



**Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos  
Trabajo Final de carrera del Profesorado Universitario  
para la Educación Secundaria y Superior**

**Inclusión escolar de personas con Autismo**  
*Estrategias de Inclusión Escolar en el Nivel Secundario para  
Adolescentes con Autismo de escuelas bonaerenses*

Alumno: Ing. Jonatan M. Desilio. Sede Lomas de Zamora.

Diciembre 2018.

## **1. Resumen:**

El presente trabajo ha sido elaborado con el objetivo de poder aproximarnos a pensar sobre la inclusión escolar de sujetos adolescentes con Trastorno del Espectro Autista, qué métodos y estrategias utilizan los docentes en escuelas de una ciudad bonaerense, Quilmes, para garantizar dicha inclusión.

En el trabajo se realizan entrevistas de las cuales surgen diferentes experiencias de los docentes que enseñan dentro del contexto escolar de la ciudad de Quilmes, en el conurbano bonaerense.

Dentro del marco teórico serán comprendidos el marco legal y normativo en referencia a la inclusión escolar, sin dejar de lado las estrategias didácticas como eje principal de esta investigación.

Es importante destacar la perspectiva educativa que este trabajo contiene y el fin no solo de identificar las estrategias didácticas para la inclusión escolar sino también destacar el derecho a la educación que puede verse vulnerable dentro de las escuelas bonaerenses.

Para finalizar, a través del mismo, se propone pensar a la educación inclusiva como una trayectoria que implica un recorrido en diversas organizaciones escolares, con un interjuego temporal permanente, es decir que se va a ir llevando a cabo dicha trayectoria en forma dinámica en un tiempo específico ya sea en términos cronológicos como así también delimitando un momento subjetivo que implica diversas maneras de poder ser transitado.

A través del presente trabajo, es posible visibilizar el estado en el que se encuentran los docentes al momento de incluir un alumno con T.E.A. en los contenidos de sus asignaturas, las resistencias que manifiestan, las barreras que obstaculizan las trayectorias escolares y las estrategias que han podido utilizar como recursos didácticos para hacer de dicha trayectoria, un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo para el sujeto adolescente con Trastorno del Espectro Autista.

## **Palabras Claves:**

Trastorno del Espectro Autista, Inclusión escolar, Estrategias Didácticas con adolescentes con discapacidad, derecho educativo. Trayectoria educativa.

## INDICE

1. <u>Resumen</u>	<u>2</u>
2. <u>Introducción</u>	<u>4</u>
3. <u>Estado del arte</u>	<u>6</u>
4. <u>Marco Legal</u>	<u>9</u>
5. <u>Marco Teórico</u>	<u>11</u>
5. 1 <u>Paradigmas sobre la Discapacidad</u>	<u>11</u>
5. 2 <u>Genealogía del alumno anormal</u>	<u>12</u>
5. 3 <u>Del alumno integrado al alumno incluido</u>	<u>16</u>
5.4 <u>¿A qué llamamos sujetos con autismo?</u>	<u>18</u>
5. 5 <u>Inclusión escolar de adolescentes con T.E.A.</u>	<u>20</u>
5. 6 <u>Pensando una pedagogía inclusiva</u>	<u>21</u>
6. <u>Metodología</u>	<u>26</u>
7. <u>Objetivos Generales</u>	<u>27</u>
8. <u>Objetivos Específicos</u>	<u>27</u>
9. <u>Técnicas de Estudio</u>	<u>28</u>
10. <u>Análisis</u>	<u>28</u>
11. <u>Conclusiones</u>	<u>38</u>
12. <u>Bibliografía</u>	<u>42</u>

## **2. Introducción**

El tema del presente trabajo refiere a la inclusión escolar de sujetos adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), haciendo particular hincapié en las escuelas de la ciudad de Quilmes de la zona sur del conurbano bonaerense. Asimismo, se trabajará como subtema el rol del docente en la inclusión escolar formal de los adolescentes con autismo en el nivel de educación secundaria (NES) dentro del sistema educativo actual.

Es posible pensar que son variadas las problemáticas actuales que conciernen al campo educativo, por lo que la actividad docente se ve transformada y diversificada en su desempeño cotidiano. Desde hace varios años, según lo establecido por la última ley de educación, las personas con discapacidad deben ser incluidas en el sistema de educación formal en todos los niveles del mismo, ya sea inicial, primaria y secundaria. Adentrándonos en el campo de los diversos tipos de discapacidades existentes, el autismo es una de las patologías con las que podemos encontrarnos en las aulas de las escuelas bonaerenses. Es considerable expresar que las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), son vulnerables socialmente y presentan dificultades educativas, las cuales se deben, en parte a la naturaleza del trastorno, y por otra, a la falta de profesionales de la educación capacitados para acompañarlos en el proceso educativo, llevando a la exclusión o vulneración de derechos de dichos sujetos adolescentes en el nivel de educación secundaria.

Antes de comenzar a adentrarnos al tema educativo específicamente, es importante mencionar qué se entiende por Trastorno del Espectro Autista. Basándonos en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV (DSM IV, 1995, pp. 69) comprendemos al Trastorno Autista dentro de los Trastornos Generales del Desarrollo (TGD) como un desarrollo que presenta deficiencias tanto en la interacción y comunicaciones sociales como así también, un repertorio restringido en cuanto a intereses y actividades. Afecta a la comunicación, la imaginación, la planificación, la socialización y la reciprocidad emocional, evidenciando conductas repetitivas o inusuales y el considerable aislamiento al momento de interactuar con pares o su entorno más próximo.

La última versión de la clasificación internacional de trastornos mentales más importantes, DSM-5 (2013), reconoce estos progresos e incluye al autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo alejándose así, de la antigua conceptualización de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de trastornos que tienen su origen en el periodo de gestación. Se caracterizan por deficiencias en el desarrollo que producen limitaciones en áreas específicas o limitaciones globales a nivel personal, social, académico, laboral, etc.

Además, el autismo pasa a denominarse Trastornos del Espectro Autista, ya que reconoce la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos. Es por este motivo que desaparecen los subtipos de autismo (Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo de la infancia, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado). En esta clasificación, se considera que las características fundamentales del autismo son, un desarrollo de la interacción social y de la comunicación, anormal o deficitaria, y un repertorio muy restringido de actividades e intereses.

Siguiendo esta línea, el Instituto Nacional de Salud Mental (NIH, 2016) define al Trastorno del Espectro Autista (TEA) caracterizado por problemas de larga duración tanto en la interacción social como en la comunicación en distintos contextos, sus comportamientos repetitivos no posibilitan mayor apertura para aceptar cambios en la rutina diaria, presentando diversos síntomas que hacen que el sujeto necesite ayuda en su vida diaria.

Proponen con el término “espectro” a aquella gama de síntomas, fortalezas y grados de deterioros que es posible que las personas posean. A su vez, las personas con autismo pueden tener inteligencia superior a la media de alumnos, aprender cosas en detalle recordando información por largos períodos, gran memoria visual y auditiva y sobresalir en matemáticas, ciencia, música y arte.

De este modo, resulta necesario llevar a cabo una inclusión educativa fehaciente y eficiente garantizando el derecho al acceso a la educación mediante la aplicación de diversas estrategias pedagógicas por parte de los docentes y la asignación de recursos necesarios para aquellos sujeto adolescentes que poseen cualquier tipo de discapacidad, inclusive el trastorno autista.

Los niños con autismo pueden ser incluidos en el sistema educativo formal, en la modalidad media, contando con los apoyos que requieran para aprender y desarrollarse en la escuela. Para finalizar, es destacable considerar, que cada niño es único, con sus fortalezas, gustos y retos. De la misma manera, los niños que poseen autismo tampoco son iguales entre sí, por lo que en la escuela se debe formar un equipo que trabaje en forma interdisciplinaria con la familia y especialistas externos. Así, el equipo se encargará de definir los objetivos, en términos pedagógicos, para el alumno, como también la forma en que van a trabajar con él. Considerando todo lo mencionado previamente, en el presente trabajo se tomará como pregunta inicial:

¿Qué estrategias implementan los docentes, en las trayectorias educativas ,que implican la inclusión escolar de adolescentes con autismo en las escuelas del conurbano bonaerense?

### **3. Antecedentes**

Una gran cantidad de investigaciones se han realizado en el mundo acerca de la inclusión de niños y niñas con autismo (Armstrong et al., 2010; Forlin & John, 2008; Green & Engelbrecht, 2007) en el sistema educativo formal y convencional (es decir, no reduciéndolo a las llamadas Escuelas Especiales). El autismo es un trastorno del desarrollo infantil que ha atraído la atención de investigadores internacionales, parcialmente por ser inexplicable y misterioso, en tanto que los niños no presentan una discapacidad física y no se ve a primera vista que tienen TEA, como sí sucede con otras patologías tales como por ejemplo Síndrome de Down. Es importante destacar que algunos estudiantes con autismo mantienen un buen nivel académico, pero no pueden interactuar con otros niños debido a que se comportan de una manera diferente o llegan a presentar problemas emocionales, sociales y de conducta. Por lo tanto, es posible pensar que la inclusión puede llegar a ser más complicada para los sujetos con autismo, comparada con niños que tienen otros tipos de discapacidad, debido a que los que poseen autismo presentan la triada de discapacidad en la interacción social, en la comunicación y en la imaginación (Wing, 2002). También, existe una gran hipersensibilidad (muchas) o hiposensibilidad (pocas) a los estímulos sensoriales (Kern et al., 2006). Esto provoca que ellos enfrenten más retos comparados con otros niños con discapacidad (Tuman et al., 2008).

Es notable considerar que las personas con autismo pueden presentar en varias oportunidades dificultades en el aprendizaje resultando dificultoso poder enfocar y sostener la atención en

tiempos prolongados; asimismo, pueden mostrar rutinas obsesivas y repetitivas. Debido a lo antes mencionado, a muchos sujetos se les dificulta la inclusión al ambiente de la escuela regular, que por su propia naturaleza, puede llegar a ser ruidosa y cambiante. Además, puede ser difícil para ellos interactuar con sus compañeros, lo cual es aún más complicado si presentan dificultades emocionales y de comportamiento. (Howlin, 2005b). Los niños que presentan Síndrome de Asperger pueden ser vistos por sus compañeros como raros. Ellos pueden ser discriminados o recibir manifestaciones hostiles por parte de sus pares, considerablemente en el nivel de educación secundaria (Symes and Humphrey, 2010; Wainscot et al., 2008).

A partir de lo arrojado en varias investigaciones (Harrower & Dunlap, 2001. Howlin et al., 2004; Mawhood et al., 2000; Baron-Cohen et al., 2009), es posible pensar los resultados obtenidos en relación a la inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes con autismo, considerando así, la importancia en apoyarlos a ganar habilidades sociales que le posibilitem un mayor y mejor desarrollo en el contexto social, para tener y sostener relaciones interpersonales y ser incluidos en el sistema social alcanzando el mayor grado de autonomía e independencia cuando devengan en seres adultos.

Resulta fundamental garantizar el espacio para lograr el acceso de todos los sujetos con autismo a su derecho a recibir educación de calidad, a pertenecer a una comunidad, construir cultura e identidad con los otros y a educarse en las instituciones formalmente reconocidas, cualquiera sea el medio social, la cultura, la ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial, etc.

