



Vicerrectorado de Innovación, Investigación y Posgrado

Maestría en Innovación Educativa

**CONFIGURACIONES DE APOYO COMO GARANTES DE DERECHOS PARA LAS
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES CON AUTISMO
EN UN COLEGIO SECUNDARIO DE USHUAIA**

Maestrando: Odiante, Paola Mirna Marisel

Directora de Tesis: Laura Ciunne

Agradecimientos

A quien confió en mis particularidades, garantizándome el apoyo necesario para alcanzar la meta: Dios.

A mi esposo Ulises, por creer en mi potencial, por impulsarme a crecer como persona y como profesional, por escucharme, contenerme y desafiarme a recorrer nuevos rumbos. A nuestras hijas Mía y Abigail, por crecer junto a una mamá que ama la educación y la formación permanente, por esperar y entregar mucho de su tiempo de manera incondicional.

A mi hermana Johana por transmitir pasión por el acompañamiento con calidad y excelencia a las personas con discapacidad.

A Gonzalo, Pilar y Hugo por confiar y apoyar en el momento que necesitaba.

A Laura, mi directora de tesis, por aceptar el desafío de acompañarme, por la excelencia académica y, sobre todo, por estar al pendiente de cada detalle en todo este tiempo. Te admiro profundamente y, voy a estar eternamente agradecida por haber llegado juntas a realizar mi tesis.

A Mirna, Belén, Ceci, Fer, Estefi, Rocío, Yesi, Vale y Delia por la contención y el apoyo durante mi proceso de escritura.

Y, a ella, quien desde siempre quiso que sus hijas se formen y trabajen por la inclusión, a mi mamá, que durante toda su vida amó y acompañó a los menos favorecidos. ¡Gracias! Hoy lo entiendo un poco más.

Resumen

Esta investigación, presenta el tema de las configuraciones de apoyo como garantes de derechos para las trayectorias educativas de estudiantes con autismo en un colegio secundario de Ushuaia.

El diseño metodológico utilizado se enmarca en una investigación exploratoria que aborda un estudio de caso, con un enfoque interpretativo que pretende dar una visión general y una aproximación a aspectos que permiten relevar y explicar determinadas realidades educativas de estudiantes neurodivergentes en la escuela secundaria. Teniendo en cuenta esta perspectiva, se analizan los marcos normativos, el modelo social de la discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad como ejes transversales del planteo para especificar y describir las formas en que planifican e implementan las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo en igualdad de condiciones.

El proceso de análisis de recolección de datos estuvo estructurado en relación al planteo de los objetivos de esta investigación. La necesidad de interpretar y comprender las relaciones ente la teoría y la práctica condujeron a la utilización de técnicas de recolección de datos mixtas; las encuestas fueron contestadas por docentes del colegio seleccionado y las entrevistas por una funcionaria del Ministerio de Educación provincial, un integrante del equipo de gestión, otro del equipo de orientación escolar, dos del equipo pedagógico, dos docentes de apoyo a la inclusión, una tutora acompañante, profesores y, con la intención de presentar desde una experiencia de inclusión, la mamá de un estudiante con CEA.

La triangulación de información, por un lado, visibilizó los acuerdos y tensiones de los equipos institucionales cuando estudiantes neurodivergentes ingresan a la escuela secundaria. Por otro lado, identificó de qué manera se implementan las configuraciones prácticas como la articulación entre profesores y las DAI, el abordaje del PPI y las barreras que subyacen como obstáculos para garantizar trayectorias educativas de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA).

Por último, se concluye que garantizar la igualdad de condiciones para personas con Condición del Espectro Autista, bajo la implementación de la normativa vigente, es un abordaje que está creando un cambio no solo en la concepción sobre la discapacidad, sino en las concepciones sobre la enseñanza y en las prácticas áulicas e institucionales. Por ello, el trabajo que se está realizando en el colegio de Ushuaia contribuye a reconocer y valorar a los estudiantes neurodivergentes como sujetos de derechos. Paralelamente a ello, el reconocimiento de las barreras que subyacen en el contexto refleja la disposición de realizar abordajes integrales como estrategias para minimizar y eliminar barreras que se presentan. Esta labor, forma parte de la innovación educativa que demanda el modelo social de la discapacidad y el paradigma neurodivergente para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo en igualdad de condiciones.

Palabras claves: inclusión educativa, autismo, discapacidad, escuela secundaria, trayectoria escolar, barreras para el aprendizaje.

Summary

This research presents the topic of support configurations as guarantors of rights for the educational trajectories of students with autism in a secondary school in Ushuaia.

The methodological design used is framed in an exploratory research that addresses a case study, with an interpretive approach that aims to provide a general vision and an approach to aspects that allow us to highlight and explain certain educational realities of neurodivergent students in secondary school. Taking this perspective into account, the regulatory frameworks, the social model of disability and the neurodiversity paradigm are analyzed as transversal axes of the approach to specify and describe the ways in which support configurations are planned and implemented to guarantee the educational trajectories of students with autism on equal terms.

The data collection analysis process was structured in relation to the statement of the objectives of this research. The need to interpret and understand the relationships between theory and practice led to the use of mixed data collection techniques; The surveys were answered by teachers from the selected school and the interviews were answered by an official from the Ministry of Education, a member of the management team, another from the school guidance team, two from the pedagogical team, two inclusion support teachers, and an accompanying tutor. , teachers and, with the intention of presenting from an experience of inclusion, the mother of a student with CEA.

The triangulation of information, on the one hand, made visible the agreements and tensions of institutional teams when neurodivergent students enter high school. On the other hand, it identified how practical configurations are implemented such as the articulation between teachers and the DAI, the addressing of PPI and the barriers that underlie obstacles to guarantee educational trajectories of students with Autism Spectrum Condition (ASC).

Finally, it is concluded that guaranteeing equal conditions for people with Autism Spectrum Conditions, under the implementation of current regulations, is an approach that is creating a change not only in the conception of disability, but also in the conceptions of teaching and in classroom and institutional practices. For this reason, the work being carried out at the Ushuaia school contributes to recognizing and valuing neurodivergent students as subjects of rights. Parallel to this, the recognition of the barriers that underlie the context reflects the willingness to carry out comprehensive approaches as strategies to minimize and eliminate barriers that arise. This work is part of the educational innovation demanded by the social model of disability and the neurodivergent paradigm to guarantee the educational trajectories of students with autism under equal conditions.

Keywords: educational inclusion, autism, disability, secondary school, school trajectory, barriers to learning.

Indice

Agradecimientos	2
Resumen.....	3
Summary	4
Indice.....	6
Capítulo 1: Introducción	8
Estructura de la tesis	12
Capítulo 2: Contexto Conceptual.....	15
La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la ciudad de Ushuaia	15
Marco Normativo.....	18
La Neurodiversidad como perspectiva.....	22
El Modelo Social de la Discapacidad	26
Trayectorias Educativas	29
Las Configuraciones de Apoyo como Andamiajes Planificados	38
A Modo de Cierre	46
Capítulo 3: Decisiones Metodológicas	48
Tipo de Investigación y Diseño Escogido	49
Universo de Estudio y Muestra.....	50
Herramientas de Recolección de Datos	52
Capítulo 4: Análisis de la Información	67
Introducción:	67
Las Configuraciones de Apoyo que se Implementan en un Colegio Público de Ushuaia para Garantizar las Trayectorias Educativas de Estudiantes con CEA.....	68
<i>Corresponsabilidad entre el Estado y la Institución Educativa</i>	68
<i>Perspectivas de quienes Acompañan las Trayectorias Educativas</i>	72
Decisiones de los Equipos Institucionales. Respetar la diversidad desde las particularidades	79
Las Prácticas Docentes y el Autismo. Indagar sobre las perspectivas, los enfoques, las.....	85
miradas de quienes acompañan a través de sus prácticas docentes las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, permitirá destacar la noción de persona que tiene cada uno y cómo esta noción se ve interpelada y/o flexibilizada por los nuevos planteos establecidos por la normativa vigente. .	85

Seguir trabajando para acompañar trayectorias educativas en la ESO	87
Capítulo 5: Configuraciones Prácticas	89
Los Modos en que los Diversos Actores Institucionales Implementan las Configuraciones de Apoyo para Garantizar las Trayectorias Educativas de los Estudiantes con CEA.	89
Articulación entre Profesores y las DAI	89
El Proyecto Pedagógico Individual (PPI) en las Prácticas Docentes.....	95
Las Barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA	104
El problema está en los contextos, no en las personas.....	108
Conclusión	108
Capítulo 6: Transitar la ESO desde la Experiencia Familiar	110
Configuraciones de Apoyo que se Implementan en el Colegio Público de Ushuaia para Garantizar la Trayectorias Educativa de Juan en su Ingreso a la ESO	111
Los Modos en que los Diversos Actores Institucionales Implementan las Configuraciones de Apoyo que Acompañaron la Trayectoria de Juan.....	113
Capítulo 7: Conclusiones	115
Seguir Trabajando para Garantizar Justicia Curricular.....	115
Referencias.....	121
Anexo.....	126
Anexo A: Encuestas:.....	126
Apéndice B: Entrevistas.....	131

