, es fundamental reflexionar acerca de que tanto la escuela común como la escuela especial deben encontrar espacios comunes y participativos en zonas de construcción integral. (Casal & Néspolo., 2019). Considerando que de otra forma ambos sistemas no podían convivir sin un espacio de encuentro.

Tal como plantea Untoiglich. G (2020), la inclusión puede ser un simulacro de "como si", o puede ser una propuesta real a mirar, ver, hacer, escuchar, sentir y pensar de un modo diferente al otro.

Es decir, la inclusión no se encuentra relacionada sólo con la posibilidad de que todos puedan acceder a una educación de calidad sino, a minimizar o eliminar las barreras que puedan llegar a limitar los aprendizajes y la participación.

5.1 En Proceso

Educar debe ser comprendido como una introducción al campo cultural. (Casal & Néspolo, 2019) es decir que, la educación se encuentra íntimamente ligada desde sus fundamentos y propósitos con los sentidos de la inclusión.

Sanchez S. & Zorzoli N. (2022), consideran que la propuesta del Diseño Único de Aprendizaje (DUA) consiste en diseñar y/o planificar propuestas universales que resulten flexibles para las distintas características de los estudiantes. En donde la discapacidad del alumno queda fuera del foco y el centro se basa en el diseño de los materiales, los recursos y las propuestas pedagógicas.

En el momento en que los docentes piensan una propuesta educativa, cuando la planificación se encuentra atravesada por ideas colaborativas y cooperativas, en el momento en que las actividades dan lugar a la participación de todos desde diversas posibilidades, a partir de que se incorporan espacios de tutoría con diversas de formas y estrategias, en todos esos momentos se están llevando a cabo y elaborado apoyos para la participación y el aprendizaje que permiten incrementar la calidad educativa de toda la comunidad educativa, no sólo de aquellos que así lo requieran. (Ferolio & Mantovano, 2019)

Terigi F. (2010), propone repensar las cronologías en la educación y pone en tensión los aprendizajes monocrónicos escolares, que suponen que todos los estudiantes deberían seguir un ritmo académico idéntico y llegar al mismo tiempo al mismo lugar.

Coincidiendo, Ferolio R & Mantovano D. (2019) destacan que, los docentes acuerdan actualmente que los grupos de alumnos no son heterogéneos como lo fueron en algún momento, hoy la diversidad atraviesa el aula e incluso toda la escuela.

Ante esto es preciso reflexionar sobre el carácter integral de las trayectorias educativa, lo cual lleva a tener en cuenta los procesos que ocurren en el ámbito educativo y también a reconocer y atender otros espacios de los que forman parte de la vida de los sujetos dentro de la cultura y la educación. También se debe tener presente que la diversidad de culturas y contextos definen subjetividades. (Sanchez. & Zorzoli, 2022)

Actualmente las escuelas se caracterizan por poseer diversos escenarios educativos, los cuales exigen acuerdos interdisciplinarios para poder abordarlos. Las estrategias y apoyos que requieren y demandan muchos alumnos no siempre pueden ser abordados en el aula de forma individual. (Ferolio & Mantovano, 2019). A partir de esto surge la necesidad de considerar al aula como un espacio de encuentro de miradas trayectorias, propuestas y posibilidades.

Para Kaplan C. (2006), resulta necesario pensar a la educación como una oportunidad de transformación de las propias condiciones de vida y torcedoras de destino.

Algunas de las estrategias planteadas se basan en proporcionar múltiples formas de representación de la información y de los contenidos. Entendiendo que los estudiantes perciben y comprenden la información de distintas formas. De este modo trabajar con las diversidades implica tener en cuenta que no existe un único medio de representación y que las opciones son múltiples. Otra estrategia se basa en proporcionar múltiples formas de expresión de lo aprendido. Ésta se basa en favorecer que los estudiantes desarrollen y pongan en juego sus propias habilidades para expresar qué saben y reflexionen sobre lo no aprendido. Por último, facilitar diversas formas de implicación, es decir, cuestionarse el porqué del aprendizaje, cuáles son el compromiso y los intereses. En este caso será necesario considerar el factor emocional como factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Sanchez & Zorzoli, 2022)

Según Untoiglch G. (2020), “hablar de diferencias es hablar de creación, de cómo somos afectados por las diferencias y cómo ellas crean novedad. Aprender se relaciona con producir diferencia, con abrir el campo d posibilidades. Crear nuevos sentidos.” (pp. 55)

Las prácticas inclusivas no deben esquivar la responsabilidad de la educación de promover diversas formas del desarrollo cognitivo. Se trata de formar profesionales que sean capaces de comprender la diferencia como novedad, de que logren identificar los aspectos que, como barreras limitan la participación de aquellos menos pueden. (Casal. & Néspolo, 2019)

La inclusión brinda la posibilidad de reflexionar sobre aquellos aspectos más ásperos y duros del contexto educativo, con el propósito de desnaturalizar los formatos tradicionales y aquellos dispositivos rutinarios que habitan la realidad escolar.

6.Encuadre Metodológico

Situación problemática y justificación

La indagación sobre el cómo se lleva a la práctica la gestión inclusiva de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones escolares de gestión privada conduce a la búsqueda sobre aquellas acciones que tanto el equipo directivo como docente debe llevar a cabo para que la inclusión escolar de dichos alumnos sea eficaz.

Resulta necesario considerar que, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM V, el cual resulta una herramienta de clasificación y diagnóstico menciona en su apartado de trastornos del neurodesarrollo, el trastorno del espectro autista, entendiendo que este trastorno puede afectar a la persona en procesos que incluyan socialización, comunicación y aprendizaje. (Asociación Americana de Psiquiatría 2014).

Tal como establece la Ley de Educación Nacional 26.206 en su segundo artículo la educación y el conocimiento son concebidos como un bien público y un derecho personal y social, los cuales deben ser garantizados por el Estado, (Ley 26.206 de 2006) y desde este punto de vista es posible evidenciar diversos desafíos que tanto las instituciones como los docentes deben enfrentar para lograr actuar de forma responsable y garantizar el cumplimiento de los derechos individuales. Es preciso tomar un posicionamiento político y pedagógico que permita accionar específicamente según el escenario planteado.