Todos los niños tienen la necesidad de ser tratados con igualdad para el mejoramiento de su estado emocional.

Otro aporte relevante al tema, es el propuesto por el Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000), donde se estableció que todos los niños, sin importar su nacionalidad, género o discapacidad, tienen el derecho a obtener la educación básica. El niño, niña o adolescente con alguna discapacidad, puede aprender en compañía de otros sujetos del contexto regular, socializando los saberes de manera integral.

Larripa y Erausquin (2010) plantean que las prácticas de escolarización de los sujetos autistas en escuelas comunes presentan tres desafíos importantes: el desafío de construir escenarios escolares inclusivos, la construcción de un buen vínculo comunicacional entre los distintos agentes que trabajan con el adolescente, así como el desafío de construir modelos mentales de intervención profesional de carácter flexible (Larripa y Erausquin, 2010).

Las propuestas de intervención, como la anticipación de las actividades a realizar, las imágenes visuales, así como la entrega rápida favorecen a la inclusión. Con entrega rápida se hace referencia a la acción inmediata ante la respuesta del sujeto, de una aprobación / aceptación de su tarea (Larripa y Erausquin, 2010). Con respecto a estas intervenciones, cabe cuestionarse si los docentes consideran estos aspectos importantes a la hora de impartir la clase. En tanto que algunos docentes consideran que el papel de la escuela es el socializador, al enfrentarse al diagnóstico del alumno con TEA, se pasa a la categoría de alumno – problema. No pudiendo hacer frente a la situación.

La educación inclusiva se sustenta, en primera medida, en la tolerancia y el respeto mutuos de todos los integrantes del equipo de trabajo: profesor, educandos y todos los alumnos con TEA. La Dra. Temple Grandin, especialista en autismo y persona con TEA, afirma en sus investigaciones que *“Tanto docentes como padres deben distinguir entre comportamientos desafiantes causados por problemas sensoriales y el mal comportamiento liso y llano (...) Muchos padres y docentes no tienen expectativas lo suficientemente altas para el buen comportamiento de estos individuos, ni tampoco los hacen responsables por su mal comportamiento (...) El mal comportamiento debe tener consecuencias, y los padres necesitan entender que la aplicación de esas consecuencias de modo consistente llevará a un cambio positivo de estos comportamientos.”* (Grandin, 2011, págs 143 y 144)

Para concluir, es importante destacar, que han sido varios países del mundo los que han firmado acuerdos internacionales acerca de los derechos para la inclusión de niños con autismo y con discapacidad. En muchos países, el índice de inclusión ha dado recomendaciones a las escuelas acerca de los procesos para poder incluir a todos los niños, niñas o adolescentes; sin embargo, todavía sigue latente el pensamiento que sostienen muchos en donde afirman que el mejor lugar para educar a los niños con discapacidad es una escuela especial.

La discusión acerca de estos dos diferentes tipos de servicios, escuela regular y escuela especial, continúa actualmente. De modo tal, que es importante considerar como llevan a cabo en el saber-hacer educativo cotidiano los docentes para incluir a los alumnos con trastorno del espectro autista en sus asignaturas, en función de los temas que trabajan, las resistencias que presentan si es que las tienen o no.

#### **4. Marco normativo o legal**

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene que los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecha por la República Argentina con la Ley N°26.378, promulgada en 2008 y luego ratificada por las Naciones Unidas, resalta la condición de ciudadanos de las personas con discapacidad y por consiguiente, las responsabilidades del Estado para respetarlo y garantizarlo.

La Ley de Educación Nacional 26.026 (2006) establece el derecho a enseñar y a aprender, aseverando que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado Nacional, sostiene que el mismo debe fijar políticas educativas y controlar su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando así las particularidades. Entiende como fines de la Educación a la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, la educación integral, el acceso al mercado laboral y a estudios superiores, la formación ciudadana de acuerdo a valores éticos y democráticos, la libertad, la solidaridad, los derechos humanos, fortalecer la identidad nacional respetando la diversidad cultural, dando prioridad a sectores desfavorecidos; garantizar los derechos del niño y propuestas pedagógicas para personas con discapacidad, entre otros.

La ley en su artículo 42 asevera que la Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Es importante destacar, que para dar cumplimiento al artículo 42 de la Ley N°26.206 es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con discapacidad.

Asimismo, la resolución CFE 155/11 comprende que la Educación Especial, brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. La cartera educativa nacional, en acuerdo con el Consejo Federal De Educación, garantizará la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

El reconocimiento de las personas con discapacidad, como sujetos de derecho, plantea la necesidad de definir políticas que garanticen su educación en el marco de la extensión de la educación obligatoria. La definición de la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuelas al que asistan, una clara pertenencia a los niveles del sistema escolar, superando definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.

Para finalizar, la resolución CFE 174/12 propone crear mejores condiciones para que todos y todas puedan completar sus estudios al tiempo que se resguardan las condiciones de escolarización que permitan la adquisición progresiva de saberes y conocimientos necesarios para participar y transformar activamente las culturas. Entendiendo que desde nuestra función como docentes debemos ocupar un lugar central en la discusión acerca de cómo re-significar nuestra tarea favoreciendo la enseñanza, alentando el conjunto de decisiones, actitudes y prácticas que permitan a la escuela constituirse como sujeto colectivo, que reflexione sobre lo que hace, que incorpore que todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender y por consiguiente, lo garantice.

## **5. Marco Teórico**

En este trabajo se intentará llevar a cabo un estudio de como los docentes desde su función, posibilitan y a su vez, pueden lograr que los adolescentes con autismo sean incluidos en el

nivel de educación secundaria de las escuelas convencionales de la ciudad de Quilmes. La investigación incluye tres entrevistas a profesores de diversas asignaturas que poseen alumnos con autismo en sus aulas, para explorar cuáles son los factores y barreras que podrían facilitar o no su inclusión.

### **5.1 Paradigmas sobre la Discapacidad**

Para empezar a comprender al escenario actual en el que se promulga la inclusión de alumnos con autismo en escuelas convencionales, y poder pensar las estrategias que utilizan los docentes para trabajar con ellos, es importante comenzar expresando como ha sido considerada la discapacidad a lo largos de los años, en tanto que la misma como el sujeto con discapacidad, no han sido entendidos del mismo modo como actualmente se lo hace. Para ello, iniciaremos con un breve recorrido histórico segmentado en cuatro momentos o paradigmas hegemónicos en un tiempo específico.

Silvia Necchi (2014) manifiesta que desde los orígenes de la humanidad hasta el siglo XX, se encontraba el denominado paradigma Tradicional, el cual consideraba a la discapacidad como un castigo divino comprendiendo así al sujeto como aquel pecador que algo había hecho en la vida para ser castigado; de este modo, se lo dejaba en extremas condiciones de vulnerabilidad, con suerte podría recibir caridad de instituciones eclesiásticas pero en su mayoría, eran asesinados ya que no eran “útiles” a los fines sociales, ya sean soldados para la guerra o bien, mujeres que puedan concebir niños futuros.

A partir del siglo XX, comienza a cambiar el paradigma, y en conjunto con el modelo médico hegemónico, comienza el paradigma de Rehabilitación, entendiendo a la discapacidad como una enfermedad, por tal motivo el sujeto es un enfermo y en consecuencia, es paciente del médico, quien llevará a cabo los tratamientos posibles para realizar una curación o rehabilitación; dentro de los tratamientos, se concebía a la reclusión del sujeto siendo internado en instituciones manicomiales. Desde ya, la persona con discapacidad no tenía derecho a elegir recibir o no la atención médica; por el hecho de ser un enfermo, la iba a obtener.

La autora sostiene que a partir de las manifestaciones de las minorías en las que reclamaban por sus derechos, en la década del '60 y '70, empezó a realizarse un cambio de paradigma, pasando así al paradigma Social, que concebía que la discapacidad no era materia univoca de la persona sino de la sociedad, siendo esta última quien discapacita al sujeto no

garantizando ni realizando condiciones que mejoren la calidad de vida o posibiliten el desarrollo del sujeto, pensándolo desde barreras sociales, actitudinales, edilicias, etc. Comienza a comprender que el sujeto con discapacidad ante todo es un sujeto, no un enfermo, y que cualquier persona puede contraer una discapacidad en cualquier momento de su vida, no solo es quien nace con la misma. Por ello, empiezan a luchar por sus derechos, por tener derecho a poder elegir si ser tratados o no, por quien, o donde quieren realizar el tratamiento, a luchar por ser concebidos como cualquier otro ser humano que tiene acceso a diversos derechos tales como a la salud, la educación, a trabajar, a tener vacaciones, movilidad en transporte público, etc.

Por último, el cuarto paradigma fue propuesto por la Organización Mundial de la Salud, recabando los aspectos positivos de los dos últimos paradigmas, Médico o de Rehabilitación y el Social, comprendiendo así, que la discapacidad es compleja, multidimensional, compuesta por diversos factores; por ende, el tratamiento y la forma en que sea tratada, debe ser también multifactorial, comprendiendo así diversas disciplinas y campos de acción.

Siguiendo el recorrido planteado por Necchi (2014), podemos entender que, desde este último paradigma, denominado Bio-psico-social, se va a basar la ley de educación vigente, en la cual se comprende que las personas con discapacidad no son alumnos exclusivos de las escuelas especiales, sino que deben ser incluidos con proyectos fehacientes en escuelas convencionales, recibiendo la atención y educación necesaria para cada caso.

## **5.2 Genealogía del “alumno anormal”**

El estudio genealógico de las figuras de la anormalidad escolar resulta útil para comprender algunos aspectos de la escuela, especialmente la racionalidad profunda de sus mecanismos de normalización, como también la naturaleza conflictiva de su cultura o los límites del mandato civilizador. La silueta del sujeto normal se ha establecido negativamente en función de dichos mecanismos, los cuales dibujaron (no solo en la escuela) los contornos confusos de la subjetividad anormal.

Eduardo de la Vega (2008) sostiene que, desde su fundación, la escuela pública desplegó una fuerte voluntad integradora. No obstante, dicho gesto se debió ante el panorama de la infancia desahuciada. La situación de la infancia marginal hacia las primeras décadas del siglo en la República Argentina era desesperante, en tanto que las casas de corrección

estaban repletas, el abandono infantil se agudizaba debido a la recurrente crisis económica, multitudes de niños trabajaban en oficios callejeros, fábricas o talleres, y el vagabundeo se generalizaba.

Ante dicha situación, jueces, educadores y diversas instituciones comenzaron a presionar por la sanción de una ley de protección de la niñez. Así, en 1919, con la sanción de la ley de menores, el reordenamiento legal introdujo la formación de circuitos institucionales diferenciados. Los artículos 22 y 23 de la ley Patronato de Menores establecieron la obligatoriedad del Poder Ejecutivo de crear escuelas especiales para niños abandonados, asilos y reformatorios para menores delincuentes o de mala conducta, y a su vez, secciones especiales dentro de las escuelas primarias.