Capítulo 1: Introducción

Para llegar a la producción de esta tesis, tuve que recorrer un largo camino de deconstrucciones, conocimientos de nuevas perspectivas y nuevos aprendizajes sobre la discapacidad, la inclusión educativa en la escuela secundaria, la neurodiversidad. En el año 2015, junto a mi familia, nos mudamos a la ciudad de Ushuaia; allí comencé a conocer el ‘mundo de la discapacidad’ a través del trabajo de mi esposo, que consistía en acompañar a niños¹ potenciando lo que podían hacer y, ayudando en lo que costaba realizar, no existían los ‘no puede’, ‘no le va a salir’, todo lo contrario, se trabajaba para que vivan y disfruten de actividades como cualquier otro niño (ej: plaza de juegos, natación, arte, baile, teatro, etc.). Esta cercanía con realidades que no había tenido la oportunidad de conocer antes, sembró la necesidad de querer investigar cómo transitaban las personas neurodivergentes la Escuela Secundaria Obligatoria en los colegios donde trabajaba. A partir de la experiencia, surgieron interrogantes cruciales. ¿Cómo se desarrolla la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria? ¿Qué protocolos se implementan para su ingreso, permanencia y egreso? ¿Qué normativa específica protege sus derechos y asegura su trayectoria educativa en igualdad de condiciones? Estas preguntas, entre otras relacionadas a la adecuación curricular, la inclusión educativa y la accesibilidad, me formulé al observar y analizar la escolaridad de estudiantes con CEA.

Lo interesante de todo este proceso, es la manera en que comencé a mirar las necesidades de las personas con discapacidad en mi entorno laboral, es decir, en el colegio. La decisión de investigar un tema tan complejo y, a la vez tan necesario, como lo es el trabajo en el nivel secundario con personas con Condición del Espectro Autista (CEA), no fue fácil. Sin embargo, conocer a adolescentes con esa condición, acompañar sus trayectorias educativas junto a sus Docentes de Apoyo a la Inclusión, fue lo que me impulsó a comenzar a andar en este camino.

El colegio que seleccioné se caracteriza por recibir y acompañar las trayectorias educativas de personas neurodivergentes; cuenta con equipos de gestión, orientación y pedagógicos que trabajan para poder incluir a estudiantes con CEA desde el respeto de sus particularidades y necesidades. Sin embargo, al observar resistencias, incertidumbres, desconocimiento de algunos sujetos institucionales sobre cómo acompañar a personas con autismo, decidí comenzar a investigar. Esta decisión implicó que, para esta investigación de Maestría en Innovación Educativa, me pregunte: ¿Cómo incluir estudiantes con CEA en la Escuela Secundaria Obligatoria, respetando el marco de derecho? ¿Qué configuraciones de apoyo son necesarias para garantizar la accesibilidad al nivel secundario de los estudiantes con CEA? ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan la igualdad de condiciones de las

¹ El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de quien escribe esta tesis. Sin embargo, con el fin de evitar la sobre carga que implicaría utilizar simultáneamente las formas masculinas y femeninas para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear mayormente el género masculino.

personas neurodivergentes en la ESO? Estos son algunos interrogantes que fueron surgiendo durante el proceso de investigación que pretendió analizar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio secundario público de la ciudad de Ushuaia, para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo.

Este trabajo aborda las tensiones y relaciones que se van construyendo entre los marcos normativos establecidos y los sujetos institucionales, que pretenden implementarlos, para brindar accesibilidad al sistema educativo. Aquí, es necesario aclarar que, a lo largo del análisis realizado, se abordará el concepto de Condición del Espectro Autista (CEA), teniendo en cuenta que la palabra “trastorno” está directamente relacionado con un diagnóstico de enfermedad. Actualmente, organizaciones no gubernamentales, como así también equipos de investigación que estudian y trabajan con personas con autismo, están en proceso de debate para el cambio del término de trastorno al de condición, entendiéndolo que implica mucho más que un cambio de palabras, implica el reconocimiento de personas con estas particularidades y características, deconstruyendo el modelo médico. Entonces, en cuanto a citas de normativas y/o conceptuales, se respetará el concepto Trastorno del Espectro Autista o la sigla TEA; pero, en los aportes, análisis y/o reflexiones se utilizará el concepto de Condición del Espectro Autista o su sigla CEA.

La pluralidad y de la diversidad humana que presentan las particularidades de la discapacidad, debe ser protegida y respetada (Ríos y Castillo, 2021). Las personas con discapacidad, tienen derechos y, los mismos, demandan respeto en las diferentes áreas en que participan y aprenden, en nuestro caso, en la educación secundaria.

¿Cómo se construye una escuela accesible para estudiantes con CEA? ¿Cuáles son las tensiones y acuerdos que surgen dentro de una escuela secundaria que debe garantizar la igualdad de condiciones en las trayectorias escolares de estudiantes con autismo? Estos cuestionamientos surgieron a partir del análisis del marco normativo e investigaciones, que cumplieron el papel de antecedentes para sostener este trabajo. Entre los más relevantes, está la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la cual planteó reconocer a la discapacidad no como una enfermedad, un problema o una anomalía que hay que prevenir o corregir, sino como una manifestación de la pluralidad y de la diversidad humana y, como tal, debe ser protegida y respetada (Ríos y Castillo, 2021, p. 6). Por su parte, en la dimensión educativa, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006): Esta ley reforma la concepción que se había sostenido hasta ese momento sobre la educación argentina, estableciéndola como un derecho caracterizado por su gratuidad, igualdad, equidad, por ser permanente, integral y de calidad. Asimismo, también se analizan y se comparan con la realidad del contexto educativo seleccionado, la Resolución del Consejo Federal de Educación N°311 (2016), la Ley de Educación N°1018 perteneciente a la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y la Resolución Provincial N° 0380/23, teniendo en cuenta que desde sus planteos buscan propiciar condiciones para la inclusión

escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación y titulación de los y las estudiantes con discapacidad.

Sumado a ello, se tuvieron en cuenta investigaciones de María José Borsani (2018) y Leila Schewe. (2020), quienes plantean la necesidad de trabajar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que actualmente cursan el nivel secundario, desde una mirada de inclusión, sin dejar de tener en cuenta la importancia de eliminar las barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje. Como eje transversal a estos planteos, se aborda el modelo social de discapacidad, trabajado por Victoria Maldonado y Jorge Alfonso (2007), como así también el abordaje que realiza Palacios, Agustina (2008). Dichos autores presentan al modelo mencionado como un nuevo paradigma del tratamiento actual de la discapacidad; éste se presenta como un reclamo y una oportunidad de realizar cambios que respeten los derechos de las personas con discapacidad, entendiendo que las causas que originan la discapacidad, en gran medida, son sociales.

Otro de los paradigmas que atraviesa este trabajo es el de la neurodiversidad trabajado por Mitre, Ramiro (2023)² como la diversidad que caracteriza a las personas por ser tales. Desde esta perspectiva, también se tienen en cuenta los aportes de Daniel Valdez (2017), quien destaca reflexiones teóricas y análisis sobre la escuela secundaria y los procesos de inclusión de estudiantes con CEA, en el marco de una investigación que se desarrolla indagando en escuelas de la provincia Misiones. Aquí se presenta un primer acercamiento hacia los marcos teóricos que pretenden poner en tensión categorías tales como obligatoriedad, igualdad, integración e inclusión y, finalmente, se abren algunos interrogantes sobre los que trabaja la investigación.

Cabe señalar que la investigación sobre el sistema educativo fueguino y sobre el nivel de educación secundaria es un campo que recientemente ha comenzado a investigarse. Por lo tanto, la presentación de la escuela secundaria en la provincia se remite a las investigaciones de Sager (2019) quien analiza el proceso de implementación de la Educación Secundaria Obligatoria en términos curriculares en la ciudad de Ushuaia; Mendez y Paez (2020) desarrollan un trabajo sobre la sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina (1884-2020); Gomez y Ciunne (2020) abordan la temática de los Equipos de Gestión, problemas institucionales y proyecto Educativo en las escuelas de nivel obligatorio de la ciudad de Ushuaia; y otro abordaje que realizan Gomez y Ciunne (2021) en cuanto a la temática de Gestionar escuelas secundarias en pandemia y revisar los proyectos.

Es pertinente destacar, que solo he mencionado algunas de las normativas y autores abordados. Las riquezas de los planteos conceptuales, para el análisis propuesto, se desglosa a lo largo del contexto conceptual y el análisis de la información.