En el año 2006 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada como Ley Nacional en 2008. La misma adquirió autoridad constitucional en nuestro país en el año 2014 enmarcada en la Ley Nº 27.044. Es preciso entender que dicha Convención comprende un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social. La misma establecía en su artículo primero respaldar las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. (Ley 27.044 de 2014)

Del mismo modo la resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE, 2016) la cual en su primer artículo resuelve propiciar las condiciones necesarias

para la inclusión escolar dentro del sistema educativo argentino para llevar a cabo el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad. Resulta preciso considerar el sistema educativo debe enfrentar diversos procesos enmarcados en las dificultades de aprendizaje a partir de la diversidad que los sujetos presentan en su modalidad de aprendizaje. Por tal motivo surge la necesidad de reconocer las diversidades y considerarlas dentro de las prácticas de enseñanza.

Tal como menciona Sánchez y Zorzoli (2022), no existe discusión en relación al paradigma de la educación como derecho, sin embargo, la verdadera inclusión mantiene de forma implícita la tarea de garantizar aprendizajes planificados, en tiempos establecidos, respetando que la diversidad puede tener distintos ritos a los del resto del aula. Por tal Terigi (2010), propone no confundir la "contención asistencial" con la verdadera inclusión educativa.

Según Untoiglich (2020), la inclusión es un proceso permanente y es necesario trabajarlo de manera conjunta para que pueda llevarse a cabo de la forma más apropiada.

Incluir requiere muchas veces la búsqueda de estrategias y la llegada de personal externo para lograr sostener y andamiar a los alumnos y alumnas que así lo requieran. El punto está en cómo, hacer desde la gestión para que las decisiones y los actores externos e internos formen parte de una misma institución y que en su conjunto sean responsables de educar y alojar a dicho alumno o alumna con dificultad.

Es considerable tomar en palabras de Kaplan (2006), para pensar a la educación como una oportunidad de transformación de las propias condiciones de vida y torcedora de destino.

La inclusión puede ser tomada como un ejercicio de "como si" o también como una realidad, una forma verdadera de mirar, hacer, escuchar y sentir de un modo diferente la diversidad. De esto dependerá el compromiso, la flexibilidad y la posibilidad de la gestión de la institución educativa para hacerlo viable.

Es así como, llevar a cabo una gestión inclusiva, implicará desarrollar estrategias, intervenciones y acciones en diversos aspectos y niveles dentro del ámbito y la realidad educativa, para lograr operar en relación a las barreras e imposibilidades que se presentan

frente al acceso de los alumnos a la información, al conocimiento, a la movilidad o a cualquier otro factor que pueda dificultar el proceso educativo del sujeto.

Luego de haber entrado en conocimiento del compromiso que conlleva de la inclusión educativa de aquellos alumnos que presentan trastornos en el desarrollo viéndose implicados entre otros aspectos el aprendizaje, resulta necesario investigar cómo se lleva a la práctica este tipo de gestión.

Problema: ¿cómo lleva a la práctica el equipo directivo y docente la inclusión de alumnos con TEA en instituciones escolares de gestión privada de Ramos Mejía durante el ciclo lectivo 2022?

Objetivo general:

- Conocer e indagar cómo se lleva a la práctica la gestión inclusiva de alumnos con TEA en instituciones escolares de gestión privada de Ramos Mejía.

Objetivo específico:

- Indagar sobre la concordancia entre la normativa y la práctica real de la inclusión escolar en función del desarrollo, la participación y el aprendizaje de alumnos con TEA

- Identificar y analizar los obstáculos que se presentan en la práctica y las decisiones que deben tomarse en función de ellos.

- Conocer la efectividad y los resultados de las prácticas de gestión inclusiva en alumnos con diagnóstico de TEA

Tipo de investigación:

Hernández-Sampieri et al. (2014) considera que la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad. En este caso,

el estudio que se caracteriza por ser de tipo exploratorio, descriptivo cualitativo, de corte transversal temporal.

Del mismo modo, McMillan y Schumacher (2005), considera que la investigación cualitativa permite describir e interpretar cualquier subconjunto de datos contextualmente limitados dentro del contexto más amplio del lugar.

El tipo de muestra seleccionada se caracteriza por ser no probabilística, teniendo en cuenta que al momento de realizar las entrevistas se desconoce la probabilidad de respuesta de las unidades seleccionadas (Pievi & Bravín., 2009), continuando con un muestreo por conveniencia, debido a cuestiones de proximidad y relación específica con el área de investigación.

Según McMillan y Schumacher (2005), la selección de las personas para las entrevistas debe contar con una descripción de las cualidades o perfil deseado de las personas que poseen conocimiento real sobre el tema que se abordará. Una cualidad sería que todas las personas hayan vivido una experiencia similar.

El tipo de entrevista que se llevará a cabo será de tipo semi estructurada, teniendo en cuenta que para Schettini y Cortazzo (2016), La finalidad esencial de la entrevista -en investigación cualitativa- es conocer la perspectiva de los entrevistados, comprender sus percepciones y sus sentimientos, así como también sus acciones y sus motivaciones. Dicha entrevista apunta a conocer las creencias, las opiniones, los significados y las acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias. Dentro de la modalidad semi estructurada, en la que los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guión, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas

A todos los entrevistados se le ha garantizado el anonimato al momento de exponer sus respuestas.

7. Análisis e interpretación de datos

Se desarrollará el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas teniendo en cuenta las siguientes categorías, "normativa y realidad", "obstáculos y beneficios de la inclusión escolar de alumnos con TEA" y "gestión inclusiva un propósito para el presente y el futuro". A partir de éstas se elaborará el análisis pertinente teniendo en cuenta las respuestas de los entrevistados y el marco teórico utilizado.

7.1 Normativa y Realidad

La normativa vigente cuenta con anexos en los cuales se especifican las estrategias pedagógicas. Dentro del Anexo I (CFE, 2020), se establece que el Sistema Educativo debe asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones y sin discriminación.

Todos los entrevistados acuerdan conocer la normativa vigente. "*No la sé de memoria, pero sí."* Afirman que es una documentación que por diversas cuestiones suelen utilizar en repetidas ocasiones.

Resulta necesario tener en cuenta que dicha normativa tiene como objetivo atender a las necesidades de niños, niñas, adolescentes y adultos que por diversas circunstancias temporales o permanentes posean alguna discapacidad. La normativa se garantiza que cada alumno desarrolle al máximo sus posibilidades y se lleve a cabo el ejercicio pleno de sus derechos.