Desde la escuela, la higiene pública y la justicia convergían exigencias que reclamaban el abandono de las prácticas de encierro y represión, mientras promocionaban el despliegue de nuevas estrategias en los ámbitos educativos, familiares o sociales.

El discurso y las practicas que emergían de este contexto socio histórico interpelaron a la infancia desde dos lugares, desde el campo jurídico, constituyendo la figura del menor, que designo a todo niño que no lograba integrarse adecuadamente al ámbito educativo o laboral; y segundo, desde el campo de la educación, la figura del alumno realizo la equivalencia inaugural entre salud, adaptación social y escolaridad.

De este modo, las instituciones de encierro y la escuela fueron los soportes institucionales que se desplegaron segmentando los destinos de los niños. En la confluencia de ambos segmentos se constituirá la escuela para el niño anormal.

Desde sus orígenes, la escuela pública se ha abocado en la introducción de lo que consideraban como símbolos genuinos de la modernidad. La ciencia fue convocada tempranamente al ámbito educativo para trazar los contornos de la ciudadanía y dibujar la silueta del sujeto normal.

La educación pública llevaba el mandato de introducir civilización en donde creía verse solamente ignorancia, pereza o anormalidad. Dicho mandato pretendía formar de manera homogénea a toda una masa de criollos e inmigrantes que se conformaba con el sello impreso de la diversidad.

La escuela se expandía y afianzaban sus mecanismos de intervención, permitiendo el acceso al mundo del trabajo a una gran cantidad de sujetos que se integraban con mayor o menor éxito al funcionamiento escolar. Pero, asimismo, estigmatizaba, excluía y silenciaba a todos aquellos que no entraban en los moldes homogéneos de la normalidad. Durante varias décadas, la escuela ocultó la diversidad en las aulas tras la máscara del fracaso y la anormalidad. Tal silenciamiento fue programado por la pedagogía positivista que dominó el escenario escolar desde sus orígenes, con la ayuda del discurso médico y de la psicología experimental.

Los primeros discursos educativos acerca del destino de la infancia marginal se pronunciaron por la educación segregada, la forma en el encierro, o bien la eliminación.

Se formulaban propuestas para la atención educativa de la infancia anormal. El Cuerpo Médico Escolar señalaba la necesidad de crear clases especiales para los que, ellos denominaban, atrasados escolares; insistiendo en la necesidad de contar con una comisión permanente bajo el control médico inspector, quien tendría a su cargo la elección de los niños retardados. Las clases especiales se dictarían en una escuela por distrito y estarían a cargo de maestras con conocimientos de psicología, fisiología y ciencias de la educación.

Los primeros rostros de la anormalidad en la escuela de principios del siglo XX eran los hijos de inmigrantes o trabajadores rurales, niños huérfanos o abandonados, marginales, débiles. Allí, se programó la equivalencia inaugural entre los alumnos de identidades diversas y la promocionada figura del niño anormal.

Eduardo de la Vega (2008, pp. 138) sostiene que el campo escolar se vio atravesado por las intervenciones de diversas disciplinas, entre ellas, la medicina, la psicología, la biología, etc., las cuales eran convocadas para justificar, de algún modo, la segregación escolar.

En el discurso educativo fundacional sobre la infancia marginal había un significado muy preciso atribuido al niño. El cuerpo del niño pobre o abandonado, marcado por alguna enfermedad, debía ser apartado; ese cuerpo era reconocido a través de sus carencias. Se trataba de una visión de la infancia miserable que la concebía como una amenaza al cuerpo social.

Poco después de la fundación de las escuelas para niños débiles, comenzaron a funcionar grados especiales en el interior mismo de la escuela común, destinados a una nueva categoría de la infancia anormal: los retrasados escolares. De esta manera, se puede entender, como el discurso escolar apuntaba a identificar los saldos ineducables del sistema.

La educación del atrasado fue promocionada como un nuevo ámbito destinado al niño anormal, que debía sustentarse en un método y en un espacio diferencial. Los maestros encargados de su educación deberían apelar a sus mejores recursos para compensar el déficit del niño y garantizar su educación. Los grados especiales estaban destinados a los niños de pronunciación defectuosa, tartamudos, a los que tuvieran dificultad en la lectura mecánica, sordo-mudos, retardos pedagógicos, sin visibilizar así la categoría de la que hoy entendemos por trastorno del espectro autista. Es decir, para todos aquellos que no asimilaban la enseñanza colectiva y que significaban inconvenientes para el funcionamiento normal del grado.

En aquel contexto, el niño que repetía algún año en su trayectoria escolar, focalizaba todas sus preocupaciones y determinaba la urgencia del recurso segregador. El retrasado era el alumno que no aprendía como los otros, que se rebelaba o ausentaba y debía ser apartado del medio común debido a su patología manifiesta.

Siguiendo esta línea histórica de pensamiento, podemos comprender como a problemáticas tan diferentes entre sí ya sea la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad eran unificadas por el discurso médico-psiquiátrico, para ser objeto de ordenamiento y control social.

De este magma inicial, surgió la figura del débil mental. La promoción de la noción de debilidad mental al primer plano permitió constituir la célebre trinidad del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal: idiocia, imbecilidad y debilidad mental, que fueron las tres figuras que confluían en la organización de los primeros circuitos segregados de la educación especial. Así, el discurso médico designaba como la deficiencia verdadera, en tanto que situaba síndromes que demostraban y avalaban el peso evidente de la organicidad. La sensibilidad moderna que predicaba el cuidado de la infancia había permitido la aparición de los nuevos cuadros diferenciales: síndrome de down, enfermedad de Tay-Sachs, de Wilson, esclerosis degenerativa y otras, comenzaban a conocerse en los ámbitos médicos, y desde allí, progresaban hacia una mayor visibilidad social.

*“En la conjunción de las nuevas subjetividades que surgían y las antiguas exclusiones que se reformulaban se elaboró una original geografía. En ella, el cuerpo deforme, vicioso y enfermo irá a desatar los horrores que la medicina y la educación especial deberán conjurar”* (De La Vega, 2008, pp. 144)

De este modo, es posible pensar, como una nueva subjetividad anormal había surgido en aquel escenario que ampliaba y consolidaba la segregación escolar. El discurso psiquiátrico- escolar que fundó a la educación especial en nuestro país, estaba atravesado

por una hipocresía central. El mismo gesto que promocionaba las nuevas y neutras clasificaciones y promovía las formas benévolas de la intervención, establecía un espacio de brutal segregación para el niño definiéndolo como deficiente mental.

Más allá de esa mirada que emergía e iluminaba los cuerpos defectuosos, se desplegaba un movimiento de escamoteo de esa misma realidad. El cuerpo anormal era depositario de un rechazo radical que se le había formulado desde la época clásica y cuya ocultación no era otra cosa que la consecuencia inmediata de aquel horror. Existió un doble movimiento, de reconocimiento y rechazo a la vez; el gesto que ponía en visibilidad a los nuevos sujetos estaba atravesado por las marcas del horror, vinculado con la anatomización del cuerpo anormal que elaboró toda la psiquiatría del anormal.

La sensibilidad que emergía, iba a teñir los diversos discursos (médicos, psicológicos, educacionales, etc) al considerar que el niño portador de los nuevos síndromes inspiraba miedo a su propio benefactor, por lo que debía ser segregado, corregido, transformado, para poder luego ser integrado en forma armónica a la sociedad.

Los síndromes orgánicos que entraban en visibilidad se convertirán en el signo representativo de todo el conjunto, cuyo resto será invisibilizado de ahora en más. La parte designara al todo, y quedaría fijada la ficción que identifica a la escuela especial como el lugar donde se educan quienes padecen una enfermedad o discapacidad. De esta manera, la escuela especial consumará el gesto de la exclusión y trazará la frontera entre la normalidad y anormalidad.

### **5.3 Del alumno integrado al alumno incluido**

Hacia la década del noventa, en nuestro país, de la mano del neoliberalismo, fueron oficialmente cuestionadas las estrategias tradicionales de la educación segregada y se promovieron los fundamentos del modelo integracionista de la escuela. Tras la complejización de la discapacidad, vemos progresar aquella subjetividad que había surgido del olvido y el encierro.

En la escuela especial, esta diversificación y ampliación del dominio de la discapacidad adquiere una connotación muy precisa permitiendo definir a un nuevo sujeto, “el niño con necesidades educativas especiales”, ampliando así el campo de su intervención.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) designaran un campo problemático que va desde las dificultades de escolarización determinadas por componentes orgánicos hasta los problemas de aprendizaje, conducta o adaptación.

Ampliado de esta forma el dominio de la educación especial, su intervención ya no será situada solo en el ámbito propio, sino que se extenderá para incluir a la escuela común. El especialista, ya sea psicólogo, psicopedagogo, maestro especial, etc.; es convocado por la escuela integrada para diseñar los nuevos dispositivos escolares, en un contexto social que, para De La Vega, amplía los márgenes de la exclusión.

El autor sostiene que en 1998 había un déficit del sistema educativo especial, en primer lugar, su matrícula, gran parte de la misma debería estar integrada a la educación común, ya que la categoría de discapacitado mental leve pretende disfrazar la discriminación escolar. Por otra parte, se señalaba que la educación especial no solo se hacía cargo de una población que no debería incluir, sino que además estaría dejando fuera a más de la mitad de la población que si debía asistir.

Con este recorrido histórico, el autor, Eduardo De La Vega, y con una mirada bastante foucaultiana, argumenta que el discurso de la integración ha permitido ampliar el ámbito escolar de la exclusión. El discurso educativo sobre la diversidad y la integración pretendió reformular la dialéctica normalidad- anormalidad que había sido sostenida por el antiguo paradigma médico- educativo, heredero del positivismo fundacional. Para el, la potencia preformativa de aquellos discursos parece haber recreado, más que transformado, los rostros y espacios de la segregación.

Actualmente, y a posteriori de la tipificación normativa, no se entiende a la incorporación de personas con discapacidad a la escuela convencional en términos de integración sino de inclusión. Si bien es posible confundirse de que ambas palabras refieren a lo mismo, poseen sentidos totalmente diversos, en tanto que la integración supone que los alumnos con discapacidad deben adaptarse a la comunidad educativa; en oposición a esto se presenta la inclusión, la cual implica el derecho a ser comprendido en su singularidad, todos los sujetos deben ser escolarizados en aulas regulares, alcanzando el éxito escolar según sus necesidades educativas centrada en una educación basada en la atención a la diversidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es posible comprender entonces, que la inclusión no se centra en la discapacidad o el diagnóstico de la persona sino en sus capacidad, no se encuentra dirigida a la educación especial sino a la educación general, no supone cambios superficiales en el sistema sino transformaciones profundas basándose en principios de igualdad, equidad, cooperación y solidaridad, la inclusión no intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar “normalizado”, acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales. La inclusión no es dar a todas las personas lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita; no intenta cambiar o

corregir la diferencia de la persona sino enriquecerse de ella. La inclusión persigue eliminar las barreras con las que se encuentra que le impiden participar en el sistema educativo y social, sin disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.

Es importante recordar permanentemente, que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño, con la capacidad necesaria y suficiente para dar respuesta a sus necesidades trabajando desde el caso por caso.