Cada adolescente tiene derecho a recibir una educación adaptada a sus necesidades educativas. Si bien en la actualidad los marcos normativos y pedagógicos adhieren a este planteo, aún persisten

²Profesor y Licenciado en Psicología, Magister en CEA. Director de la Fundación Neurodiversidad de Argentina.

numerosas barreras que impiden la plena garantía de ese derecho en la cotidianeidad de las instituciones educativas. Es decir, hay un marco legal que orienta las prácticas educativas, sin embargo, la accesibilidad de los estudiantes con autismo, al nivel secundario, no se concreta o lo hace de manera parcial. Por ello, esta investigación se propone analizar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

El colegio secundario donde se realizó el trabajo de campo de esta investigación fue seleccionado por su larga trayectoria en materia de inclusión educativa. Pues, desde su creación en el año 2005 y en el marco de la Ley Federal de Educación innovó en acciones de inclusión educativa. Por aquellos años la Supervisión de Nivel Secundario aprobó el proyecto denominado Un lugar. El mismo tenía el propósito de adaptar las prácticas educativas a los tiempos y modos de aprendizaje de cada estudiante. Por ello, entre su matrícula incluyó, entre otros, a estudiantes con CEA.

Años después, en el marco de la Ley Nacional de Educación N°26.206 con el propósito de que todos los estudiantes estén incluidos en aulas comunes; el Colegio, con la intención de generar una propuesta ampliatoria de inclusión educativa continuó trabajando con la recepción y el acompañamiento para el sostenimiento de las trayectorias escolares de las personas neurodivergentes. Este accionar implicó e implica una reorganización constante de configuraciones de apoyo para garantizar la inclusión educativa en igualdad de condiciones. Sin embargo, la demora en la designación del Docente de Apoyo a la Inclusión, como recurso; la falta de articulación entre el nivel secundario y la modalidad especial; la falta de formación docente para aplicar de manera adecuada los Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI), se convierten en barreras constantes que obstaculizan el trabajo de los diferentes equipos institucionales (de gestión, orientación y pedagógicos).

Ahora bien, ¿Qué implica educar en un marco de derecho los estudiantes con CEA? ¿Qué tipo de abordajes deben realizar los equipos institucionales para garantizarles un acompañamiento a las trayectorias educativas de personas neurodivergentes? ¿Cuáles son las barreras que deben ser visibilizadas y eliminadas para garantizar un trayecto educativo en igualdad de condiciones? Estos interrogantes que atraviesan este trabajo de investigación permitieron conocer diversos enfoques de una misma realidad, teniendo en cuenta, por un lado, lo establecido por el marco jurídico y, por otro lado, las experiencias relatadas por diferentes actores institucionales incluyendo la directora del área de discapacidad, docentes, docentes de apoyo a la inclusión, equipo directivo, de orientación y pedagógico. A partir de ello, conoceremos (uds. lectores de mi tesis y yo Mirna) cuestiones normativas que deberían guiar el quehacer institucional y docente al momento de trabajar con estudiantes con CEA, al mismo tiempo, los modos en que cada profesional (directivos, psicopedagogo, maestras de apoyo a la inclusión, docentes, etc.) interpreta la normativa para elaborar y/o implementar configuraciones de apoyo en el proceso de la enseñanza para el aprendizaje.

Es a partir de lo mencionado que se plantea el problema de investigación: ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que utiliza un colegio secundario público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA?

En efecto, el objetivo general que atraviesa la investigación es: Analizar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

Asimismo, partiendo de esta base, se plantean como objetivos específicos, en primer lugar, Caracterizar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de Ushuaia para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. En segundo lugar, Describir los modos en que los diversos actores institucionales implementan las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA. Por último, Identificar las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA

La investigación se centra en el supuesto de investigación de que las configuraciones de apoyo que utilizan en un colegio secundario público de la ciudad de Ushuaia, para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, requieren de un trabajo colaborativo y articulado entre los equipos institucionales (de gestión, de orientación y pedagógico) y, si es necesario, de equipos de Educación Especial para la planificación, desarrollo y evaluación de las configuraciones prácticas que garanticen la igualdad de condiciones a estudiantes con autismo.

Por consiguiente, los desafíos, complejidades y tensiones, que surgen en el contexto institucional, al momento de incluir a personas neurodivergentes, esbozan un panorama que insta a analizar las configuraciones de apoyo existentes para lograr la accesibilidad al nivel secundario, teniendo en cuenta los marcos legales establecidos.

Estructura de la tesis

A continuación, se describirá el contenido de cada capítulo.

El Capítulo 1, contiene la introducción de la tesis. En ella se explicitan cuestiones preliminares y la estructura general. También, se define, explicita y justifica el planteo del problema de investigación, teniendo en cuenta los antecedentes que contribuyeron a su formulación y a la del análisis de las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

Seguidamente, el Capítulo 2, presenta el Contexto Conceptual que analiza y articula los principales conceptos que definen, caracterizan y explican a las configuraciones de apoyo como garantes, en un marco de derecho, de igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de los

estudiantes con CEA. Aborda, en primer lugar, la realidad de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur y describir particularidades de los jóvenes que realizan su trayectoria educativa en ella. Asimismo, se especifican cuestiones que definen y caracterizan el quehacer educativo desde un marco de derechos que compromete a los diferentes actores institucionales a trabajar de manera articulada para garantizar igualdad de condiciones a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). Se analiza el marco normativo que protege los derechos de las personas neurodivergentes, el modelo social de la discapacidad como reclamo y oportunidad, el enfoque de la neurodiversidad y, plantea posturas de autores que permiten interpretar si las trayectorias escolares están garantizadas para los estudiantes con CEA, desde la elaboración e implementación de configuraciones de apoyo. En definitiva, reconocer los desafíos, complejidades y tensiones que se plantean en el contexto educativo al momento de aplicar la normativa vigente genera nuevos interrogantes que conducen a buscar recursos para poner en debate, análisis y reflexión, desde el marco establecido en este apartado.

El Capítulo 3 describe qué diseño metodológico se utilizó para analizar la realidad del colegio secundario público de Ushuaia como estudio de caso principales características, destacando su alcance de estudio exploratorio de un contexto poco investigado. Asimismo, se especifica el proceso realizado a través de las herramientas de recolección de datos a través de entrevistas y las encuestas (metodología mixta), las cuales fueron organizadas según las categorías e análisis planteadas en los objetivos propuestos.

Luego, el Capítulos 4 especifica las configuraciones de apoyo que se implementan en el colegio público de Ushuaia para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. Los aportes presentados permitieron puntualizar de qué manera el Estado y los actores institucionales, como corresponsables, acompañan el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con autismo en la ESO. Este accionar es un trabajo que está llevando a cabo en un marco de derecho desde distintos tipos de abordajes interdisciplinarios para lograrlo. Seguidamente, el Capítulo 5, describe los modos en que los diversos actores institucionales implementan las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA. al respecto, se presentan las configuraciones prácticas en el ámbito educativo, analizando el trabajo entre profesores y Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y la relevancia del Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Asimismo, se identifican las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. Como conclusión del capítulo, se plantea la necesidad de garantizar la igualdad de condiciones durante el acompañamiento de las trayectorias educativas desde un trabajo integral de los diferentes actores institucionales para detectar y eliminar las barreras del contexto institucional.

El Capítulo 6 presenta la experiencia de Juan³, estudiante con 15 años cursando el 3° año de la ESO del colegio provincial analizado, a partir de una entrevista realizada a su mamá. Si bien la

³ Seudónimo que se utiliza para preservar la identidad del estudiante.

historia de Juan es una entre muchas, nos ayuda a ver y reflexionar que en el colegio hay personas dispuestas a respetar los derechos educativos desde el ingreso, durante la permanencia y el egreso de quienes lo necesiten. Ello es visibilizado cuando la mamá del adolescente en cuestión expresa su satisfacción por el acompañamiento que recibe su hijo, como estudiante del Colegio.

Por último, el Capítulo 7 expone las conclusiones de esta investigación teniendo en cuenta que las configuraciones de apoyo que utilizan en el colegio secundario público de la ciudad de Ushuaia garantizan en un marco de derecho la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA Si bien se evidencia un notable proceso de transición de modelos y paradigmas de quienes conviven en el colegio, el trabajo que se está realizando contribuye a reconocer y valorar a los estudiantes neurodivergentes como sujetos de derechos. Paralelamente a ello, el reconocimiento de las barreras que subyacen en el contexto refleja la disposición de realizar abordajes integrales como estrategias para minimizar y eliminar barreras que se presentan.