Sin embrago, es necesario tener en cuenta que en líneas generales la normativa se adapta y favorece los procesos de inclusión. Los entrevistados aseguran que deberían tener en cuenta diversos aspectos de la realidad escolar que no son contemplados en la reglamentación utilizada para los procesos de inclusión. "*Debería regular la cantidad de alumnos con diagnóstico por aula", "debería tener en cuenta a la escuela y las posibilidades o los obstáculos que ésta tiene para llevar a cabo la inclusión".* Es decir, a partir de las entrevistas se destacan algunos puntos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de poder ejecutarla. Es el caso de los recursos y las posibilidades edilicias que pueda llegar a tener la escuela para incluir a alumnos con discapacidad.

Tal como fue mencionado por los participantes, la esencia de la normativa pretende garantizar y regular la inclusión de los alumnos con algún tipo de discapacidad, sin embargo, en muchas ocasiones resulta engorroso todo el proceso burocrático por el cual se debe transitar, teniendo en cuenta que en algunas ocasiones los resultados son negativos, *"el espíritu de la normativa es positiva, pero los procesos para poder tener los acompañamientos necesarios son largos, lentos y muchas veces no son efectivos",* no hay que dejar de lado que, al llevar a cabo el análisis de Ley de Educación Nacional N° 26.206 así como en las demás normativas provinciales y federales vigentes, la principal intención de las mismas, se abocan a garantizar que niños, niñas, adolescentes y adultos sean incluidos en las escuelas de nivel o llamadas escuelas comunes, gracias a la implementación de políticas educativas y de estrategias pedagógicas necesarias, para que de esta forma tengan la posibilidad de potenciar sus posibilidades, favorecer la integración y garantizar el ejercicio de sus derechos.

Existe un aspecto el cual no debe ser dejado de lado, y es la figura del acompañante externo. A partir de las respuestas obtenidas es posible afirmar que, en caso de ausentarse el acompañante, el docente a cargo del aula debe tomar el rol del mismo además de atender al resto de los alumnos. Sin duda esto afecta directamente y resulta desfavorable para el alumno que requiere de algún acompañamiento específico. *"La realidad es que los AE (acompañantes externos) son mal pagos, entonces no cumplen las 20hs que marca la ley, privando a los alumnos del acompañamiento varios días. El docente a cargo debe atender a las necesidades de toda el aula y se dificulta el trabajo para la atención de los alumnos que requieren del AE.* Teniendo en cuenta que la Dirección General de Cultura y Educación en su resolución 782/13 (DGCyE, 2013) establece el accionar de un Acompañante o un Asistente Externo dentro de las intuiciones educativas, la intervención de la figura del acompañante/asistente externo dentro de la institución educativa tiene como intención la atención, asistencia y/o el apoyo personal, para favorecer las relaciones vinculares del alumno, así como también la contención física o emocional del mismo cuando así lo requiera. A pesar de ello, ausencia del acompañante externo va más allá de la normativa, ya que la misma no contempla la ausencia o insistencia del mismo. En este caso resulta necesario que la escuela, administre los medios para asistir o acompañar al alumno.

Ante la aplicación de la normativa existen diversidad de respuestas según la realidad de cada escuela, *"no, la normativa no es real, la mayoría de las escuelas no tienen EOE y muchas no están preparadas ediliciamente. Deberían tener en cuenta que las aulas son heterogéneas y con muchos alumnos se debe trabajar de manera diferente, pero la cantidad de alumnos limita esa posibilidad.".* Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, en relación con el diagnóstico de TEA, la reglamentación vigente propone dar cuenta de la tipología del espectro autista. Por tal motivo se promueve y se apunta a que los formadores logren indicar comportamientos, intereses y/o actividades constantes que fueran desarrolladas por dichos alumnos. También, propone describir la interacción del estudiante con los pares, con el docente de grupo, así como también con los contenidos curriculares para lograr determinar las configuraciones específicas para favorecer la comunicación e interacción social. (CFE, 2016)

7.2 Obstáculos y Beneficios de la Inclusión Escolar de Alumnos con TEA

El módulo de Educación Inclusiva elaborado por la DGCyE (2017) menciona que para poder superar los obstáculos que los diferentes contextos presentan para poder tener acceso a la participación y al conocimiento de cada estudiante, es necesario tener en cuenta y respetar las diferencias individuales, de modo que el aprendizaje parta del estado real del desarrollo de cada alumno para, así, provocar su transformación. Sin embargo, para los entrevistados existen obstáculos tales como los tiempos y las formas en que deben presentar determinada documentación, la asistencia, comprensión y acompañamiento tanto de los profesionales como de las familias; *"la burocracia y la extensa presentación de documentación para la aprobación de acompañantes" y "la falta de acompañamiento del EOE y a veces de algunas familias, de otros alumnos, no aceptan niños en inclusión".* En este aspecto se produce una mixtura entre las barreras y los obstáculos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras de la sociedad, ya sea dentro de las instituciones educativas, en la comunidad o en las políticas locales y nacionales (UNICEF, 2014).

Resulta recurrente que la burocracia sea el principal obstáculo con el que se encuentran los directivos al momento de solicitar diversos acompañantes o recursos necesarios para apoyar, mejorar y favorecer las trayectorias de aquellos alumnos que así lo requieren.

Sin embargo, surge otro factor al que resulta necesario no dejar de lado, es el caso de la falta solidaridad y comprensión por parte de la comunidad educativa, *"la resistencia y falta de empatía de varios padres y del resto de los compañeros".* Ante esto Booth y Ainscow (2000), afirman que la inclusión no se basa sólo en la posibilidad de acceso que puedan tener aquellas personas con discapacidad, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan la capacidad participación. En el caso de los alumnos y estudiantes, suelen experimentar y enfrentar diversos conflictos debido a que no se tienen en cuenta sus singularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera sucede en grupos sociales, etnias y culturas los cuales pueden tener normas, valores, creencias y comportamientos distintos, y como consecuencia se suelen limitar las posibilidades dentro de su escolarización, o llevar a la exclusión y discriminación.