La educación argentina propone su contemplación en el sistema, opción educativa que debe ser flexible, pertinente y adaptada respuesta a las necesidades de educación y formación de los jóvenes y adultos.

Carlos Skliar (Skliar, 2010) sostiene que si bien ha sido muy importante el avance normativo de incluir a los sujetos con discapacidad en las escuelas para aumentar el porcentaje de población escolarizada aún deben darse tres aspectos para que pueda darse la ecuación de equidad de inclusión con la idea de justicia, para ello va a entender que primeramente, los padres deben tener el derecho de elegir a qué escuela quieren enviar a sus hijos a recibir la educación formal, a que exista una continuación del proyecto pedagógico que se lleva a cabo en la trayectoria escolar de todos y cada uno de los adolescentes que se encuentran en el sistema educativo en el nivel secundario en las escuelas bonaerenses y por último, que se respete y garantice el derecho de los alumnos a ser educados en tanto que no es un favor que se le da a las personas con discapacidad incluirse en las escuelas convencionales sino que se está garantizando un derecho.

Asimismo, y en consonancia con lo planteado por Skliar previamente, Silvia Dubrovsky sostiene que la ubicación de sujetos adolescentes con autismo u otras discapacidades en las instituciones escolares estando presentes, visibles, no garantiza que se beneficie con el proceso educativo que acontece en esa aula. No basta con que el sujeto realice los ejercicios mientras que el resto de los alumnos sigue su acontecer, o bien que se delegue a la docente integradora la función pedagógica fundamental, quedando ambos en un espacio interior marginal.

#### **5.4 ¿A qué llamamos sujetos con Autismo?**

Si bien la idea del trabajo no refiere a llevar a cabo un análisis psicopatológico, es importante mencionar brevemente, qué es lo que se entiende por Autismo y como se ha comprendido al mismo a través de las diversas investigaciones que fueron llevándose a cabo a lo largo de los años, identificando así y comprendiendo cada vez más al trastorno trabajado.

Insistimos, muchos han sido los autores que han estudiado y definido al autismo, solamente haremos hincapié en los siguientes:

Para ello, iniciaremos con Leo Kanner (L. Kanner, 1943) ha realizado un estudio exhaustivo sobre los trastornos autistas del contacto afectivo estableciendo que el desorden fundamental, patognomónico, refiere a la incapacidad para relacionarse normalmente, dialécticamente, con las personas y las situaciones desde los inicios de su vida. A diferencia de sujetos con esquizofrenia, no implica una retirada de una participación social que existió pero que luego, progresivamente, devino inexistente. Kanner argumenta que desde el principio hay una soledad autística extrema en la que no tiene en cuenta, ignora, impide entrar cualquier cosa que llegue al niño desde el exterior. En relación al lenguaje, menciona que los niños con autismo no hacen uso del mismo con fines comunicativos, tomando preponderancia la ecolalia, desviándose en muchos casos, a un ejercicio de memoria, autosuficiente, semántica y conversacionalmente sin valor o muy distorsionado.

La Teoría de la Mente (Riviére, A. y Nuñez, M., 1992) sostiene que los sujetos con autismo poseen una incapacidad a inferir estados mentales. Refiere que son sujetos que pueden muy bien resolver pruebas como por ejemplo las de Weschler pero que son incapaces de realizar acciones sencillas como conversar, inferir estados mentales, tener en cuenta contextos sociales o adaptarse a los demás en las veloces interacciones cotidianas, no emplean pautas declarativas, verbalizan en un único tono, alteraciones en el uso de formas deícticas (aquellas cuyo significado cambia según los contextos sociales o las situaciones en las que se encuentra la persona) y en tareas de comunicación referencial (por ejemplo, hablando en primera persona), tienden a emplear secuencias simples de pregunta-respuesta para iniciar o sostener conversaciones y usualmente lo realizan desde preguntas que ya conocen, suelen dar respuestas irrelevantes a las preguntas, no emplean la mirada para demarcar turnos conversacionales y particularmente, tienen dificultades en la comprensión de enunciados con doble sentido tales como chistes o metáforas, utilizando un lenguaje literal y comprender literalmente las cosas.

### **5.5 Inclusión escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista**

En cuanto a la patología a la que hacemos referencia, el Trastorno del Espectro Autista, hay quienes proponen que el fenotipo autista es independiente de la inteligencia, es decir, se pueden encontrar autistas con cualquier nivel de inteligencia. Aquellos con inteligencia por debajo de lo normal serían los que tienden a ser diagnosticados. Los hay, incluso, superdotados.

Autores como Baron – Cohen y Bolton (1998), plantean que cuanto más temprano se realice el diagnóstico y comience el tratamiento, el progreso educativo tiende a un mejor pronóstico. Se debe diseñar un plan específico basado en las características individuales de cada niño, con metas claras y evaluables. Una de las estrategias más utilizadas son las visuales, como las fotos, dibujos o símbolos, ya que son muy eficaces en el desarrollo de la comunicación, la regulación del comportamiento, o sea, el aprendizaje.

Asimismo, otras características son las referidas al déficit sensoriales o hipersensitividad sensorial, conducta auto- dañina, comportamiento como dar vueltas constantemente y aletear con las manos, impedimentos en el aprendizaje y el trastorno de déficit de atención, entre otros.

Considerando las razones mencionadas, es posible destacar la importancia en que los docentes deben estar preparados para la aplicación de adaptaciones curriculares. Siendo necesario disponer de recursos y medios que posibiliten un cambio cultural, social y educativo que permita la incorporación de la diversidad en sus prácticas.

Se observa cierta resistencia por parte de algunos docentes o incluso, escuelas, frente a términos como inclusión, diversidad o necesidades educativas especiales.

Resulta de considerable connotación, poder llevar a cabo una reflexión sobre los supuestos básicos sobre los que se establece el proyecto educativo institucional para la inclusión educativa de un alumno con discapacidad en el seno de una escuela regular. Considerando que el tema de la discapacidad siempre ha sido un aspecto ausente de la escuela tradicional, como lo ha sido también en otros ámbitos socio- culturales. En tanto que el alumno que no

responde a la ideología de la homogeneizadora cuestiona y amenaza las bases conceptuales del marco educativo tradicional, siendo así, su presencia ha sido siempre desplazada de este territorio. El mecanismo expulsivo permite a la institución creer conservar su supuesta coherencia y equilibrio. Ahora bien, en las prácticas educativas actuales, la discapacidad está presente y es por ello que es importante poder repensar nuestra función y rol como docente en las prácticas cotidianas en las escuelas de la ciudad de Quilmes.

## 5.6 Pensando una pedagogía inclusiva

A partir de la comprensión de las prácticas de inclusión educativa actuales, es posible pensar, la dificultad que continua presentando la escuela para comprender al aprendizaje escolar como un sistema complejo, refiriéndose por el mismo a una totalidad cuyas propiedades no son la suma de las propiedades de sus elementos; sino por el contrario, un sistema complejo debe ser comprendido como un proceso determinado por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables. Es notable expresar la importancia de ofrecer a los sujetos adolescentes con autismo una existencia igual al resto de estudiantes, considerando a su vez, su singularidad, las necesidades, formas y tiempos para llevarlo a cabo, para que la inclusión escolar sea la oportunidad para garantizar la participación plena de un individuo en la sociedad.

La inclusión como ideología debe ser sostenida en un principio fundamental de la valoración de las diferencias. Desmoronando así la constitución de un “nosotros- otros”, dándole la posibilidad a los adolescentes con autismo como a los que no lo poseen, de participar del mundo escolar en un “nosotros”.

En contraposición con la oferta de la escuela tradicional, se encuentra la propuesta inclusiva respondiendo al marco teórico socio-cognitivo- constructivista y ecológico contextual propuesto por la Pedagogía Sociocrítica (Borsani, 2007), la cual se presenta desde una propuesta curricular abierta, flexible, descentralizada, revisable y adecuada según los educandos y contextos donde se la efectivice, organizándose en torno a contenidos significativos que se encuentran integrados en áreas. Esta escuela plural prioriza los procesos de aprendizaje, es decir cómo y para qué se aprende, por sobre los resultados acabados (qué se aprende) marcando una fuerte inflexión sobre lo cualitativo en desmedro de lo cuantitativo que se priorizara desde el modelo curricular cerrado.

Borsani confirma que, en esta nueva propuesta curricular, el error propicia aprendizajes ya que interpela tanto al alumno como al docente, generando así un generador privilegiado de nuevos cuestionamientos. Desde esta propuesta, el educando es un sujeto activo, portador de conocimientos y constructor de saberes. Asimismo, quien cumple el rol docente, es entendido como un mediador del aprendizaje posibilitando la articulación del enlace generacional en la transmisión de conocimiento.

La autora enfatiza que, al integrar un sujeto adolescente con discapacidad a una institución educativa convencional, se debe considerar sus modos y tiempos de aprender para

considerar si es necesario o no realizar adecuaciones curriculares, teniendo presente que el condicionamiento impuesto no siempre involucra áreas que comprometen el desarrollo cognitivo. No siempre la presencia de una discapacidad está vinculada a necesidades educativas especiales ni a las adaptaciones curriculares, siendo así posible que un adolescente con autismo pueda sostener y continuar la dinámica grupal y la temática en curso en paralelo con el resto de sus compañeros, dependiendo así del caso por caso.

Los docentes, de este modo, deben estar atentos a los señalamientos que en cada alumno o alumna imprime la discapacidad, para ubicar así las limitaciones que surjan a nivel funcional, situando lo que ese alumno puede hacer en forma autónoma y lo que se presenta más comprometido, para actuar en consecuencia y posibilitar su lugar como sujeto activo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La adecuación curricular de los contenidos establecidos en las planificaciones anuales o mensuales del docente, privilegia las potencialidades del sujeto adolescente por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como alumno regular dentro del sistema educativo. Es importante considerar que el poder adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, permite llevar a cabo un intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento.

Siguiendo lo establecido por Borsani, es posible comprender que diversificar la propuesta educativa implica un avance hacia una propuesta superadora orientada hacia una escuela inclusiva. De este modo, es posible pensar que la diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y lo compartido en el territorio áulico, jerarquizando así, el valor educativo de lo diverso.

Para la autora, es importante que para que las posibles adecuaciones curriculares a realizar con sujetos adolescentes con autismo se produzcan en función de sus necesidades (tiempo y forma acertadas), los docentes puedan reconocer y poner en palabras tanto con el alumno como con los demás estudiantes, la situación pertinente, posibilitando un momento en donde pueda circular la palabra conversando de lo que acontece, trabajando grupalmente el concepto de discapacidad y las necesidades educativas específicas, privilegiando el valor de la diversidad, del respeto y solidaridad, evitando así la sobreprotección del alumno como también la negación de la situación.

Cabe destacar, lo fundamental que resulta en el marco de la inclusión escolar de personas adolescentes con autismo, que pueda participar de las materias y actividades que le corresponden curricularmente, sin exceptuarlo de asignaturas, paseos, actividades lúdicas, etc. El desafío, en todo caso, radica en llevar a cabo las adecuaciones curriculares

pertinentes para que el adolescente con autismo pueda apropiarse y sostener su lugar como educando dentro de un contexto en el que se prime la vinculación con los pares.