Es importante destacar que la problemática planteada está siendo trabajada en la provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur, hay eventos académicos como el Congreso de Educación e Inclusión del Sur, en el que, a través de conferencias de diversos especialistas durante todo el ciclo lectivo, visibilizan, dialogan, acompañan y capacitan a docentes y otros actores institucionales que conviven con realidades diversas. Por ello, las contribuciones y análisis que se expresan, a través de los aportes de los protagonistas de este trabajo, tienen la intención de ser una herramienta que inste a realizar, nuevos planteos de investigación que profundicen y enriquezcan el quehacer educativo de los equipos de gestión, equipos de orientación, equipos pedagógicos, docentes, preceptores y tutores en contextos de diversidad de la Escuela Secundaria Obligatoria.

Resumiendo, garantizar la igualdad de condiciones para personas con Condición del Espectro Autista, bajo la implementación de la normativa vigente, el modelo social de la discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad es un abordaje que está creando un cambio no solo en la concepción sobre la discapacidad, sino en las concepciones sobre la enseñanza y en las prácticas áulicas e institucionales.

Capítulo 2: Contexto Conceptual

Enfocarse en el respeto a la diversidad implica pensar prácticas y acciones en función de los derechos de las personas, para eliminar las barreras que se presentan en el contexto educativo. Por ello, el presente contexto conceptual tiene la intención de presentar, en primer lugar, la realidad de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur y describir particularidades de los jóvenes que realizan su trayectoria educativa en ella. Asimismo, se especifican cuestiones que definen y caracterizan el quehacer educativo desde un marco de derechos que compromete a los diferentes actores institucionales a trabajar de manera articulada para garantizar igualdad de condiciones a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA).

Seguidamente, se presenta el *Marco Normativo* desde el enfoque de los derechos educativos de las personas con discapacidad, haciendo hincapié en los apoyos que deben recibir para transitar el sistema educativo. Después, *La Neurodiversidad como Perspectiva*, propone conocer, caracterizar y analizar la Condición del Espectro Autista desde un paradigma que reconoce y respeta las particularidades de las personas con autismo. Además, presenta las resistencias, tensiones y acuerdos establecidos entre los actores institucionales en la planificación e implementación de configuraciones de apoyo. Posteriormente, *El Modelo Social de la Discapacidad* se presenta como reclamo de derechos y oportunidad para brindar condiciones de acceso a nuevas experiencias educativas, sin discriminar ningún tipo de condición que pueda tener el estudiante, respetando su condición de sujeto de derecho. A continuación, *Trayectorias educativas* define y caracteriza las diferentes maneras en que presentan los estudiantes al momento de transitar la ESO, las particularidades y necesidades que visibilizan incertidumbres y barreras que manifiestan los actores institucionales al momento de garantizarles igualdad de condiciones. Para terminar, se describen *Las Configuraciones de Apoyo como andamiajes planificados* destacando como tales al trabajo articulado entre equipos institucionales, a la elaboración e implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) y al apoyo de Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) para garantizar el acompañamiento de trayectorias educativas en igualdad de condiciones.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la ciudad de Ushuaia

En este apartado se presentará características principales de la ESO en la Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur y las particularidades de la población que asiste al colegio secundario público de la ciudad de Ushuaia. La misma, ubicada en el extremo austral de Argentina, presenta una realidad social y educativa particular que se refleja en la Escuela Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, la escuela secundaria tradicional debió reconfigurar su mandato fundacional a partir de ciertas problemáticas que ponen en jaque sus sentidos, su identidad. Hay un cambio que tiene que ver con los desafíos que implica la obligatoriedad escolar; otro cambio que tiene que ver con las subjetividades contemporáneas y con las nuevas concepciones de los niños, niñas y adolescentes.

La escuela secundaria tradicional, basada en un modelo de selección y exclusión, se encuentra en crisis. Su concepto de calidad se fundaba en la selección de los "mejores" y la exclusión de aquellos que no se ajustaban a este mandato de excelencia. Esta lógica, basada en un paradigma homogéneo, se ve desafiada por las nuevas perspectivas sobre la niñez, la adolescencia y la juventud, así como por la emergencia de nuevas subjetividades dentro del ámbito escolar. Hoy la escuela secundaria tiene otros actores que la habitan.

Cuando hablamos de actores hacemos referencia a docentes y estudiantes. Estas nuevas subjetividades estuvieron siempre, a partir de la obligatoriedad escolar adquieren el derecho de acceso y permanencia de nuevos sectores que antes eran excluidos. Entonces, se empieza a pensar, desde un cambio de paradigma pedagógico, donde las subjetividades no hacen trayectorias que, en términos de Terigi (2007), eran ideales, cronológicas, graduadas; por lo tanto, se visibilizan las trayectorias reales que hacen los sujetos a partir de sus particularidades y de sus formas, tiempos de aprendizajes, de sus identidades diversas. Estas trayectorias escolares comienzan a ser caracterizadas como discontinuas, fragmentadas. Es en este contexto que entran los nuevos sujetos de la educación; estos nuevos sujetos surgen desde del desafío que implica la inclusión educativa en la escuela.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), con la extensión de la obligatoriedad y el mandato de la inclusión originaron en la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, y particularmente en la ciudad de Ushuaia, la visibilidad que adquieren las realidades de las poblaciones estudiantiles desafía a la escuela secundaria. La inclusión de estudiantes con CEA, que requieren la garantía de trayectorias escolares en igualdad de condiciones, ha exigido y continúa exigiendo la revisión de las prácticas áulicas e institucionales, así como la implementación de nuevas formas de participación y de tránsito por el nivel educativo.

Los cambios estructurales y curriculares fueron desarrollándose progresivamente, se elabora el nuevo Diseño Curricular para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y a fines del año 2014, respetando los principios fundamentales de la Ley de Educación Nacional, se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 1018. La misma tiene como centralidad los derechos a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de la provincia, garantizando un sistema educativo que se caracterice por ser público, inclusivo, permanente, democrático, abierto, laico (con la posibilidad para las instituciones educativas sociales o privadas de incorporar orientaciones religiosas de cultos admitidos en el Registro Nacional de Cultos), integrado, articulado y común. (Sager, 2019, p. 23)

Recordemos que Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur es la provincia más joven de la Argentina; logró su condición en el año 1991. Si bien su organización legislativa en áreas como la educativa está en transición debido a que los actores institucionales están en proceso de conocimiento e implementación de las mismas, hay muchos logros que fueron consolidando los derechos educativos de los adolescentes y jóvenes. En palabras de Sager, (2019)

A fin de dar cumplimiento con lo establecido por la Ley de Educación Nacional y las diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación, respecto a la responsabilidad del estado de crear las condiciones pedagógicas para que los estudiantes ingresen, permanezcan y egresen con aprendizajes de calidad, los documentos provinciales proponen la revisión de las prácticas evaluativas, habilitan la generación de estrategias y dispositivos en termino de evaluación, calificación, acreditación y promoción. (p. 24)

La visibilización de estas subjetividades contemporáneas se da en un contexto donde la escuela está inserta en un espacio sociopolítico, cultural; los vínculos comienzan a ser cada vez más frágiles, cada vez más rápido y más efímero todo; por lo tanto, los vínculos se replantean en esta escuela secundaria.

En referencia al contexto, la escuela tenía como figura de autoridad incuestionable a la ciencia y al docente, hoy esa autoridad, principalmente la autoridad del docente, empieza a estar puesta en duda.

Con respecto a los vínculos, empiezan a ser regulados por otras construcciones que tienen que ver con la autoridad desde la confianza, desde la horizontalidad. Entonces, hay también una nueva relación con el conocimiento debido a que éste ya no está puesto solo en el docente, solo en la ciencia; el conocimiento ya no es una construcción monolítica, ahistórica, fragmentada; sino que es un conocimiento que se va pensando desde una construcción más compleja. El aprendizaje ya no se produce solo en la escuela.

Al mismo tiempo, se produce el pasaje del paradigma tutelar a un paradigma de derecho. En el primero, el Estado, la familia y la escuela tenían que ‘tutelar, resguardar’ a personas con discapacidad, teniendo en cuenta que se los veía como niños incapaces de vivir una vida autónoma y plena. Por el contrario, el cambio de ese paradigma tutelar a un paradigma de derecho plantea un desafío para la escuela secundaria y la mirada que estos actores institucionales construyen sobre los estudiantes. Personas que bajo este nuevo paradigma son sujetos de derechos que pueden tomar decisiones sobre sí, ejercer y tener una vida plena desde nuevos acompañamientos que les permitan obtener cada vez más autonomía. Por ello, las políticas públicas de inclusión se piensan en función del ingreso, la permanencia y el egreso de la escuela secundaria; no es solo incluir para que las personas estén dentro de la escuela sino, planificar y acordar configuraciones de apoyo para acompañar esas trayectorias educativas a lo largo de todo el nivel secundario desde el respeto de sus particularidades y necesidades.