Al mencionar los obstáculos se registran a los EOE en cuanto a su dinámica laboral, destacan que tienen otros tiempos, que no siempre son los tiempos de la escuela o los supervisores. En algunos casos el EOE se hace mención a la demanda cotidiana que ejercen sobre ellos tanto de los docentes como de los alumnos, lo cual retrasa la presentación de documentación.

Se acuerda que muchas veces el vínculo con las familias no siempre es bueno ya sea por la dificultad de aceptar lo que la escuela observa o por falta de empatía. Y por último se enfatiza que el obstáculo principal es la figura del AE donde también se mencionan varios motivos: la falta de regulación, las ausencias de los mismos e incluso la propia predisposición al trabajo dentro de la escuela.

Se destaca el trabajo de las escuelas especiales, en este caso dichas intuiciones no serían un obstáculo. Para Valdez D. (2016), la perspectiva inclusiva supone un desafío para la escuela, ya que ésta debe generar y promover herramientas y estrategias para reducir las barreras al aprendizaje y a la participación. En este sentido uno de los participantes identificó las ventajas de la educación tanto para los alumnos como para todos los actores involucrados en el contexto escolar, "*la educación inclusiva nos favorece a todos: estudiantes, docentes y familia, porque nos enseña a ver la diversidad como una oportunidad que nos enriquece."* Para esto resulta necesario el trabajo colaborativo entre familia, docentes y compañeros, trabajando la estructura de organización escolar, las formas de comunicación y las estrategias de enseñanza.

Al preguntarles a los entrevistados sobre aquellos aspectos en los que se ven favorecidos los alumnos con TEA, en este caso no sólo destacan aquellas características que benefician a los alumnos con dicho diagnóstico, sino que también que mencionan lo favorable que le resulta a todo el ámbito educativo y a cada una de las personas que en éste se encuentra.

Más allá de propiciar la convivencia entre diversos alumnos deja en evidencia que existen multiplicidad de modalidades de aprendizaje, lo cual beneficia tanto a los alumnos como a los docentes ya que desafía y enriquece a estos últimos. *"Hay mayor aceptación de las características diferentes de cualquier compañero. Los docentes también se ven afectados ya que tienen que tener una mayor flexibilidad en sus prácticas y en el día a día."*

Finalmente, los entrevistados acuerdan que los alumnos con TEA que forman parte de la escuela común o también llamada escuela de nivel, se encuentran beneficiados principalmente en aquellas situaciones que involucren el vincularse con un par o insertarse en contextos sociales dinámicos, "*aspectos sociales y vinculares sobretodo*", teniendo en cuenta que tal como define Valdez D. (2016), el autismo debe ser considerado un síndrome el cual afecta la comunicación social y la flexibilidad en distintos grados, donde una de las principales características de quienes poseen el diagnóstico de TEA refiere al déficit en la comunicación e interacción social. Por lo tanto, el formar parte de una institución educativa que no sea de la modalidad especial favorece a los alumnos con TEA principalmente en aquellos aspectos que tengan que ver con desarrollar y colaborar para potenciar y trabajar sus habilidades sociales.

7.3 Gestión Inclusiva, un Propósito para el Presente y el Futuro

Llevar a cabo una gestión inclusiva favorece no sólo a los alumnos con TEA sino también al contexto que rodea a ese alumno. Aprendiendo valorar y respetar al otro, *"todos vivimos y convivimos en una comunidad heterogénea y la educación inclusiva posibilita el desarrollo de la empatía y el respeto por las diferencias."* A partir de esto es posible inferir que resulta necesario pensar en una gestión educativa democrática, asentada en los principios de justicia social e igualdad de oportunidades, y una gestión inclusiva *"es respetar uno de los derechos básicos de los estudiantes, que es realizar propuestas individuales de aprendizaje."*

Del mismo modo, para pensar la inclusión educativa, es fundamental reflexionar acerca de que tanto la escuela común como la escuela especial deben encontrar espacios comunes y participativos en zonas de construcción integral. (Casal & Néspolo., 2019), *"en el caso de las escuelas especiales, la verdad que ellas intentan poner siempre lo mejor de sí, a veces hay desencuentros como pasa con todo…"*

Respeto, empatía, consideración, aceptación, reconocimiento son algunos de los resultados que a partir de gestionar inclusivamente se cultivan en la escuela a partir de convivir y aprender a diario junto con aquellos alumnos que tienen una capacidad diferente de relacionarse o de llevar a cabo su modalidad de aprendizaje. La inclusión brinda la posibilidad de reflexionar sobre aquellos aspectos más ásperos y duros del contexto educativo, con el propósito de desnaturalizar los formatos tradicionales y aquellos dispositivos rutinarios que habitan la realidad escolar. Para Casal & Néspolo (2019) Educar debe ser comprendido como una introducción al campo cultural. Por tal motivo considerar una gestión incluso tendrá como resultado una comunidad que se comprometa y reconozca la heterogeneidad, *"una sociedad que acepte más la diversidad."*

Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta a los formadores y docentes entendiendo que los mismos deben contemplar que existen diversidad de modalidades de aprendizaje y como consecuencia deben poseer flexibilidad al momento de evaluar, *"pensar en una gestión que comprenda, acepte y promueva diferentes formas de acceder a los aprendizajes, distintos tipos para lograr los procesos y apertura para evaluar, favorece a todos los niños, así como también a los docentes."*

En el momento en que la planificación se encuentra atravesada por ideas colaborativas y cooperativas, las actividades dan lugar a la participación de todos desde diversas posibilidades, a partir aquí, es posible incorporar espacios de tutoría con diversas de formas y estrategias, en todos esos momentos se están llevando a cabo y elaborado apoyos para la participación y el aprendizaje que permiten incrementar la calidad educativa de toda la comunidad educativa, no sólo de aquellos que así lo requieran. (Ferolio & Mantovano, 2019)

A partir de esto es posible concluir que resulta necesario considerar al aula como un espacio de encuentro de miradas trayectorias, propuestas y posibilidades donde el foco

esté puesto en que la escuela debe ser un espacio de encuentro, de aprendizaje y sobretodo de respeto, *"lograr una escuela donde todos tengan un lugar y puedan crecer aprendiendo a respetarse"*.