En algunas ocasiones, puede ser de gran utilidad la implementación de un alumno-tutor, es decir de un estudiante que cumpla el rol de asistente o colaborador, quien participe activamente con el compañero que posee autismo, valiéndose como guía o apoyo en determinados momentos dentro de la dinámica áulica.

Hacer hincapié en una educación inclusiva para Caniza de Páez (Caniza de Páez,S., 2011) radica en educar para la autonomía, para la dirección de la propia vida, de los valores culturales sin límites prefijados, la preparación para la participación plena en el mundo laboral, a hacer efectivo el derecho a educarse e incluirse en todos los niveles educativos del sistema, con los apoyos necesarios para lograr hacerlo con éxito. De este modo, implica una profunda transformación de la Educación Especial sus propósitos, sus objetivos y la utilización como referentes curriculares los contenidos básicos comunes para la educación general.

Rodríguez, Moreno y Aguilera, por su parte, expresan que la educación de los niños con TEA, se debe basar en métodos estructurados y basados en la modificación de la conducta, así como evolutivos y adaptados a las características de cada niño. Se sabe que las áreas afectadas son muchas, entre ellas, el desarrollo cognitivo, el cual puede verse las dificultades en la capacidad de simbolización e imaginación. En la mayoría de estos niños hay ausencia de juego simbólico y se presentan los patrones de juegos repetitivos (Rodríguez, Moreno y Aguilera, 2007).

Es interesante que los docentes puedan llevarse a cabo la siguiente pregunta cada vez que quieran transmitir un contenido específico a sus alumnos con T.E.A. ¿qué puedo transmitir en el aula y qué no?; para ello, es importante conocer a los alumnos como individuos, no verlos como estereotipo de la condición. De esta manera, a continuación de esa pregunta inicial, podríamos interrogarnos también ¿Qué cosas lo motivan? ¿Qué lo altera? Si conozco a la persona, sus gustos y preferencias, sus debilidades, voy a poder determinar cuándo el aprendizaje enseñado ha sido significativo para el educando.

Considerando las particularidades de nuestro alumno con TEA y del grupo en el que está inserto, podemos organizar el aula físicamente para hacer que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje sean óptimos y placentera. En relación al espacio áulico, el especialista guatemalteco Carlos Orellana Ayala (2016) sugiere ubicar al alumno con TEA lejos de lugares con mucho estímulo visual que podrían distraer su atención, como pueden ser puertas, ventanas o paredes con pósters con muchos detalles. En cambio, rodearlo de

compañeros que tengan buen nivel de atención, sirviéndose así de los mismos como vehículo que lo estimule. Es esencial que el adolescente esté en un lugar donde sea fácil de tener contacto directo con él, ya sea cerca del escritorio del docente, a modo de ejemplo, pero no aislado de sus compañeros, porque el contacto directo y la posibilidad de supervisión estrecha son los elementos fundamentales de estructura que se requiere en el manejo de niños, niñas o adolescentes que presentan alguna disfunción atencional. Para facilitar el monitoreo, el docente promoverá que el alumno con TEA busque su ayuda si tiene algún inconveniente con su trabajo y, una vez hallado el error, lo asistirá en la detección y corrección del mismo positivamente.

Orellana Ayala, a través de sus investigaciones, manifiesta que otro aspecto a tener en cuenta, además de la supervisión del docente, es la anticipación de qué sucederá en nuestra clase. Resulta fundamental poder anticiparle al alumno con TEA las tareas a desarrollar en cada clase. Para ello, es posible realizar un punteo en el pizarrón de las actividades que llevaremos a cabo al principio de cada clase, en tanto que, estos alumnos necesitan de cierta estructura y previsibilidad para enfocarse en su tarea. Si pensamos en cómo estructuramos nuestras clases, nos daremos cuenta de que todos tenemos nuestros “rituales” que nos ayudan a delimitar diferentes momentos o actividades en el aula.

Para finalizar, Orellana Ayala sostiene que un aspecto esencial de las estrategias que puede optar el docente para llevar a cabo una inclusión escolar óptima en su asignatura es considerando la forma en que se brindan las instrucciones, es decir el modo en que se manifiestan las consignas y su forma al explicarlas. Seguir órdenes orales no es el fuerte de niños, niñas o adolescentes con TEA; *“Proporcionar muchas instrucciones de manera simultánea puede provocar que [el alumno con TEA] se disperse en las mismas y no logre el cumplimiento de las tareas asignadas o la eficiencia que se demanda”* (Orellana Ayala, 2016).

Para trabajar las directivas, Orellana Ayala aconseja poder establecer contacto visual antes de formular la instrucción; formular una sola instrucción por vez; siendo la misma clara, precisa y concisa; luego de formulada la instrucción, pedir que la verbalice o nos cuente que debe realizar, permitiendo así al docente poder verificar que ha sido comprendida; y, por último, supervisar con frecuencia el seguimiento de la instrucción a través de preguntas cortas y precisas, o bien comentando brevemente algo en relación a la consigna o actividad que debe realizar.

El autor hace hincapié que en virtud de las dificultades propias del trastorno en lo que respecta a la socialización, resulta oportuno privilegiar el trabajo individual o en grupos de

hasta tres alumnos. El docente debe explicarle a su alumno con TEA cuál será su rol en la actividad grupal, qué actividades deberá desarrollar y, durante el desarrollo de la tarea, el docente deberá incrementar la supervisión del grupo. El grupo funcionará mejor si el docente lo arma con compañeros que ayuden a este niño a regularizar su conducta.

Siguiendo la propuesta del autor, podemos comprender que las tareas deben darse en forma fragmentada, con un lenguaje accesible (instrucciones cortas y claras, preferentemente por escrito) e impresas solo al anverso a razón de una por página, con el fin de ser entregadas al finalizar cada parte y calificarlas inmediatamente para que el alumno pueda hacer las correcciones pertinentes. De esta manera, podremos trabajar con el umbral de atención del alumno e ir incrementando el tiempo de atención paulatinamente.

Para el autor, esto también aplica para los deberes para el hogar. El volumen de deberes debe ser razonable, sobre todo si se tiene en cuenta que la demanda cognitiva que conllevan es superior en estos alumnos que tienen tiempos de procesamiento más largos. Respecto de los exámenes, lo más acertado para Orellana Ayala es preparar un lugar tranquilo y con poco estímulo sensorial y presentarlos como una oportunidad más de aprendizaje. Si por cuestiones de concentración o ansiedad, por ejemplo, el alumno no puede demostrar sus conocimientos con el examen que preparamos, lo mejor será utilizar otro instrumento de evaluación que se ajuste a las características de este alumno con TEA. Probablemente, el examen tal como lo puede utilizar el docente en una clase convencional, no es aconsejable para ser una herramienta de evaluación en alumnos con TEA pero si pueden existir otras formas de llevar a cabo la evaluación arrojando una nota cuantitativa y que a su vez, no exponga al adolescente con autismo a una situación de examen tradicional; a modo de ejemplo, podríamos pensar en trabajos prácticos individuales o grupales.

Para ir concluyendo, el autor entiende que, si todas estas adecuaciones no resultan suficientes para asegurar el progreso escolar del niño, niña o adolescente con TEA, podemos implementar algunos recursos adicionales, como presentar las tareas de modo diferente al de sus compañeros, permitirle ubicarse lejos, detrás o de espaldas al resto del grupo, en algunos casos ayudará a disminuir los estímulos en exceso; trabajar en otro sector de la escuela bajo supervisión individual, entre otros.

Para finalizar, Orellana Ayala es claro al mencionar que tanto las acomodaciones en el aula como las adecuaciones curriculares no son un beneficio que el colegio da, sino un derecho de los sujetos con autismo, como una forma de colaborar en pos de su trayectoria escolar. Debido a que están pensadas para potenciar las capacidades de todos los alumnos por igual, y de brindarles a todos una educación de calidad sobre la base de valores positivos que

hacen a la buena convivencia. De hecho, objetivo principal de la inclusión puede pensarse como optimizar la calidad de vida de las personas. En este sentido la escuela cumple el importante papel de preparar a los niños, niñas y adolescentes con autismo para la vida. En pos de asegurar el éxito de nuestra labor desde nuestro rol como docentes, debemos transformarnos en profesionales afectivos, con habilidades técnicas, pero a la vez creativos. Nuestra práctica docente debe fundarse en la técnica, la empatía y la ética. En resumen, es necesario que seamos personas con empatía, cercanas y no sólo técnicos competentes.

## **6. Metodología**

Para llevar adelante esta investigación, la misma será enmarcada dentro del método cualitativo, entendiendo al mismo como un método de investigación que recoge y da gran valor a los discursos de las personas para proceder luego en la interpretación y análisis del sentido establecido en los dichos; para ello, se servirá de diversas formas para recabar la información, ya sea desde la observación, la realización de entrevistas, encuestas, grupos de discusión, etc. A los fines de nuestro trabajo, se utilizará la entrevista semiestructurada o semidirigida como instrumento de recolección de datos de un modo flexible, alternando preguntas concretas y estructuradas con interrogantes abiertos o inclusive, que pueden surgir en el devenir de la entrevista, para llevar a cabo la obtención de información deseada. Dicho instrumento será dirigido a los profesores que realizan su tarea en algunos niveles educativos secundarios de Quilmes ante la inminente incorporación a sus aulas de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. para llevar adelante esta investigación. El instrumento estará diseñado por una guía de preguntas que permitirá al entrevistador recabar la mayor información posible desde la libertad que se le brinda al entrevistado. Se opta por este instrumento ante la imposibilidad de acceder a las prácticas escolares diarias (aulas) para realizar la recolección de datos a través del método de observación. Asimismo, y como documento que pueda aclarar las definiciones del entrevistado, se intentará hacer con copias de planificaciones de clases de las materias que los entrevistados dicten en dicho establecimiento.

## **7. Obietivos Generales:**

Analizar los métodos y estrategias que utilizan los docentes para lograr sus objetivos pedagógicos en las trayectorias educativas que implican inclusión escolar de alumnos adolescentes con autismo en distintas escuelas de la ciudad de Quilmes, permitiéndoles así incorporarse a la enseñanza formal sin dificultades, recibiendo educación adecuada que se orienten a garantizar sus derechos, cuyos contenidos sean de carácter significativo.

### **8. Objetivos específicos:**

- Conocer la posición de los docentes que concurren a establecimientos educativos de la ciudad de Quilmes sobre la enseñanza en el contexto de enseñar a personas adolescentes con autismo.
- Conocer las dificultades que las investigaciones han puesto de manifiesto para llevar adelante esa tarea, siempre teniendo en vista a la educación como derecho en su sentido amplio.
- Comprender los obstáculos que han emergido a los docentes en sus quehaceres profesionales en la dinámica escolar actual ante la inclusión escolar de alumnos con autismo en el nivel secundario.
- Conocer las estrategias utilizadas por los docentes ante los obstáculos presentados en el proceso de inclusión escolar.

### **9. Técnicas de Investigación**

Entrevistas semiestructuradas a docentes del nivel secundario de la ciudad de Quilmes, perteneciente al conurbano sur bonaerense

Observación directa de las prácticas escolares.