Otro de los cambios dados, es la modificación del concepto de calidad. Mientras que en el antiguo mandato de la escuela tradicional este estaba ligado a la selección de los mejores; en el nuevo paradigma, el nuevo desafío es cómo hacer lugar a estas nuevas identidades con calidad educativa. Es decir, la calidad de una escuela se mide en los términos que pueda permitir la inclusión y el aprendizaje de la mayor diversidad de sujetos posibles. A partir de este contexto, se trabaja teniendo en cuenta los ejes de abordaje que plantea la Resolución 93/09 con el objetivo de lograr la ampliación

de las concepciones de la escolarización, del fortalecimiento de la ampliación de las trayectorias, de la garantía de una base común de los saberes y la resignificación entre la escuela y el contexto. Dicha resolución estableció que los ejes mencionados

Acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social. (p. 12).

La Educación Secundaria se encuentra organizada en dos Ciclos. Un ciclo Básico de tres años de duración, común y compuesto en su totalidad por el Campo de la Formación General, y un Ciclo Orientado, de tres años de duración y compuesto por el Campo de la Formación General, común a todas las orientaciones y modalidades, y en el cual paulatinamente se incluyen espacios curriculares del Campo de la Formación Específica, que posibilitan el abordaje de los saberes de la Orientación que el estudiante transita.

El colegio secundario público donde se realizó el trabajo de campo de esta investigación fue seleccionado por su larga trayectoria en materia de inclusión educativa. Quienes conforman la población estudiantil son adolescentes con diversas particularidades que, en algunos casos, sirvieron de motivo de exclusión de instituciones educativas con determinados estereotipos sociales: sobriedad, condición de segregación y vulnerabilidad (por la pobreza, la violencia, el abandono); movilidad en sillas de ruedas, condición de hipoacusia, ceguera, CEA, entre otras particularidades que, por medio del trabajo interdisciplinar, pueden llegar a transitar el nivel acompañados por Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y/o tutores acompañantes.

El desafío está en cómo hacer lugar a la mayor diversidad de personas que están en la escuela, que tienen que estar en la escuela y garantizarles una educación de calidad en términos de garantía de derechos. Es decir, que tenga los recursos, saberes que sean enseñados y aprendidos en igualdad de condiciones, que esté pensado el acompañamiento a estudiante con discapacidad, teniendo en cuenta sus necesidades y particularidades para poder garantizar su trayectoria educativa en igualdad de condiciones.

Marco Normativo

Los derechos de las personas con discapacidad fueron relegados por muchos años. Es al día de hoy que su lucha continúa tratando de desterrar estereotipos y prejuicios que tienden a limitar su desarrollo en diferentes áreas sociales. Por ello, para realizar este abordaje enfocados en la protección de sus derechos en el ámbito educativo, se presentarán como marcos normativos estructurales a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como instrumento

legal internacional, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 2007⁴; la Ley Nacional de Educación de la República Argentina N° 26.206 (2006); la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16, la Ley de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur N°1.018 (2015).

En relación con los derechos de las personas con discapacidad en el plano internacional, Ríos y Castillo (2021) nos introducen en el tema afirmando que:

Durante mucho tiempo se ha trabajado en darle a las personas con discapacidad un lugar, es por eso que la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2007) planteó reconocer a la discapacidad no como una enfermedad, un problema o una anomalía que hay que prevenir o corregir, sino como una manifestación de la pluralidad y de la diversidad humana y como tal debe ser protegida y respetada. La CDPD saca del foco a la discapacidad como una condición a ser tratada prioritariamente por el área de salud y la rehabilitación. Pone en el eje de la discusión a la persona con discapacidad, entendida como un ser humano digno, plural y diverso, pleno sujeto de derechos; en donde todos y cada uno de los derechos deben tener presencia y ninguno de ellos puede primar sobre los demás. (p.6)

De esta manera, la CDPD asegura el derecho a participar sin discriminación en toda la vida de la sociedad; es decir, es un instrumento para garantizar que tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades que las demás personas en la sociedad. En función de este planteo, en este análisis nos detendremos en el artículo número 24 que se refiere al compromiso que manifiestan los Estados partes para asegurar un sistema educativo inclusivo en todos sus niveles, destacando el derecho a la educación, siendo relevante el hecho de que, para poder ser efectivo, los Estados partes deben asegurar que:

1. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; 2. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; 3. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; 4. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; 5. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (p. 18-19)

⁴se abrió a la firma el 30 de marzo de 2007 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

En el artículo N° 24, no solo se postula el derecho a la educación, sino también se realizan sugerencias en el plano tecnológico y pedagógico para elaborar entornos inclusivos en el ámbito educativo. En este sentido, aparece el concepto de Ajustes Razonables asociado a esta población en la medida que “el grueso de las causas que discriminan y excluyen requieren de cambios y modificaciones en el espacio físico, en los procesos comunicativos, en los comportamientos e imaginarios, para no perpetuar la discriminación y exclusión”. (Ríos y Castillo, 2021. p. 7) En relación a ello, se protegen los derechos de las personas con discapacidad instando a prestar apoyos personalizados y efectivos para facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema educativo.

Desde la perspectiva de García (2019), la Convención logró que se implemente la protección de los derechos de las personas con discapacidad desafiando a diferentes áreas sociales, en nuestro caso al sistema educativo, más allá de los paradigmas homogéneos que realizan prácticas de maneras completamente intolerantes respecto de las diferencias. Sumado a ello, también se destacó por adoptar una amplia clasificación de las personas con discapacidad y por reafirmar que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales

Es a partir de este contexto que Argentina suscribió su adhesión a la Convención y los protocolos facultativos con la promulgación de la Ley N° 26.378 en el año 2008, y se le otorgó jerarquía constitucional en el año 2014 mediante la Ley N° 27.044 que incorporaba oficialmente los términos de la Convención a la normativa nacional.

En ese marco legal, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) sostiene que la educación es un derecho y que el Estado es el responsable de garantizar que ningún ciudadano argentino quede excluido del mismo. Es por ello que, en 2014, se promulga la Ley 27.044 que elevó a rango constitucional a la Convención, lo que significa que los derechos de las personas con discapacidad deben ser regulados para que puedan ejercerse con igualdad de condiciones y oportunidades. “Es a partir de entonces que se puede formalizar en un proceso la Inclusión de Estudiantes con TEA en las instituciones educativas, con diseños curriculares adecuados a sus necesidades”. (Grosso, 2021, p. 4). En otras palabras, se concreta el apoyo para que las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, puedan formarse de manera inclusiva y efectiva desde un marco de igualdad de condiciones.

Manteniendo la línea de concreción del artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la ley de abordaje integral e interdisciplinario de las personas con autismo en Argentina se hace efectiva, a través de la Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16. La misma, estableció las bases para una educación inclusiva a partir de propiciar condiciones para la inclusión escolar, al interior del sistema educativo y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad, promoviendo la igualdad de oportunidades desde: la inclusión escolar al interior del sistema educativo brindando el acompañamiento de las trayectorias escolares, la promoción, acreditación y titulación de

los y las estudiantes con discapacidad. Todo ello, por medio de propuestas pedagógicas individualizadas a través de los apoyos necesarios para el acceso a una educación en igualdad de condiciones.

Asimismo, la Resolución N° 311/16 especifica en el artículo 17 que las instituciones educativas deben:

Contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. (p. 9)

Es relevante remarcar que dicha resolución enfatiza que la presencia de un niño, niña o adolescente con discapacidad no puede constituir un motivo para rechazar su inscripción en cualquier escuela de nivel primario o secundario, sea de gestión estatal o privada. Además, se garantiza que la titulación y la certificación de finalización de estudios sean en igualdad de condiciones. La norma, menciona la necesidad de contemplar las distintas identidades, características, estilos de aprendizajes, potencialidades, necesidades y contextos de cada estudiante, garantizando igualdad de condiciones en cuanto a que no podrá tener un currículum paralelo ni una reducción de los contenidos.

Además, como lo afirma García (2019), la normativa incluye la formación de los docentes, proponiendo la incorporación de nuevos contenidos que tienen que ver con la formación en perspectivas inclusivas, como así también, implica que las escuelas propicien el desarrollo de contenidos transversales como la igualdad de derechos, la convivencia y el respeto por las diferencias a fin de fortalecer el trabajo colaborativo en los ámbitos de aprendizaje descartando formatos rígidos anclados en paradigmas históricos.

Es a partir de este contexto que las escuelas tienen la obligación de recibir y poner a disposición de cada estudiante con discapacidad, los recursos necesarios para su ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo sin ningún tipo de restricciones.

Teniendo en cuenta lo establecido, el Estado de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur a través de la Ley de Educación Provincial N° 1.018 (2014), reconoce que “la educación y el conocimiento son derechos humanos fundamentales que hacen a la dignidad de la persona, son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado” (art. 3°, p. 1).