Hoy los docentes se encuentran con grupos de alumnos que no son heterogéneos como lo fueron en algún momento, hoy la diversidad atraviesa el aula e incluso toda la escuela. Ahí es donde el equipo directivo debe gestionar concibiendo a la escuela como una construcción colectiva y casual, actuando como nexo e intermediario entre la escuela y la comunidad. Gestionar inclusivamente debe concebirse como un espacio de intercambio y crecimiento en donde todos los actores y la comunidad educativa se ve involucrada, siendo el equipo directivo el eslabón principal.

8. Conclusiones

En base al análisis realizado a partir de las entrevistas obtenidas, es posible destacar que, si bien las normativas son conocidas por los equipos de gestión y sirven de gran ayuda para regular la inclusión de alumnos con diagnóstico de TEA, muchas veces no tienen en cuenta aspectos significativos tales como el contexto educativo y áulico o la regulación del acompañante. A continuación, se destacarán los aspectos más relevantes de cada categoría de análisis.

Tal como fue mencionado la normativa tiene como objetivo atender a las necesidades de niños, niñas, adolescentes y adultos que por diversas circunstancias temporales o permanentes posean alguna discapacidad. Dicha reglamentación garantiza que cada alumno desarrolle al máximo sus posibilidades y se lleve a cabo el ejercicio pleno de sus derechos. A partir de la investigación se destacan algunos puntos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de poder ejecutarla. Es el caso de los recursos, las posibilidades edilicias que pueda llegar a tener la escuela para incluir a alumnos con discapacidad y la cantidad de alumnos con diagnóstico por aula.

Si bien en general los alumnos con diagnóstico de discapacidad poseen un acompañante externo, en caso de la ausencia del mismo la normativa no contempla alternativa alguna. En este caso resulta necesario que la escuela de ser necesario administre los medios para asistir o acompañar al alumno, siendo el docente a cargo quien debe acompañar a ese alumno, desatendiendo al resto del aula, muchas veces sin tener las estrategias o los recursos necesarios.

Para llevar a cabo la inclusión de un alumno con TEA, los entrevistados han puesto de manifiesto los obstáculos con los que se deben enfrentar y sortear, mencionando que entre éstos se destacan los tiempos y las formas en que hay que presentar determinada documentación, así como también la asistencia, comprensión y acompañamiento tanto de los profesionales como de las familias. Surge ante todo la burocracia y los tiempos de aprobación de la documentación presentada. También la falta de acompañamiento de los EOE, quienes justifican no dar abasto con las demandas internas y cotidianas, lo cual retrasa el acompañamiento y armado de carpetas.

No todo son aspectos negativos, se destaca que la inclusión de aquellos alumnos con diagnóstico de TEA en la escuela común implica grandes beneficios debido a que

permite potenciar sus habilidades sociales y vinculares, favorece la flexibilidad en el accionar cotidiano, así como también se ve incrementada su comunicación e interacción social al convivir con el resto de la comunidad educativa. En este aspecto no sólo se benefician los alumnos diagnosticados, sino que también el resto de la comunidad ya que la inclusión promueve el conocimiento, la aceptación y la toma de conciencia de la necesidad de convivir día a día en una sociedad cada vez más diversa y heterogénea.

En el caso de los equipos de gestión, éstos se encuentran encargados de acompañar y contener también a los educadores y formadores, entendiendo que los docentes ante esta realidad deben contemplar que existen diversidad de modalidades de aprendizaje y como consecuencia deben poseer flexibilidad al momento de evaluar. Allí es donde el equipo de gestión debe estar presente y guiarlos hacia una práctica educativa de calidad, debiendo en muchas ocasiones tomar sugerencias tanto de los profesionales como de las escuelas especiales según el caso.

Es posible concluir que gestionar de forma inclusiva es un proceso artesanal y en muchas ocasiones no es satisfactorio para los equipos directivos, teniendo en cuenta que éstos deben enfrentarse a múltiples emergentes debiendo tener en cuenta multiplicidad de aristas a la hora de llevarlo a cabo. Sin embargo, resulta necesario tener presente todos los beneficios y las posibilidades que a los alumnos con diagnóstico de TEA beneficia pertenecer y llevar a cabo su escolaridad en una escuela común. No debe olvidarse que la educación es un derecho y que todos los niños, niñas y adolescentes poseen el derecho de adquirir una educación de calidad sea cual sea su condición. Como directivos y educadores resulta necesario velar y hacer cumplir este derecho.

9. Referencias Bibliográficas:

Acosta, A. & Achard, I. (2018). *¿Qué dicen los directores sobre la gestión escolar? Un estudio en escuelas públicas urbanas de Montevideo*. GestiónArte Nº7. http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/385/Acosta%2cAna.Quedicen.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Agencia Nacional de Discapacidad (AND). (S.F.). *Guía de Buenas Prácticas en Educación en Relación a las Personas con Discapacidad Orientada a la Comunidad Educativa*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_pdf.pdf

Ainscow, M. (2007). Towards a More Inclusive Education System: Where Next for Special Schools?, en R. Cigman (ed.), *Included or Excluded? The Challenge of Mainstream for Some SEN Children*. Routledge

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.)*. Washington, DC: Author

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., rev.).* Washington, DC: Author

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, *21*(1), 37-46. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Berner, G. (2019). *Inclusión es más que una palabra*. En Pitulk, L. (Educación Inicial) La *Educación Inclusiva como Construcción*. (45 - 62) HomoSapiens

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf

Casal V. & Néspolo M.J. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa.* Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Lugar Editorial

Chaná P. C. & Alburquerque, D. (2006). *La clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la práctica neurológica,* 44(2), 89-97. scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272006000200002

Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD). (2006). Organización de las Naciones Unidas. (ONU). http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Convención sobre derechos del niño. Nueva York. (1989). Organización de las Naciones Unidas (ONU). https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Cuenca Gómez, P. (2012). *Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría*. Revista de Estudios Políticos (nueva época) N°. 158. (pp. 103-137) http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1380/Art_CuencaGomezP_InclusionDiscapacidadTeoria_2012.pdf?sequence=1

Dirección General de Cultura y Educación (DGDCyE). (2017). *Modelo de Educación Inclusiva*. https://abc2.abc.gob.ar/consejo_general/sites/default/files/documentos/if-2017-04069441-gdeba-dpepdgcye.pdf

Disposición 648 / 2015 [Servicio Nacional De Rehabilitación. Normativa Para La Certificación De Personas Con Discapacidad.] (2015, 27 de julio) Ministerio De Salud. Boletín Nacional del 31 de julio de 2015.

Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría, apropósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta J. y Furlán A. (comps.). *la gestión pedagógica en la escuela.* UNESCO/OREALC

Ferioli R. & Mantovano D. (2019). El lugar de la diversidad en la Formación Docente. En Pitluk L. *La inclusión educativa como construcción.* Editorial Homo Sapiens

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014a), ***Definición y clasificación de la discapacidad***. **https://www.unicef.org/lac/media/7391/file**

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014b). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf

Kanner, L. (1943/1993). Trastornos autistas del contacto afectivo. Revista Siglo Cero, 149, 5-24.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf

Hernández-Sampieri, R. et.al (2014). *Metodología de la investigación*, 6ta edición, Interamiricana Editores S.A.

Ley 26.206 de 2006 (2006, 14 de Diciembre) Honorable Congreso de la Nación Argentina. Educación Nacional. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206

Ley 26378 de 2008. (2008, 6 de Junio). Convención Internacional Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm

Ley 27.043. Boletín Oficial de la República Argentina, 07 de enero de 2015

McMillan J. H. y Schumacher S. (2005). Investigación educativa 5.a edición, PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

Muñoz, A. P. (2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. Internacional Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional, p.381 - 414.

National Institute for Health and Clinical Excellence (Publicado en 2011). Autism: recognition, referral and diagnosis of children and young people on the autism spectrum (Clinic. Guid.128). http://guidance.nice.org. uk/CG128.

Notbohm E. (2005). *Diez cosas que todo niño con autismo quisiera que sepas.* Editorial Future Horizons

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf

Paganini, C., (2018), *La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en la escuela primaria común*, Tesis de grado, UAI, https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC128272.pdf

Pastore, P. G. (2021). *Inclusión Educativa en el Nivel Secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2013-2018),* Revista Educación, Política y Sociedad, N° 6, pp.178-208, https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_2_007/13582

Pievi N. & Bravín C., (2009), Documento metodológico orientador para la investigación educativa 1° ed., Ministerio de Educación de la Nación

Pineau, P. (2008). *La Educación como Derecho* https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf

Pitluk, L. (2019). *La inclusión educativa como construcción*. Homo Sapiens

Ragonesi, L.P et al (2021), *Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA, PSOCIAL*. Universidad de Buenos Aires, Argentina, vol. 7, n°. 1 https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6727

Rattazzi, A. (2014). La importancia de la detección precoz y de la intervención temprana en niños con condiciones del espectro autista. *Rev. Arg. De Psiquiatría, Vol. 25*, 290-294. ISSN 0327-6139

Resolución 782/2013. (2013, 22 de Julio). Dirección General de Cultura y Educación. Acompañante/asistente externo dentro de instituciones educativas. https://normas.gba.gob.ar/documentos/VWWp22HY.pdf

Resolución CFE N° 311/16 (2016, 15 de diciembre) , Consejo federal de Educación (Orlando Macció) https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf

Resolución CFE N° 311/16. (2016, 15 de diciembre). Consejo Federal de Educación. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe58add7585fbc4.pdf

Resolución CFE Nº 239/14. (2014, 22 de octubre). Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo.

Ripollés, M. T. (2008). *La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidad y Funcionamientos* de Amartya Sen. Revista Iberoameriana de Filosofía, Política y Humanidades, (pp.64 – 90).

Sánchez, S & Zorzoli, N. (2022). *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios*. Noveduc libros-

Schettini, P., Cortazzo, I., (2016), Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa**,** Facultad de Trabajo Social

Sverdlick I. et al (2017). *La complejidad de la gestión escolar.* Noveduc Libros.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de un aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Conferencia. Santa Rosa La Pampa

Untoiglich, G. & Szyber, G. (Comps). (2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión*, Noveduc.

Valdez D. (2016). *Autismos, estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo.* Paidós. Cuestiones de educación.

Valdez, D. (2016). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Paidós.

Valdez, D. y Cukier, S. (2017). *Situación actual de jóvenes y adultos con condiciones del espectro autista (CEA) en Argentina. Un estudio exploratorio*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-067/197.pdf

10. Anexo

Instrumento de recolección de datos:

¿Cuál es tu título de base?

¿Hace cuántos años perteneces a la institución?

¿Cómo conociste a la institución?

¿Cómo llegaste al cargo?

¿Una vez en el cargo directivo realizaste cursos o carreras para perfeccionarte? ¿Cuáles?

¿Qué cantidad de alumnos posee hoy el nivel educativo donde desarrollás tu labor?

¿Cuáles son los emergentes o las demandas más habituales que surgen día a día?

¿Hay alumnos con diagnóstico? ¿Cuántos? ¿Qué tipo de diagnóstico?

¿Podrías mencionar características generales de niños o adolescentes con autismo?

¿Realizaste alguna capacitación sobre autismo? ¿De qué manera te sirvió en tu labor como equipo directivo?

¿Qué acciones llevás a cabo para gestionar de manera inclusiva?

¿Conoces las normativas vigentes que refieren sobre la inclusión de alumnos con diagnóstico de autismo?

¿En lo cotidiano del ámbito escolar considerás la normativa es real o no se adapta a la realidad del aula?

¿En qué aspectos se ven favorecidos los alumnos con TEA al formar parte de la escuela de nivel o escuela común?

¿Consideras que es favorable que los alumnos con autismo se encuentren incluidos en la escuela de nivel o escuela común?

¿De qué forma favorece su desarrollo, participación y aprendizaje?

¿Con qué obstáculos se enfrenta el equipo directivo frente a la gestión inclusiva de alumnos con autismo?

¿Existe algún tipo de obstáculo con el EOE, las familias, el AE o las escuelas especiales al momento de acompañar a los alumnos incluidos?

¿De qué forma considerás la gestión inclusiva favorece a los alumnos con TEA y a los alumnos sin diagnósticos?

¿A largo plazo considerás que los alumnos con TEA se ven favorecidos al transitar su escolaridad en una escuela común? ¿Porqué?

¿Por qué considerás que es favorable gestionar de manera inclusiva?

¿Cuáles son los resultados de una gestión inclusiva?

¿Considerás que la gestión inclusiva mejoró la trayectoria escolar, la vinculación entre pares? ¿qué otros aspectos?