### **10. Análisis**

Para comenzar a tomar posible conocimiento del proceso de enseñanza en el contexto elegido para esta investigación, es indispensable analizar las informaciones que hemos podido recabar con los entrevistados de las instituciones educativas elegidas en la ciudad

de Quilmes, con miras a responder al objetivo de la investigación, sosteniendo como base a las valoraciones teóricas en la que se apoyará la misma.

Al momento de hablar de los obstáculos que se presentan en los procesos de inclusión escolar de alumnos adolescentes con autismo en el nivel secundario, los mismos suelen ser variados y de distinta índole, tales como barreras arquitectónicas, de comunicación, actitudinales, pero no son los únicos o fundamentales, en tanto como menciona Borsani, la mayoría de las veces dichas barreras no son *“las que condicionan la integración educativa de un alumno con discapacidad en la escuela común, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad”* (Borsani, 2007). Es posible comprender entonces, la necesaria importancia de que se pueda llevar a cabo en las prácticas escolares, modificaciones fehacientes en los pensamientos que poseen los docentes en relación a trabajar con niños, niñas y adolescentes con autismo y con cualquier otra discapacidad en las escuelas bonaerenses, para de esa manera, realizar trayectorias escolares eficaces y significativas, que permitan que las barreras ideológicas y actitudinales no se trasladen al campo pedagógico, entorpeciendo y desviándolo de sus fines educativos relacionados a llevar a cabo un proceso de enseñanza y de aprendizaje real, con responsabilidad y significativo para el educando.

Esto es posible relacionarlo cuando la docente María Cristina, afirma que lo que ella sentía como el mayor obstáculo al momento de comenzar a trabajar con personas con autismo, fue el hecho de creer no saber relacionarse y sentir que debía enseñarle de un modo distinto. En palabras de la profesora, *“En un primer momento sentía que no iba a poder conectarme con el alumno, que no sabía cómo tenía que hacer para acercarme o para explicarle los temas que refieren a mi materia. Creo que el primer gran obstáculo me lo puse yo misma”*. Asimismo, podemos relacionar lo expresado previamente, cuando Jorge afirma *“No sé si termino de entender si está bien o mal que chicos con autismo estén en escuelas convencionales”*. A su vez, podemos relacionar lo mencionado por Borsini cuando Mirta comenta *“al principio me costaba bastante porque pensé que debías ser psicólogo o médico para saber cómo trabajar con chicos autistas y no creo haber sido buena profesora con mis primeros alumnos integrados. No me sentía preparada tampoco sé si las escuelas comunes estaban preparadas para recibir chicos discapacitados”*.

Continuando con el análisis propuesto, es considerable citar a Skliar (2010) quien sostiene que *“se ha subrayado imperiosamente la afirmación que “hay que estar todos juntos”, pero al mismo tiempo la pregunta del “para qué y cómo del estar juntos” quedó relegado a un segundo plano o, directamente, no ha sido motivo de debate y profundización. En*

*cierto modo, parece quedar claro que hay que estar juntos en el sistema educativo, pero aún no disponemos de un pensamiento firme acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal. No me compete ni soy partidario de decir qué es lo que debería ser la inclusión y lo reafirmo ahora, pues ésta es la principal conclusión a la que se llega a partir de cierta lectura del informe: la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición. Así, tendríamos que ver en boca de quienes aparece la palabra “inclusión” y no tanto qué significa la palabra inclusión”.*

Es fundamental tener en cuenta que la inclusión no implica una receta a seguir a modo de un protocolo con acciones primeras, segundas o terceras; si bien es importante que el docente tenga conocimiento del diagnóstico del alumno, si es que lo tiene acertada y fehacientemente, autismo en sí mismo no dice nada a los fines pedagógicos, ya que en todo caso, la inclusión del adolescente con autismo se va a ir construyendo en el devenir escolar, en el marco institucional y a través de la dinámica áulica se va a ir constituyendo el habitar la trayectoria educativa con el educando, es decir en conjunto, dando sentido a las prácticas, construyendo el por qué, para qué y cómo estar en la escuela y llevando a cabo el proyecto de inclusión en y con esa persona específicamente. Por ello, para Skliar la inclusión implica lo que hagamos con ella y de ella, independientemente de la existencia de un manual idílico que nos enseñe el saber-hacer escolar.

Esto último podemos relacionarlo cuando la profesora Mirta afirma *“Me interesa ver cómo hacer para que mis alumnos con autismo puedan trabajar las mismas temáticas que el resto de los alumnos, aunque a veces no lo trabajamos de la misma manera. Leí y leo mucho por internet, busco gráficos, mi materia es bastante gráfica y eso me da la posibilidad de llegar de otro modo con ellos, de un modo que les interese y les sea sencillo a la vez, comprender el tema trabajado”*. Por su parte, Jorge manifiesta *“Este año empecé a trabajar con la integradora de mi alumna con autismo y ella me ayuda a pensar cómo trabajar los temas de la planificación de mi asignatura con ella (alumna)”*. A su vez, María Cristina menciona que *“No sé bien si lo que le doy o la forma en que se la doy está bien o mal, pero mis alumnos con autismo me ayudan mucho a pensar como trabajar porque a veces traigo algo y le gusta y otras veces no, entonces me ayuda a seguir pensando como trabajar”*. Continuando con ello, Skliar (2010) afirma, *“la pregunta molesta y necesaria a la vez podría ser formulada de la siguiente manera: ¿De quién es entonces el problema de la inclusión? Inmediatamente sobreviene la tentación de responder: “es de todos”*”.

Siguiendo con el mismo autor, podemos citar cuando dice: *“habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta de parte de la escuela común casi siempre es: “no estamos preparados”, o bien: “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven”. Muchos países enfrentando radicalmente esta cuestión, han decidido que todo depende de una buena formación, de una buena capacitación en el orden de la inclusión, tratando de dar un sentido nuevo y diferente a aquello de qué significa ese “estar preparado”. A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. Lo afirmo con total honestidad, con mucha responsabilidad, porque cuando hemos evaluado proyectos de capacitación y formación, en los que se precisaba con exactitud cuál era el significado de “estar preparados”, esas capacitaciones generaron al fin muchísimos obstáculos para la acogida de esta población. ¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no es posible ser responsable y estar disponible para que alguien, independientemente de su lengua, su raza, su religión, su cuerpo?*

*¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. Se trata en este caso de un objeto de discrepancia permanente, donde no se alcanza a precisar el significado de estar preparado para trabajar con niños psicóticos o con niños con múltiples discapacidades.*

*¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y trabajar de ante mano en lo que se hará pedagógicamente? En todo caso habría que hablar más bien de estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de “estar disponible”, sobre todo en el sentido de poner bajo sospecha, la arquetípica idea basada en la creencia del niño común o normal” (Skliar, 2010) En este extenso párrafo Skliar menciona lo que recurrentemente se visibiliza en la comunidad educativa, especialmente con los docentes a cargo de un curso en el que se encuentra conformado un estudiante con autismo. Así como lo hemos expresado en párrafos anteriores, cuando los docentes hacen alusión a la*

necesidad de tener una formación universitaria específica para tratar y saber cómo trabajar con los alumnos o alumnas con autismo, tal como si fue una forma acabadamente diversa a la de trabajar con cualquier otro estudiante que no posee una discapacidad en los fines pedagógicos; es decir, que en muchos casos se quedan abrumados por la patología en cuestión, presentando resistencias al momento de llevar a cabo un acercamiento con el o la adolescente, conocerlo/a, saber qué le gusta o qué no, cómo viene trabajando en el ámbito educativo hasta el momento, cómo venía trabajando con las asignaturas anteriores, etc.

A su vez, podemos relacionarlo cuando Jorge expresa *“creo que los docentes no estamos totalmente preparados para eso”*, siguiendo a Skliar, en vez de estar preparados o de buscar la preparación como si fuera una sola forma de llevarlo a cabo, hay que estar abiertos, acoger al educando dándole hospitalidad.

Consideramos que es fundamental que todos los docentes tomen conciencia de que la inclusión escolar de niños, niñas o adolescentes con autismo en las escuelas de la ciudad de Quilmes, en el conurbano sur, no implica necesariamente una formación académica determinada sino el hecho de que puedan habilitarse, estar disponibles, permitirse conocer y construir el camino, el cómo y para qué en términos educativos, en que el estudiante antes de tener un sujeto con patología específica es un sujeto, una persona, quedarse con esto último, para comenzar un camino fructífero con compromiso y responsabilidad. En relación a lo expresado previamente, es posible asociarlo cuando Susana Haddad

expresa *“Niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad son sujetos de derecho y sujetos deseantes. Sujetos complejos, insertos en un contexto sociohistórico y cultura que en no pocas situaciones suelen ser nombrados desde el déficit, el diagnóstico médico o técnico psicométrico más que de su propia identidad, que es única y singular, como la de todos los seres humanos. Aún así, las posibilidades educativas y la inserción social de las personas con discapacidad dependen tanto de ellos como de nosotros: los profesionales de la educación especial y de la salud”* (Haddad, 2014)

Basta con pensar por unos minutos esta última frase de la autora, en donde las posibilidades educativas dependen, también, de los profesionales de la educación, del docente, quien desde su función puede contribuir, a modo de andamio, a la construcción de trayectorias escolares significativas tanto para el sujeto adolescente con autismo como también para el grupo de pares y para el profesor mismo. Haddad, en relación a esto, comenta que *“frente al desafío de conocer al alumno y crear una nueva realidad educativa que contemple su interés, el equipo interdisciplinario (formado por el maestro, los técnicos, y otros*

*profesionales) construirá en la justa medida un espacio formativo que le permita al sujeto avanzar en su inclusión social. En la vida del aula, en la escuela, durante la recreación y los juegos consigo mismo y con los otros (...)*” (Haddad, 2014)

Siguiendo con la misma autora, podemos citar el siguiente párrafo relacionándolo con lo que Mirta comentó *“Me interesa ver cómo hacer para que mis alumnos con autismo puedan trabajar las mismas temáticas que el resto de los alumnos, aunque a veces no lo trabajamos de la misma manera. Leí y leo mucho por internet, busco gráficos, mi materia es bastante gráfica (...)*” relacionándolo con el concepto de configuraciones de apoyo, es decir aquello que refiere a cuando el docente se hace *“cargo de las acciones de priorización, selección, jerarquización y secuenciación de contenidos curriculares elegidos por el docente en función de la necesidad y posibilidad de cada sujeto. Es papel del docente crear la Didactia, una metodología adecuada en una secuencia lógica, atendiendo la posibilidad cognitiva y al contexto de su grupo de alumnos. Adecuar objetivos y contenidos no significa recortar, achicar, disminuir, eliminar temas a ser enseñados, a ser aprendidos. A veces es necesario diversificar contenidos, agregar temas o actividades de interés para realizar adecuaciones curriculares”* (Haddad, 2014).

Si bien Mirta no lo menciona con este nombre específico, configuraciones de apoyo, podemos pensar su búsqueda y lo que realiza para adecuar los temas que trabajan en clase en función de las necesidades educativas de los alumnos con autismo enmarcada en estas configuraciones.