A partir de ello, respetando también lo establecido en el art 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la Ley de Educación Provincial promueve, en el artículo 14 (inciso h), que se deberían “establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les asegure a los estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la inclusión escolar, laboral y social, y el pleno ejercicio de sus derechos”. (p. 4)

Asimismo, dicha ley destaca la importancia de garantizar la integración de los estudiantes neurodivergentes en todos los niveles, modalidades y especialidades, según las posibilidades de cada

persona. Para ello, los docentes de la Educación Especial, desde el enfoque de la Ley de Educación Provincial N° 1.018 (2014) deben:

Generar acciones educativas que faciliten la inclusión de personas con discapacidades temporales o permanentes y necesidades especiales a la educación común, cuando las evaluaciones de los equipos intervinientes de las instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación así lo recomienden, manteniendo la Educación Especial como complementaria cuando la inclusión no pueda ser total (art. 69, inciso d, p. 19).

Paralelamente, la Ley Provincial de Educación (2014), considera dentro de este marco, la importancia de:

(...) la detección y la educación temprana de los niños y niñas con riesgo en su proceso de desarrollo; b) una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, culturales, de educación física y artística; c) docentes de educación especial que trabajen en equipo con los docentes de la institución común y con equipos del servicio interdisciplinario de todos los niveles (art. 73, p. 20)

Por consiguiente, el desafío que atraviesa la educación actualmente es, justamente, el de incluir dando respuesta a los marcos normativos con el objetivo de proteger los derechos de las personas neurodivergentes. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007); la Ley Nacional de Educación de la República Argentina N° 26.206 (2006); la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 (2016), la Ley de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur N° 1.018 (2014) establecen el camino a seguir para repensar nuevas estrategias y afrontar las prácticas docentes con personas que, de una u otra manera, interpelan las prácticas a las que acostumbran los diferentes equipos institucionales (de gestión, orientación, pedagógicos) desde una realidad a la que la escuela no está acostumbrada.

En síntesis, garantizar la protección de los derechos de las personas neurodivergentes requiere de un cambio de paradigma que implique ver a las personas como sujetos de derechos y, no como sujetos que sufren una alteración que debe ser arreglada. Si bien, el sistema educativo adhiere a la primera postura planteada por los marcos normativos, en la práctica, cuesta llevarlo a cabo por situaciones que se convierten en barreras generadas por el contexto educativo y las prácticas y saberes de los diferentes actores (docentes, directivos, familias, integrantes de equipos de orientación escolar, preceptores, maestros acompañantes, estudiantes). Por lo tanto, el sistema educativo, se encuentra inmerso en un proceso de transición para alcanzar el cambio de paradigma, desde el modelo patológico al modelo social de la discapacidad, propuesto por la normativa vigente.

La Neurodiversidad como perspectiva

El solo hecho de mencionar la palabra autismo genera más incertidumbres que certezas; aún más en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta este planteo, en este apartado se darán a conocer

definiciones, características y enfoques que permitieron conocer particularidades del Espectro Autista desde la perspectiva de la neurodiversidad.

El autismo es una temática que se va descubriendo y comunicando cada vez más a la sociedad a través de investigaciones, normativas, capacitaciones y campañas de concientización. Sin embargo, el sistema educativo hace crisis al momento de recibir a estudiantes con esta condición en instituciones comunes, es decir, aquellas que no están denominadas como Escuela Especial. Esta crisis, podría estar enmarcada en el planteo que Valdez (2016) expresó:

Hablar de autismo es hablar de pluralidad y neurodiversidad. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes en cada individuo y su evolución sigue variadas trayectorias y caminos. La diversidad humana se resiste a la rigidez estática y unívoca de las etiquetas. Personas singulares, múltiples autismos. Por eso, resulta más apropiado decir que alguien tiene autismo y no que es autista. (p.8)

La diversidad propia de las personas que tienen autismo, desafía a cada actor educativo a pensar y trabajar de manera flexible, a construir vínculos desde la afectividad y a construir en la planificación, propuestas específicas y adecuadas a la necesidad de cada sujeto. Es decir, elaborar dispositivos de apoyo, crear programas de enseñanza o confeccionar diseños de intervención educativa, requiere tener en cuenta aspectos generales como particularidades personales, intereses individuales y singularidades, entendiendo la importancia de respetar la neurodiversidad.

De esta manera, se considera necesario describir de qué manera se construyó el paradigma de la neurodiversidad. En cuanto a ello, Kaik (2021) afirmó:

La Neurodiversidad es un movimiento social que nace de la comunidad autista. Fue Judy Singer⁵, socióloga australiana dentro del espectro, quién acuñó el término, a finales del siglo pasado. Este nuevo concepto tiene mucho que ver con la vida ciudadana, ya que plantea a las personas cuyo "cableado neuronal" es diferente, como minoría social, y no como la mirada médica patologizante ha venido haciéndolo, es decir, tildar a las personas neurodivergentes como anormales, deficientes o disfuncionales. (p.6)

Este movimiento, comulgando con el modelo social de la discapacidad, se destaca por remarcar que es la sociedad quien pone barreras estigmatizantes a las personas que tienen autismo. Por lo tanto, este tipo de actitudes puede, inclusive, reproducirse en el ámbito escolar.

Desde el punto de vista de Mitre (2023), todos somos neurodivergentes debido a que es una característica que compartimos las personas por el hecho de ser humanos. Pero, frente a la necesidad

⁵ Judy Singer, socióloga australiana, acuñó el término neurodiversidad en su tesis de 1998 para promover la igualdad y la inclusión de las "minorías neurológicas". Hoy en día, la neurodiversidad se considera un movimiento de justicia social y ha adquirido una conciencia mucho más generalizada.

de caracterizar a los grupos por sus particularidades, se optó por denominar, por un lado, a quienes tienen una trayectoria de desarrollo esperado ('normal') como Neurotípicos, grupo mayoritario. Por otro lado, a quienes tienen una trayectoria de desarrollo diverso se los denomina Neurodivergentes, caracterizados por ser un grupo minoritario.

Aquí, desde la perspectiva de Grañana, Nora en Barrios, y Soto (2016), es donde el concepto de ESPECTRO se plantea como complemento a la diversidad que expresan las personas con autismo:

(...) los síntomas tienen un rango de gravedad variable, que puede ser diferente para cada una de las personas que tiene esta condición. Así cada niño plantea características diferentes, aunque el diagnóstico sea el mismo: TEA. Un niño puede, por ejemplo, tener más dificultades de lenguaje; otro, conductas de inflexibilidad y restringidas, y un tercero puede estar más aislado. (p. 8).

Según Alexia Rattazzi⁶ (2017), psiquiatra y fundadora del Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista (PANAACEA) se puede definir al autismo como una condición del neurodesarrollo de personas que se caracteriza por desafíos sociocomunicativos y un patrón restringido y repetitivo de intereses, conductas, actividades. Es decir, una manera distinta de procesar la información y los estímulos sensoriales, una forma distinta de ser en el mundo, a veces con intereses que no son los típicos y con talentos y desafíos como todos. Por su parte, la psicopedagoga especializada en autismo, Belén Strada en Galarce y Marquez (2019) asegura: "Hablamos de espectro autista porque existen ciertos signos que, si bien pueden ser compartidos en un niño y en otro, no significa que necesariamente todos esos signos estén presentes en todos" (p. 4). Esto significa que algunos pueden tener afectado el lenguaje, mientras que otros no.

Como se puede apreciar, para trabajar con estudiantes con autismo es necesario conocer sus características, necesidades y particularidades. El hecho de conocer estos factores permitirá, a los actores institucionales que los acompañan, utilizar las configuraciones de apoyo necesarias para garantizarle un proceso de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones. Es decir, que mientras más se conozca a la persona con autismo y sus particularidades, más posibilidades existen de poder construir escenarios de inclusión como garantes de sus derechos.

El estudiante con autismo que ingresa al aula puede ser muy diverso, por ello, es importante que los docentes que lo acompañan puedan estar informados y preparados para garantizarles un proceso de enseñanza y aprendizaje con calidad y en igualdad de condiciones. Es más, articular con equipos de apoyo como por ejemplo el de orientación, el pedagógico u otros, puede fomentar que cada uno de ellos

⁶ Ex directora del departamento de psiquiatría infantojuvenil en el Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) y de psiquiatría infantojuvenil en el Instituto de Neurociencias de la Fundación Favaloro, actualmente es una de las fundadoras de PANAACEA (Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista), la fundación desde la que trabaja, por un lado, en la investigación sobre las causas, prevalencia y características del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, en simultáneo, en el apoyo a las familias con un integrante con esas condiciones.

se convierta en un actor activo, reflexivo y crítico, capaz de trabajar colaborativamente y motivados a capacitarse para aprender más y adquirir nuevas herramientas que permitan ofrecer una educación inclusiva e integral.