Categoría de análisis	Frases de los entrevistados E1, E2, E3, E4, y E5.	Interpretación
En la institución educativa de la que formas parte ¿hay alumnos con diagnóstico? ¿Cuántos alumnos? ¿Qué tipo de diagnóstico	E1: Si, 10 TEA, TEL , TDAH	La mayoría de los entrevistados coinciden que en sus instituciones hay alumnos con diversos diagnósticos. Partiendo de una base de 8 alumnos como mínimo hasta un máximo de 15. Y en todas las instituciones hay alumnos con diagnóstico de autismo.
	E2: Si, hay 8, TEA, TDAH, oposicionista desafiante, trastornos del habla. Retraso mental leve	
	E3: si los hay, Diez estudiantes. TEA, RM, TDAH, TGD	
	E4: si, 8 TEA, trastorno del lenguaje, retraso madurativo, trastorno oposito desafiante.	
	E5: En la institución donde trabajo hay 15 alumnos con proyectos de inclusión. Hay diferentes diagnósticos en su mayoría TEA y TEL	
En el caso de ser directivo, ¿Qué acciones llevas a cabo para gestionar de manera inclusiva?	E1: Relaciones interdisciplinarias con los centros de los alumno, incluir en la medida de los posible a aquellos alumnos que presentan alguna dificultad	Existe variedad de acciones para poder llevar a cabo una gestión que incluya a aquellos alumnos que tengan diagnóstico. Sin embargo, se destacan las relaciones y reuniones interdisciplinarias con los terapeutas de los alumnos, así como también con las familias. Se considera importante llevar a cabo capacitación
	E2: Capacitaciones permanentes, reuniones con profesionales de los centros o escuelas especiales y con las familias, lo que permite un trabajo en equipo.	
	E3: Se matriculan los alumnos por orden de inscripción en lista de espera. Me reúno con los profesionales tratantes de cada	

	alumno. Intento colaborar en los procesos de integración de cada alumno.	permanente para poder acompañar a los docentes.
	E4: Trabajo en equipo, apoyándonos con los profesionales del Equipo de Orientación Escolar, los profesionales externos. Trato de ajustar la mirada hacia las posibilidades que cada estudiante tiene y cómo podemos romper las barreras que le impiden aprender.	
	E5: En general la posibilidad de que alumnos con diagnóstico o no formen parte de la institución y el trabajo con los profesionales con los que éstos realizan sus terapias.	
¿Conocés las normativas vigentes que refieren sobre la inclusión de alumnos con diagnóstico de autismo?	E1:si, si la conozco	Todos los entrevistados acuerdan conocer la normativa vigente. En algunos casos aclaran no saberla de memoria, pero es un material que usan en repetidas ocasiones.
	E2: en líneas generales la conozco. No la sé me memoria pero sí.	
	E3: si si, tengo conocimiento. No al pie de la letra pero la conozco y la utilizo.	
	E4:si, la conozco.	
	E5: si si. La conozco y la manejo habitualmente.	
¿En lo cotidiano del ámbito escolar	E1: En principio, debería regular la cantidad de alumnos con diagnóstico por aula	En líneas generales la normativa se adapta y favorece los procesos de inclusión, sin

considerás que la normativa es real? ¿Se adapta a la realidad del aula? De no ser así, ¿Qué aspectos debería tener en cuenta la normativa?	E2: No, la normativa no es real, la mayoría de las escuelas no tienen EOE y muchas no están preparadas ediliciamente. Deberían tener en cuenta que las aulas son heterogéneas y con muchos alumnos se debe trabajar de manera diferente, pero la cantidad de alumnos limita esa posibilidad.	embargo, se destacan algunos puntos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de poder llevarla a cabo. Es el caso de los recursos y las posibilidades edilicias que pueda llegar a tener la escuela para incluir a alumnos con discapacidad.
	E3: Sí. Pero principalmente debería tener en cuenta a la escuela y las posibilidades o los obstáculos que ésta tiene para llevar a cabo la inclusión.	
	E4: La normativa es real siempre que el sistema funcione para todos, la realidad es que los AE (acompañantes externos) son mal pagos, entonces no cumplen las 20hs que marca la ley, privando a los alumnos del acompañamiento varios días. El docente a cargo debe atender a las necesidades de toda el aula y se dificulta el trabajo para la atención de los alumnos que requieren del AE	
	E5: El espíritu de la normativa es positiva, pero los procesos para poder tener los acompañamientos necesarios son largos, lentos y muchas veces no son efectivos.	
	E1: Aspectos sociales y vinculares sobretodo.	

¿En qué aspectos se ven favorecidos los alumnos con TEA al formar parte de la escuela de nivel o escuela común?	E2: Algunos los favorece en lo vincular y/o social que realmente lo necesitan.	El formar parte de una institución educativa que no sea de la modalidad especial favorece a los alumnos con TEA principalmente en aquellos aspectos que tengan que ver con desarrollar y colaborar para potenciar y trabajar sus habilidades sociales. También enriquece y beneficia a quienes se encuentran en el mismo contexto, ya sea alumnos o docentes.
	E3: Partiendo de que un diagnóstico no es nunca definitivo, considero que la inclusión en la escuela común le permite intercambiar con los niños y adultos comunes, los que va a encontrar luego en todos los espacios, los que va a encontrar luego en todos los espacios que deba desenvolverse.	
	E4: si, en los procesos de socialización principalmente.	
	E5: Creo que transcurrir la escolaridad en un aula diversa e inclusiva enriquece a todos los niños y docentes, no sólo a los que poseen un diagnóstico de TEA. Esencialmente se van logrando habilidades sociales que favorecen los aprendizajes pedagógicos.	
¿Con qué obstáculos se enfrenta el equipo directivo frente a la gestión inclusiva de alumnos con autismo?	E1: La burocracia y la extensa presentación de documentación para la aprobación de acompañantes, por ejemplo.	Resulta recurrente que la burocracia sea el principal obstáculo con el que se encuentran los directivos al momento de solicitar diversos acompañantes o recursos necesarios para apoyar, mejorar y
	E2: La falta de acompañamiento del EOE y a veces de algunas familias, de otros alumnos, no aceptan niños en inclusión	
	E3: La resistencia y falta de empatía de varios padres y del resto de los compañeros	