Además de las configuraciones de apoyo existen lo que se denomina como configuraciones de acceso al curricular que remiten al acceso al texto, a la letra, la palabra, el número, a la consigna de trabajo. También, están las adecuaciones espaciales que remiten a las condiciones edilicias que permiten y otorgan un mejor traslado por los diversos sectores de la institución de una manera autónoma. Asimismo, existen adecuaciones de tiempo en relación a las evaluaciones y los momentos dedicados a las diferentes actividades de aprendizaje.

Continuando con el análisis, podemos pensar cuando la profesora de Lengua y literatura, María Cristina sostiene *“(...) mis alumnos con autismo me ayudan mucho a pensar como trabajar porque a veces traigo algo y le gusta y otras veces no, entonces me ayuda a seguir pensando como trabajar”* en que *“no resulta un criterio pedagógicamente recomendable comparar un alumno con el resto, ya que cada valoración y, aun mas, la acreditación, es personalísima y se realiza en función de los objetivos propuestos para cada alumno”* (Haddad, 2014). De esta manera, podemos entender que cuando María Cristina refiere que

sus alumnos del nivel secundario con autismo le enseñan de algún modo a como trabajar con ellos, no remite a una comparación de entre ellos sino todo lo contrario, con cada uno va a obtener un aprendizaje univoco, no estandarizado y aplicable para todos y cada uno de los educandos con discapacidad y eso la motoriza a su vez, a estar permanentemente buscando la forma de intervenir y el modo de trabajar con ellos.

Continuando por esta línea, desde Greene, podemos pensar lo afirmado por la docente María Cristina, con el siguiente párrafo: *“si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consciente en ser definido en lo que supone por el punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender, y de significar por sí mismo. Si está inmerso en el sistema y es impermeable a lo que podría perturbarle, difícilmente podrá estimular a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Pero si, por el contrario, está dispuesto a adoptar la posición del que regresa a casa y a crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado como real, entonces su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona virtualmente abierta sus estudiantes y al mundo”* (Greene, 1995).

Lo expresado por Maxine Greene podemos relacionarlo también, cuando el profesor Jorge afirma *“este año empecé a trabajar con la integradora de mi alumna con autismo y ella me ayuda a pensar cómo trabajar los temas de la planificación de mi asignatura con ella (alumna)”*; es decir, que en la interacción con la docente integradora, Jorge intenta construir otra cosa, otra lógica, un espacio y un momento distinto para su alumna, para que al habitar dichos momentos, se puedan constituir nuevas formas de acceder al conocimiento, nuevos modos de construir conocimiento.

En el presente trabajo focalizamos considerablemente a los estudiantes adolescentes que poseen autismo y por tal, es importante considerar el momento evolutivo en el que se encuentran los educando, la adolescencia, con ello nos referimos a que el trato y comprensión de sus comportamientos sean en función de la etapa que se encuentra, así como dice Haddad (2014) *“un joven o una muchacha en la pubertad no pueden ser tratados por los docentes como niños perpetuos (...) es importante saber que la educación especial debe aspirar a sostener un vínculo habilitante para generar en los alumnos autonomía creciente y autogestión en sus aprendizajes”*.

En el presente trabajo de investigación, queremos llevar a cabo un análisis de los sujetos adolescentes con autismo en el campo educativo sin intentar producir respuestas absolutas o acabadas, sino todo lo contrario, es necesario que exista un resto que nos motive a

continuar pensando, repensando, actualizándonos, dándole un nuevo sentido y resignificando así a la temática con su complejidad.

Antes de finalizar, es importante mencionar que a través del presente trabajo, hemos intentado llevar a cabo un breve recorrido por la vinculación que ha tenido el campo educativo con los sujetos con discapacidad, desde el aspecto histórico, los paradigmas que han dado un aval al modo de comprender la discapacidad y entender a la persona con discapacidad en un momento determinado; a su vez, la relación que ha tenido en términos de exclusión y segregación en las instituciones educativas, como así también, se ha podido llevar a cabo un avance en la integración para luego, conllevar a incluir lo diferente, a trabajar desde la diversidad, llevando a cabo una inclusión escolar.

Luego de las entrevistas con los docentes, hemos podido comprender que lo normativo puede establecer aspectos que son difíciles de visibilizar al momento de tener contacto en la dinámica áulica, ya sea por desinterés, ignorancia, falta de compromiso o responsabilidad, entre otros, de los docentes. En relación a uno de los objetivos propuestos en párrafos anteriores, en relación a cuál es la posición de los docentes ante las prácticas inclusivas en instituciones escolares, es bastante frecuente oír a los profesores del nivel secundario llevar a cabo quejas al momento de trabajar con personas con discapacidad, ya sea porque no se sienten preparados, no les interesa, les da miedo, etc; sin lograr comprender la cabal importancia que tiene que el docente pueda habilitarse a trabajar con sujetos adolescentes con una discapacidad o específicamente, con Trastornos del Espectro Autista, dinamizando las actividades escolares de un modo útil y eficaz para propiciar y generar un contexto fértil en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, colaborando así en las trayectorias escolares de los alumnos.

En relación al objetivo planteado previamente para comprender los obstáculos que han emergido a los docentes en sus quehaceres profesionales en la dinámica escolar actual ante la inclusión escolar de alumnos con autismo en el nivel secundario, podemos pensar han sido diversos, siendo relevantes destacar las diversas barreras que se imponen, ya sea edilicias, sociales y fundamentalmente, actitudinales, obstaculizando el desempeño del docente en su función de transmitir conocimientos llevando a cabo una óptima transposición didáctica, como así también obstaculizando las trayectorias escolares de los alumnos incluidos. Podríamos ejemplificarlo cuando la profesora María Cristina afirma que *“en un primer momento sentía que no iba a poder conectarme con el alumno, que no sabía cómo tenía que hacer para acercarme o para explicarle los temas que refieren a mi materia. Creo que el primer gran obstáculo me lo puse yo misma”* o bien, expresiones

como el profesor Jorge, suelen ser cotidianas en el discurso de los docentes del nivel secundario de las escuelas de la ciudad de Quilmes, *“No sé si termino de entender si está bien o mal que chicos con autismo estén en escuelas convencionales”*.

Es fundamental que quede en claro que obstaculizar, negar o impedir la inclusión educativa de personas adolescentes con T.E.A. implica, además de ir en contra de la ley, ir a favor de la exclusión, barrando un derecho constitutivo del sujeto que es el de ser educado. De este modo, pensamos que los procesos de exclusión están directamente relacionados con la pérdida de derechos, desarrollándose políticas para la inserción escolar de los sujetos con autismo y otras discapacidades que, por diversos motivos, han quedado fuera del sistema. Cuando aumenta la desigualdad, las necesidades se cosifican como parte de las personas y poco importa la subjetividad. Esto es posible visibilizarlo cuando se llevan a cabo inclusiones escolares de alumnos o alumnas adolescentes con autismo en las cuales el estudiante asiste a escuelas convencionales pero la docente inclusiva, que es derivada de una escuela especial pública, a quien le asignan más de 50 alumnos para incluir, conllevando un ineficiente proceso de inclusión y supervisión del mismo, borrándose así la subjetividad de cada educando en función de sus necesidades educativas singulares.

Dubrovsky sostiene que recuperar los derechos perdidos, en términos educativos, implica la posibilidad de poder dar al alumno aquello que respeta su identidad, su derecho a la diferencia.

La inclusión no es un logro, por más marco legal que pueda haber, la misma exige una responsabilización personal frente a la deficiencia y la de la escuela que las contiene. Creemos que simplemente con estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio “normal”. El compromiso es el respeto por la diferencia, el riesgo, las trayectorias escolares singulares.

Retomando los objetivos específicos planteados previamente, es posible mencionar en relación a conocer las estrategias utilizadas por los docentes ante los obstáculos presentados en el proceso de inclusión escolar, que no existe una forma unívoca de intervenir en las prácticas educativas inclusivas, independientemente de la patología de base o de la temática a trabajar en cada una de las asignaturas, cada docente debe tener contacto real, directo, estrecho con el o la alumno/a, conocerlo, y de ese modo utilizar las estrategias didácticas posibles que cree convenientes para llevar a cabo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en forma óptima en pos de que sea significativo para el estudiante con discapacidad. Tal es así, como podemos ejemplificarlo, con algunas expresiones de los profesores entrevistados que enmarcan nuestra muestra dentro del

presente trabajo práctico, la profesora Mirta manifiesta *“Me interesa ver cómo hacer para que mis alumnos con autismo puedan trabajar las mismas temáticas que el resto de los alumnos, aunque a veces no lo trabajamos de la misma manera. Leí y leo mucho por internet, busco gráficos, mi materia es bastante gráfica y eso me da la posibilidad de llegar de otro modo con ellos, de un modo que les interese y les sea sencillo a la vez comprender el tema trabajado”*. Asimismo, Jorge, con una implicación que todavía apunta a orientarse y depender del “profesional a cargo” del alumno con T.E.A. sostiene *“este año empecé a trabajar con la integradora de mi alumna con autismo y ella me ayuda a pensar cómo trabajar los temas de la planificación de mi asignatura con ella (alumna)”*.

Es decir que, así como podemos establecer que no hay un solo camino para intervenir, tampoco hay una sola forma en la que los profesores del nivel secundario se implican para llevar a cabo sus prácticas inclusivas, ya sea buscando información en internet, utilizando gráficos, imágenes que convoquen a los alumnos de otra manera con el material bibliográfico, consultando a los profesionales especializados en la temática, consultando a colegas que estrategias han usado años anteriores, etc.

Para ir concluyendo, basándonos en Nicastro y Greco, es posible comprender que la situación de cada uno de los educandos adolescentes con autismo nos posibilita llevar a cabo un recorte en el espacio y tiempo actuales, contando a la vez, con un proceso de historizar que nos permita entender ese haber llegado hasta el lugar desde donde estamos focalizando. Un trayecto es asociado con un proceso que tiene un inicio y un final, enmarcado en una historia determinada. En este sentido, una trayectoria en el marco de una historia, no podrá anticiparse totalmente y contará con sentidos que requieren de reinención y construcción cada vez.

Una mirada que entienda las trayectorias escolares en el interjuego del tiempo entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades absolutas e inamovibles, sino en todo caso, de una manera compleja.

De esta manera, podemos pensar a la educación como una trayectoria que implica un recorrido, un camino que posee lugar en diversas organizaciones educativas y en un interjuego temporal constante. Y como todo recorrido, hay múltiples formas de caminarlo, y al hacerlo, se va a ir tallando el mismo. De este modo, consideramos que incluir en las escuelas a sujetos adolescentes con autismo implica un trabajo unívoco, cada caso es singular, las estrategias pueden ser disímiles en función de la persona, de la materia y del tema a trabajar.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en relación al trabajo práctico, podríamos pensar que lleva a cabo un posible aporte a la temática de la inclusión escolar, considerando fundamentalmente en su análisis el rol docente frente a la misma, las estrategias y metodologías didácticas que implementan los mismos, las resistencias u obstáculos que también se presentan al momento de realizar prácticas educativas inclusivas de alumnos con T.E.A. en las escuelas secundarias de la ciudad de Quilmes y algunos de los aportes teóricos que autores renombrados han llevado a cabo a través de sus investigaciones.