En relación a la perspectiva planteada, es necesario destacar que no podemos hablar del espectro autista en términos de enfermedad ni asociarlo a una cura. Ricardo Goldberger, médico, periodista científico y docente de la Universidad Nacional de Moreno, afirma que el autismo “no es una enfermedad sino una condición, por lo tanto, no puede tratarse. Lo que se puede hacer es una determinación para ver cuál es el grado del autismo y esto debe ser realizado por un neurólogo o un psiquiatra”. (Galarce y Marquez, 2019, p. 6).

Por su parte, García, (2020) menciona que la palabra trastorno tiene sin duda una connotación de patología, que no se ajusta a la realidad, por lo que no deja de ser injustamente peyorativa y estigmatizante, siendo un impedimento más para la integración de las personas con autismo en los distintos ámbitos de la sociedad. Por el contrario, el término **condición** tiene connotación de neurodivergencia que no es nada estigmatizante. Es por ello que se considera utilizar el término condición en lugar de trastorno para referirse a las personas con autismo.

Trabajar teniendo en cuenta la condición de cada persona, desde la perspectiva de la RAE (2022) implica reconocer las características propias de la misma. Por lo tanto, recibir estudiantes con autismo en la ESO requiere de un cambio de paradigmas que sea articulado entre el equipo de gestión, de orientación y pedagógico. Este trabajo articulado permitirá realizar las configuraciones de apoyo y las evaluaciones necesarias para garantizar la accesibilidad al nivel educativo y el aprendizaje en igualdad de condiciones. Asimismo, es importante que el proceso de construcción, implementación y evaluación de las configuraciones de apoyo esté acompañado por los equipos institucionales que construyeron las estrategias de inclusión de manera articulada, para reconocer y eliminar las barreras del aprendizaje y la participación.

En otras palabras, respetar la condición de sujetos de derecho de los estudiantes con autismo, es una responsabilidad de quienes ejercen en educación. En definitiva, garantizar calidad educativa en igualdad de condiciones, al momento de trabajar con estudiantes con autismo, requiere de nuevas flexibilizaciones profesionales que se corran de prácticas que destaquen la discapacidad y, se enfoquen en trabajar para optimizar recursos que lleven a la práctica la normativa vigente. En cuanto a ello, López-Vélez (2018) expresó:

La meta de la educación inclusiva es buscar y lograr el máximo nivel de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales y sociales. Esta equidad no sólo tiene en cuenta al alumnado y sus características personales, como puede ser el género, su procedencia, su capacidad, su cultura, su religión, la lengua materna, su identidad sexual, etc., sino también por el lugar donde vive, el tipo de centro donde estudia, y las características de dicho centro educativo, entre otros aspectos. (p. 14)

El planteo realizado por la autora conduce a buscar la igualdad en un contexto inclusivo. Trabajar con personas sin etiquetar, sin estereotipar, es la búsqueda que la escuela está realizando para poder garantizar igualdad de condiciones a la diversidad de la población estudiantil que asiste. En palabras de Terigi (2012): “se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho”. (p.212). Ahora bien, pensar las formas de optimizar los recursos necesarios para acompañar las trayectorias escolares de estudiantes con autismo y garantizar una educación de calidad demanda, como se ha mencionado, reconocer a cada estudiante como sujeto de derecho. En otras palabras, es necesario que los equipos de la institución tomen decisiones que les permitan realizar un trabajo articulado para brindar los apoyos necesarios, teniendo en cuenta las características y particularidades de cada adolescente con CEA.

Para que dichos cambios puedan llevarse a cabo, desde la mirada de Borsani (2018), es necesario correrse del paradigma del déficit, del diagnóstico, de la necesidad especial, para empezar a mirar el contexto desde la idea de accesibilidad.

En síntesis, hablar de autismo puede resultar una tarea ardua e incierta si se lo mira desde la periferia; esa periferia plagada de desconocimientos, estereotipos y juicios de valor. Sin embargo, la inclusión se convierte en una meta diaria cuando hay CORRESPONSABILIDAD entre el Estado, las instituciones, los docentes y todos aquellos que se comprometan para garantizar la igualdad de condiciones en la educación. Por ello, es necesario planificar, implementar y evaluar procesos educativos que atiendan a la neurodiversidad, enfocados en la perspectiva de brindar un desarrollo individual y social pleno. Para terminar, la Escuela Secundaria está siendo desafiada para trabajar en un proceso de inclusión que sea para todos, respetando las particularidades de cada uno. Particularidades que, por mucho tiempo, estuvieron al margen.

El Modelo Social de la Discapacidad

Pensar la neurodivergencia, conlleva el compromiso y la responsabilidad de cambiar las prácticas, teniendo en cuenta la importancia de respetar los derechos de las personas que conviven con particularidades diversas. Desde esta perspectiva, se presenta el modelo social de la discapacidad como reclamo y oportunidad para educar en un contexto diverso e inclusivo.

Brindar condiciones de acceso a nuevas experiencias educativas, sin discriminar ningún tipo de condición que pueda tener el estudiante, es respetar la condición de sujetos de derecho. Bajo esta perspectiva, el artículo 69 inciso d, de la Ley de Educación Provincial N°1018, estableció:

Las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva —adaptada a las necesidades de todos y todas— como regla, reservándose la educación especial como última medida. (p.19)

Cambiar la mirada del déficit para llegar al paradigma del derecho, es el desafío para el contexto educativo. Trabajar desde la normativa, permite visibilizar tensiones y conflictos dados entre los sujetos que habitan la escuela.

Es por lo expuesto que aquí se presenta el modelo social de la discapacidad “como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar” (Palacios, 2008, p.105). Este modelo nace a fines de la década del 70 y propone una noción de persona neurodivergente que trasciende a la diversidad funcional de las personas e incorpora las limitaciones de la propia sociedad. Desde esta perspectiva, “las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural”. (Barnes en Palacios, 2008, p. 121)

Por lo expuesto, se considera necesario realizar una distinción entre lo que comúnmente se denomina deficiencia y lo que se entiende por discapacidad. Para ello, la Union of Physically Impaired Against Segregation⁷ expresó:

Deficiencia es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo. Y, *Discapacidad* es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (Union of Physically Impaired Against Segregation en Palacios, 2008. p. 122)

Este cambio de perspectiva es la que está presente en el modelo social de la discapacidad y conlleva la distinción entre deficiencia y discapacidad. En relación a ello, Moyano y Mantovano (2022) manifestaron:

En este modelo social, que es el que se plasma en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N° 26.378), se considera la deficiencia como una cuestión orgánica/ corporal/ individual y a la discapacidad como el resultado de las barreras sociales para poder aprender y participar en igualdad de condiciones. (p. 7)

De este modo, en el modelo social la discapacidad implica mirar a la misma como un problema colectivo y no como una cuestión individual, teniendo en cuenta que visibiliza el resultado de las barreras sociales. En cuanto a ello, Barnes Colin en Maldonado y Alfonso (2013) plantearon:

(...) el modelo social ha enfatizado en las barreras económicas, medioambientales y culturales del contexto. Entre las barreras mencionadas se señala de una forma pormenorizada la inaccesibilidad a la educación, a los sistemas de comunicación e información, a los entornos laborales, al transporte, a las viviendas y los edificios públicos o a los de servicios de apoyo social y sanitarios no discriminatorios. Se refiere a la devaluación de las personas etiquetadas

⁷La Unión de Discapacitados Físicos Contra la Segregación fue una de las primeras organizaciones de derechos de las personas con discapacidad en el Reino Unido.

por la imagen y su representación negativa en los medios de comunicación. Se establece que las personas con deficiencia son discapacitadas debido al rechazo de la sociedad a acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general de la vida, económica y cultural. (p. 149)

Esta distinción adquiere relevancia cuando focalizamos la mirada en las prácticas educativas con los estudiantes con CEA, teniendo en cuenta que, para poder concretar la accesibilidad educativa al nivel secundario, es necesario conocer y atender las necesidades particulares de cada estudiante, respetando sus derechos para poder garantizar su trayectoria escolar en igualdad de condiciones. Para establecer categorías de conocimiento de cada persona neurodivergente, Barnes Colin en Maldonado y Alfonso (2013) mencionó:

El modelo social caracteriza a la persona con discapacidad a partir de: a) el cuerpo, más que identificar qué tan completo está anatómicamente y qué tan cerca funcione de acuerdo con la norma, las personas que optan por poner en práctica este modelo se concentra en descubrir las habilidades y las capacidades que este individuo ha desarrollado con el cuerpo que posee, para luego, a través de procedimientos sistemáticos, potenciarlas; b) el entorno inmediato (la familia), se tiene en cuenta el proceso por el cual pasan sus miembros al recibir la noticia de que uno de ellos ha sufrido una lesión o dificultad que desembocará en una discapacidad. Según cómo evolucione ese proceso, los miembros de su familia construirán un concepto de su familiar, y justamente este concepto facilitará o entorpecerá el desarrollo de habilidades y capacidades que intervendrán de manera directa en su mayor o menor integración, primero en la familia y luego en los otros entornos. Aquí cobra importancia el proceso socializador, pues se parte del supuesto de que es éste el que puede facilitar o entorpecer la integración de las personas con discapacidad, dependiendo de las ideas, sentimientos e imágenes que cada miembro de la familia tenga sobre la discapacidad y de las prácticas sociales que desarrollen para lograr el equilibrio, y c) el medio, como portador de oportunidades en términos de la equidad y de la eliminación de barreras, o como portador de riesgos, para realizar acciones de prevención de la discapacidad. (, p. 151)