	E4: La burocracia. Las obras sociales que cubren AE o DAI. Los salarios de los AE	favorecer las trayectorias de aquellos alumnos que así lo requieren. En algunos casos los entrevistados también se mencionan el acompañamiento tanto de los EOE como de las familias, lo cual dificulta o retarda la tarea.
	E5: En cuanto a las familias el primer obstáculo es la negación de la situación real de sus hijos, hay que trabajar mucho para lograr el apoyo y la confianza en la escuela. Lograr una buena articulación con todas las personas que participan en esa inclusión es un gran desafío y muchas veces se encuentra bastante resistencia en algunos docentes. siguiendo por la pila de papeles que tenés que presentar para que te aprueben un AE o una maestra integradora…	
¿Existe algún tipo de obstáculo con el EOE, las familias, el AE o las escuelas especiales al momento de acompañar a los alumnos incluidos?	E1: si, en principio como escuela privada no tenemos EOE, asique eso ya es una traba enorme, somos el equipo directivo los que estamos al pie del cañón con todo la burocracia y las reuniones con las familias.	Al mencionar los obstáculos se registran a los EOE en cuanto a su dinámica laboral, destacan que tienen otros tiempos que no siempre son los de la escuela en algunos casos se hace mención a la demanda tanto de los docentes como de los alumnos lo cual retasa la presentación de documentación. Se acurda que muchas veces el vínculo con las familias no siempre es bueno ya sea por
	E2: creo que la figura de los AE es a veces complicada, no siempre las intuiciones que los coordinan se comprometen, por otro lado, las reuniones con las familias a veces son complicadas, por más de que tengamos al EOE, a muchas familias es cuesta aceptar y escuchar las sugerencias que como escuela tenemos para hacerles. En el caso de las escuelas	

	especiales la verdad que ellas intentan poner siempre lo mejor de sí, a veces hay desencuentros como pasa con todo…	la dificultad de aceptar lo que la escuela observa o por falta de empatía. Y por último se haya qué e obstáculo principal es la figura del AE donde también se mencionan varios motivos: la falta de regulación, las ausencias de los mismos e incluso la propia predisposición al trabajo dentro de la escuela. Se destaca el trabajo de las escuelas especiales, en este caso dichas intuiciones no serían un obstáculo.
	E3: obstáculos…. Si lo AE muchas veces en vez de ayudar entorpecen la tarea del docente, este año son muy poco los que realmente trabajan y acompañan. A veces la comunidad es poco empática con ciertos alumnos. Eso sí que cuesta y duele.	
	E4: La verdad es que si bien nuestro EOE trabaja muy bien a veces hay que insistirles para que estén al día con las carpetas de los alumnos, no porque no trabajen, sino porque tienen mucha demanda no sólo de los mismos alumnos sino de los docentes, ellos también necesitan ser acompañados en los procesos de enseñanza.	
	E5: hay un poco de todo el EOE no siempre trabaja con los tiempos de la escuela y de los papeles que necesitamos presentar, las familias suelen resistirse o negarse sin tener en cuenta que nosotros como institución queremos lo mejor para sus hijos, los AE suelen faltar bastante asique se dificulta la continuidad del alumno, pero la verdad las escuelas especiales son las que más se comprometen.	

¿De qué forma considerás que la gestión inclusiva favorece a los alumnos con TEA y a los alumnos sin diagnósticos?	E1: Le brinda amplias posibilidades para desarrollar sus potencialidades	En este aspecto los entrevistados no sólo destacan aquellos aspectos que benefician a los alumnos con TEA sino también que mencionan lo favorable que le resulta a todo el ámbito educativo y a cada una de las personas que en éste se encuentra. No sólo favorece a los alumnos con un diagnóstico de TEA sino que también deja en evidencia que existen diversidad de modalidades de aprendizaje, lo cual beneficia tanto a los alumnos como a los docentes ya que desafía y enriquece a estos últimos.
	E2: En que aprendan a trabajar con las diferencias y con respeto a esas diferencias. Que le servirá para la vida social que realice a medida que crezca…. Club, trabajo, etc.	
	E3: La educación inclusiva nos favorece a todos: estudiantes, docentes y familia, porque nos enseña a ver la diversidad como una oportunidad que nos enriquece.	
	E4: En los procesos de socialización y heterogeneidad se ven diferenciados todos. Hay mayor aceptación de las características diferentes de cualquier compañero. Los docentes también se ven afectados ya que tienen que tener una mayor flexibilidad en sus prácticas y en el día a día.	
	E5: Creo que pensar en una gestión que comprenda, acepte y promueva diferentes formas de acceder a los aprendizajes, distintos tipos para lograr los procesos y apertura para evaluar, favorece a todos los niños así como también a los docentes.	
¿Considerás que es favorable gestionar de	E1: Sí, porque en la sociedad también existe diversidad de las personas que nos rodean	Llevar a cabo una gestión inclusiva favorece no sólo a los alumnos con TEA

manera inclusiva?¿Por qué?	E2: Sí, porque somos parte de una sociedad en continuo cambio, tenemos que adaptarnos.	sino también al todo el contexto que rodea a ese alumno. Aprendiendo valorar y respetar al otro.
	E3: Todos vivimos y convivimos en una comunidad heterogénea y la educación inclusiva posibilita el desarrollo de la empatía y el respeto por las diferencias.	
	E4: Sí, porque se forman personas con valores de aceptación y tolerancia hacia cualquier persona.	
	E5: Considero que es respetar uno de los derechos básicos de los estudiantes, que es realizar propuestas individuales de aprendizaje.	
¿Cuáles consideras que son los resultados de llevar a cabo una gestión inclusiva?	E1: Una sociedad que acepte más la diversidad.	Respeto, empatía, consideración, aceptación, reconocimiento son algunos de los resultados que a partir de gestionar inclusivamente se cultivan en la escuela a partir de convivir y aprender a diario junto con aquellos alumnos que tienen una capacidad diferente de relacionarse o de llevar a cabo su modalidad de aprendizaje.
	E2: Mayor empatía y mejores vínculos, tenemos mucho que aprender de los chicos.	
	E3: La empatía, la consideración con el otro y el respeto por las diferencias.	
	E4: Un perfil de ciudadanos preparados para convivir de manera armónica con cualquier individuo en sociedad. Reconociendo y aceptando diferencias. Sin discriminación.	
	E5: Lograr una escuela donde todos tengan un lugar y puedan crecer aprendiendo a respetarse	