Todavía falta mucho por saber y conocer, pero es importante concientizar, comprender, estar atentos, convocar a la persona, dejarse convocar, habilitarse a aprender enseñando, afectarse y dejarse afectar es la posibilidad a la que hemos podido concluir al momento de pensar la dinámica áulica en la inclusión escolar.

Por último, avanzar en el desarrollo de escuelas inclusivas requiere de un compromiso desde los protagonistas, sean docentes, directivos, personal no docente, familia y otros profesionales afines a la educación, promoviendo la participación y la implicación en impulsar y sostener espacios de reflexión y cambios orientados a mejorar la institución educativa ante la diversidad.

Como profesionales comprometidos trabajando para crear contextos educativos contextualizados a los niveles del desarrollo de cada niño, niña o adolescente con autismo, constituyendo así nuestra específica necesidad educativa, aprendiendo a comprender cómo organizan su mundo mental, interpersonal y social, trabajando en forma interdisciplinaria en pos de mejorar las trayectorias escolares de las personas con Trastornos del Espectro Autista.

## **11. Conclusiones**

Es necesario destacar, que el presente trabajo no pretende agotar todos los aspectos en relación a la inclusión escolar de personas con Trastorno del Espectro Autista en tanto que solamente nos basamos en las estrategias que utilizan los docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Quilmes como recursos didácticos para llevar a cabo sus clases dentro de un marco inclusivo, considerando a su vez, que la muestra no comprende en forma alguna todas las variables existentes.

Asimismo, a modo de conclusión, podremos comenzar mencionando, retomando algunos conceptos trabajados en párrafos anteriores en el marco teórico, en relación a los

paradigmas que comprenden a la discapacidad en un momento y tiempo determinado. Si bien la autora, Necchi, nos detalla la hegemonía de cada uno de ellos en un momento específico en la historia de la humanidad, todavía quedan resabios de los mismos a pesar de que se han ido reformulando y transformando a lo largo de los años. Con esto nos referimos, por ejemplo, a que si bien actualmente estaríamos ubicados dentro del paradigma Bio-psico-social, en tanto que la propuesta de la inclusión escolar y el marco normativo que la avala se apoyan en dicho paradigma; podemos pensar que el discurso de algunos docentes sigue atravesado por esta idea de concebir a las personas con T.E.A. como sujetos enfermos que necesitan de un tratamiento específico por profesionales especializados en la temática y en instituciones determinadas para ellos sin considerar la posibilidad de que la escuela convencional y los docentes “convencionales” (es decir, no profesores de Educación Especial) puedan llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, es necesario recordar uno de los aportes que establece el paradigma Social al considerar que no son los sujetos los discapacitados sino la sociedad la que discapacita en verdad, es decir quien establece barreras y obstaculiza así el desempeño cotidiano de las personas con discapacidad. De esta manera, por correlación, podríamos comprender que son los mismos docentes quienes colaboran a obstruir las prácticas educativas de los alumnos al no interesarse en viabilizar la inclusión en la dinámica áulica. Siguiendo esta línea, es necesario tener presente, que así como el paradigma Bio-psico-social entiende que la discapacidad es compleja y multifactorial, del mismo modo debemos comprender que la atención que deben recibir los alumnos con T.E.A. tiene que ser llevada a cabo a través de diversos factores, con la presencia de diversos profesionales que actúan en consonancia para viabilizar, posibilitar el proceso de enseñanza y permitir así un proceso de aprendizaje de calidad; cuando hablamos de profesionales, no nos referimos en forma unívoca al médico o psicólogo que pueden trabajar en forma interdisciplinaria en sus consultorios, sino que nos referimos específicamente a todos los actores escolares que intervienen y pueden intervenir para colaborar y hacer de esa trayectoria escolar un paso significativo, ya sea desde los docentes de las asignaturas, los maestros integradores, acompañantes terapéuticos, directivos, compañeros del sujeto con T.E.A, preceptores, etc. Considerando la genealogía de la anormalidad escolar, es posible comprender también, por qué todavía el paradigma de rehabilitación o médico persiste en el discurso de los docentes, en tanto que todo aquello que era considerado fuera de la norma no tenía lugar en el contexto escolar convencional, dejando así lugar a la creación de instituciones específicas que trabajaban con las infancias desahuciadas o los estudiantes “anormales”,

ya sea sujetos que vivían en condiciones de vulnerabilidad social, hijos de inmigrantes, personas con discapacidad, etc. Esto era así, debido a que la escuela integraba a los estudiantes el futuro mundo laboral y allí podían permanecer aquellos sujetos que eran funcionales a la propuesta de la escuela convencional, no había lugar para la integración y mucho menos para la inclusión tal como es considerada actualmente y hemos establecido la distinción en párrafos anteriores. De este modo, el discurso escolar avalaba y fundamentaba con solidez la exclusión que llevaban a cabo de aquellos niños, niñas o adolescentes que no se adaptaban a los cánones de la enseñanza colectiva con el argumento tan abarcativo pero que a la vez no especificaba nada, de presentar “fracaso escolar o anormalidad”.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es posible visibilizar por qué todavía se encuentra impregnado en el discurso docente la aseveración que los chicos con Trastorno del Espectro Autista den concurrir a escuelas especiales y tener un tratamiento escolar específico, sin la posibilidad de incluirlo en la dinámica áulica cotidiana. Es importante, que se pueda concientizar cada vez más sobre la temática trabajada, para poder deconstruir este pensamiento que muchos docentes (no todos, por suerte) poseen.

A partir de los aportes de De La Vega, es posible comprender que el discurso de la integración ha ampliado el ámbito escolar de la exclusión intentando trascender el binomio normalidad- anormalidad propuesto por el paradigma médico- educativo.

A partir de la última Ley Nacional de Educación, no se concibe a la integración sino a la inclusión como formando parte de las prácticas escolares actuales, visibilizando una distinción significativa entre ambas, en tanto que la integración promulga que los alumnos con T.E.A. se adapten a la comunidad educativa, desde la mirada de la inclusión se propone la comprensión en su singularidad con escuelas basadas en atender la diversidad, no centrándose en el diagnóstico sino dándole a cada uno las necesidades educativas existentes. En varios docentes mencionados previamente, se pudo visibilizar que ubicaban, incluso con dificultad, sus prácticas escolares desde el ámbito inclusivo, desde el cual se intenta eliminar las barreras (propias y de los otros) que impiden participar en el sistema educativo y social sin disfrazar las limitaciones sino todo lo contrario, considerarlas, tenerlas presentes, para poder vehicular el proceso de enseñanza y de aprendizaje en relación a las mismas y no en oposición a ellas. Para ello, los docentes se sirven de diversas estrategias didácticas como recursos utilizados en sus prácticas escolares, presentando el tema, las actividades a realizar y la forma óptima de realizar la evaluación. Inclusive, sirviéndose de intervenciones de otros profesionales intervinientes en la trayectoria escolar

del alumno con T.E.A. para trabajar en pos de mejorar la calidad educativa. Para ello, siguiendo a Dubrovsky, es considerable que sea considerada la ubicación áulica del alumno para que también sea implicado en la dinámica áulica y no sea escindido de la misma con su acompañante terapéutico o bien, con su maestro integrador.

De esta forma, se irá llevando a cabo una construcción del habitar el espacio escolar, tanto para el sujeto con T.E.A. como para los docentes y también, para los compañeros, derribando el “nosotros-otros” que tan instituido está en la historia escolar pero que, ante las prácticas educativas actuales, nos orientamos a ir construyendo un “nosotros” en la dinámica escolar. Para ello, es necesario poner en ejercicio una pedagogía sociocrítica, tal como plantea Borsani, que promueve que los docentes estén abiertos, sean flexibles, con prácticas adecuables y revisables permanentemente, priorizando en los procesos de aprendizaje el ¿cómo? y el ¿para qué se aprende? por sobre los resultados, vinculándose mayormente al ¿qué se aprende?; adecuando las actividades en los casos que los profesores consideren necesario, para estimular la apropiación del conocimiento pero también, del lugar, perteneciendo a un grupo primando la vinculación con los pares.

Para concluir, es óptimo destacar, la importancia en que las trayectorias escolares de los alumnos adolescentes con T.E.A. se basen en educar para la autonomía y la emancipación del sujeto para la dirección de la vida propia.

## **12. BIBLIOGRAFÍA:**

- American Psychiatric Association (APA) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. E.E.U.U., 2013
- Baron-Cohen, S., Bolton, P. (1998) *Autismo. Una guía para padres*. Psicología y educación. España. Ed: Alianza.
- Blake, O. *La Capacitación. Un Recurso Dinamizador De Las Organizaciones*. 2ºEd, Bs. As., Macchi, 1997
- Borsani, M. J. *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Capítulo 4. Ed. Novedades educativas. Bs. As., 2010*
- Caniza de Páez, S. *La educación especial y sus protagonistas. Desde la recuperación democrática hasta nuestros días. La ética en agenda*. En Revista Ruedes. Año 1, nro 1 Pag 54-63, 2011.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. República Argentina. Ley N°26.378,
- De La Vega, E. *Las trampas de a escuela integradora. La intervención posible*. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires. Pp. 123-159, 2008.
- Devalle De Rendo, Alicia Y Vega Viviana. “*Una Escuela En Y Para La Diversidad*”. Aique. Bs. As., 2006
- Dubrovsky, S. *La integración escolar como problemática profesional*. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires, 2005

- Duschatzky, Silvia. *Experiencias Sociales A La Intemperie* En Su: “Maestros Errantes”. Buenos Aires. Paidós. 2007.
- Grandin, T. (2011) *The way I see it. A personal look at Autism and Asperger's*. USA: Future Horizons.
- Greene, M. “El profesor como extranjero” En Larrosa, J. y otros. *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, 1995
- Haddad, S. (2014) “*Cap. 7: Consideraciones en educación para personas con discapacidad*” en *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Departamento de Ciencias Sociales. Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia.

#### U.N.Q. Buenos Aires

- Larripa, M., & Erausquin, C. (2010). *Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström*. Anuario de investigaciones, 17, 165- 179. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v17/v17a16.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.026.
- Necchi, S. (2014) “*Introducción*” en *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Departamento de Ciencias Sociales. Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. U.N.Q. Buenos Aires
- O.M.S. (2011) *Informe mundial sobre discapacidad*. Versión española. Biblioteca de la OMS.
- Orellana Ayala, C. (2016) *Adecuando el aula para alumnos con autismo y TDAH*.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155/11 y 174/12.
- Riviére, A.; Bellinchon, M; Igoa, J.M. *Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística*, 1992
- Riviére, A; Martos, J. *Capítulo 1 ¿cómo aparece el autismo? Diagnostico temprano e indicadores precoces del trastorno autista*, 2000
- Rodríguez, I., Moreno J. y Aguilera A. (2007) *La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista*. Facultad de psicología,

Universidad 23 de Sevilla. Recuperado de:  
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re34418.pdf>

- SKLIAR, C. (2010) *“Incluir las diferencias. Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable”* En Revista, Orientación y Sociedad. Vol. 8. UNLP Ed. Buenos Aires.

- <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista/index.shtml>