Desde la perspectiva establecida, se aborda la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Es decir, es necesario que las acciones de los sujetos institucionales, que realicen un proceso de inclusión, estén organizadas a través de la planificación, gestión y evaluación de configuraciones de apoyo, dado que la implementación de las mismas, respetan la condición de sujetos de derecho de cada estudiante con autismo, enfocándose en potenciar la autonomía de cada adolescente. En cuanto a ello, Zorz (2019) afirmó:

Dichas configuraciones alcanzan al conjunto de variados soportes o apoyos, planificados intencionadamente para posibilitar la participación en la cotidianidad de las instituciones educativas de todas y todos las y los estudiantes, independientemente de los diagnósticos, de la certificación de un tipo de discapacidad, de las restricciones o dificultades

de diversa índole, permanentes o transitorias. Implica diseñar y poner en práctica aquellas intervenciones que permitan potenciar las capacidades de las y los estudiantes, minimizando las barreras de diferente índole, de modo que logren aprender y habitar el espacio de lo pedagógico, con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía. Cabe observar que la transformación de los entornos, en términos de accesibilidad, o el sostenimiento de las barreras de toda índole, resulta determinante para la plena participación de los sujetos o para su exclusión (o “discapacitación”); el contexto, adquiere una significancia central en la definición de la “capacidad”, y cuando no, la discapacidad de las personas (Zorz S. y otros en Toledo, 2021, p. 5).

La trayectoria educativa integral de los estudiantes neurodivergentes requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Por ello, puede llegar a requerir el acompañamiento de la Modalidad Educación Especial para implementar las configuraciones de apoyo que cada estudiante requiera; frente a esta necesidad el Ministerio de Educación de la Nación (2011) planteó:

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (p. 58)

Ahora bien, podríamos decir que las concepciones sobre las configuraciones de apoyos ya estaban planteadas desde hace más de diez años en los documentos de orientaciones del Ministerio de Educación de la Nación (2011). Sin embargo, su implementación continúa siendo una meta a alcanzar.

Resumiendo, las personas neurodivergentes son sujetos de derechos que deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las personas neurotípicas. La educación enmarcada en el modelo social de la discapacidad debe brindar las configuraciones de apoyos necesarias, para llegar a garantizar igualdad de condiciones. Por lo tanto, hay que poner la mirada en el contexto, detectar las barreras para eliminarlas y, de esa manera, poder implementar prácticas educativas desde un acompañamiento respetuoso que permitan el acceso a la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), garantizando una educación con calidad y en igualdad de condiciones.

Trayectorias Educativas

Como se ha analizado en los apartados anteriores, el sistema educativo y la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) están transitando por un proceso de cambios de paradigmas que

desafían, cada vez más, a adaptarse a las necesidades que se requiera de diferentes formas de impartir el conocimiento teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Es decir, a una educación que reconozca y respete la diversidad. Convivir en la escuela secundaria con este desafío, conlleva la necesidad de hacer explícito en este apartado el análisis del concepto de trayectorias escolares (Terigi, 2007) desde la corresponsabilidad que tienen los equipos institucionales para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones a través de las configuraciones de apoyo.

El contexto complejo y diverso que se presenta en la escuela secundaria, insta a los equipos institucionales a tomar decisiones con respecto a las configuraciones de apoyos que podrían brindar para que las trayectorias educativas de estudiantes con CEA estén acompañadas de manera intencional.

En lo que respecta a la educación en la diversidad Anijovich (2015) planteó:

El discurso acerca de la educación en la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX, con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivos. Sin embargo, las primeras miradas de la diversidad estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales o con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso era entendido como un obstáculo individual que requería una atención especial y personalizada. Se pensaba que la diversidad era un problema a resolver, y por ello se diferenciaban las enseñanzas. (p. 1)

Abordar la diversidad requiere un cambio de paradigma. Es necesario despojarse de modelos homogenizadores y adoptar un enfoque de diversidad, que reconozca y atienda las necesidades individuales de aprendizaje mediante configuraciones prácticas. Esto implica brindar asesoramiento y orientación, ofrecer capacitación, recursos, cooperación y colaboración, así como realizar seguimiento y evaluación. Este es un desafío que enfrentan los equipos institucionales para garantizar la educación para todos.

Ahora bien, en contextos donde la diversidad sigue siendo vista como un obstáculo individual, Flavia Terigi (2007) expresa que las trayectorias escolares están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Este desacople se produce por el desarrollo de trayectorias teóricas, definidas como:

(...) expresión de itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar a través de tres rasgos relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. (p. 19)

Según la perspectiva planteada, las trayectorias escolares comienzan cuando el ingreso al sistema educativo se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones

entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Cuando lo esperable se presenta en un marco de diversidad, Terigi (2007) lo denomina como “trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”. (p. 19)

Las trayectorias escolares no encauzadas invitan a pensar y a buscar estrategias, tanto docentes como el equipo de orientación y gestión, para garantizar la accesibilidad de los estudiantes en la escuela. Para ello, existen las configuraciones de apoyo que la Resolución Provincial 0380/23 las definió como:

El conjunto de andamiajes planificados para hacer posible la inclusión educativa, a fin de eliminar y/o minimizar las barreras que impiden el desarrollo de trayectorias educativas reales. Deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. (Anexo VIII, p. 5).

Proporcionar configuraciones de apoyo para generar accesibilidad en el nivel secundario, requiere de abordajes interdisciplinarios que atiendan las necesidades particulares que presenten estudiantes con CEA.

Los estudiantes neurodivergentes no atraviesan las trayectorias teóricas porque están pensadas en función de un parámetro de ‘normalidad’ y de aprendizajes estandarizados. Son las llamadas trayectorias no encauzadas, que menciona Terigi (2007), las que caracterizarán los procesos educativos que transitarán en la escuela secundaria los y las estudiantes con autismo.

En relación a ello, Borsani (2018) afirmó:

(...) es la escuela la que debe adaptarse al alumno, no el alumno a la escuela. La escuela debe renunciar a su espíritu homogeneizador y debe posicionarse como garante de la educación de todos y cada niño, niña, adolescente que llega a sus aulas. En consecuencia, desnaturaliza la idea de gradualización y simultaneidad masiva en los procesos de la población estudiantil que comparte cierta franja etaria. (p.7)

La escuela debe construir espacios donde la diversidad se respete y conviva. Acompañar para transitar la ESO implica comprender la importancia de diversificar la propuesta educativa, reconociendo que todos tienen derecho a ser parte de la misma desde sus particularidades y necesidades.

Asimismo, la autora expresó:

La escuela inclusiva puede considerar que no todos aprenden lo mismo, de la misma manera, mucho menos en los mismos tiempos. Entiende los ‘problemas de aprendizaje’ desde la óptica de los problemas enseñanza. El aula inclusiva supone una propuesta curricular abierta, de base flexible, contextualizada y adaptada a las necesidades de los aprendices. Adaptar una propuesta no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento. (Borsani, 2018)

Brindar flexibilidad y accesibilidad para favorecer las trayectorias escolares, requiere de una evaluación permanente de las prácticas para detectar si realmente se están contemplando las particularidades e intereses de todos los estudiantes. Adaptarse a las necesidades de los aprendices, requiere, trabajar para posibilitar recursos que garanticen los derechos de estar, participar, pertenecer a las diferentes propuestas que realice la ESO para sus estudiantes. En palabras de Anijovich (2015):

Lejos de ser un obstáculo, la diversidad es una fuente de riqueza en las escuelas. Las muchas maneras de aprender ponen en marcha la reflexión y creatividad de los docentes. El estímulo y acompañamiento de los equipos directivos ayudará a llevar a buen puerto esas reflexiones, estimulando la utilización de estrategias que contemplen activamente esa heterogeneidad y apuntalándolos ante las dudas y dificultades. Para que el enfoque de educación para la diversidad se ancle a través de las aulas heterogéneas es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional (homogeneizador). Es en el diseño de los proyectos educativos en donde se plasman las ideas sobre cómo encarar la diversidad. (p. 2)

En virtud de lo anterior, es necesario tener presente la relevancia que adquieren las relaciones entre las condiciones familiares, contextuales e institucionales de acceso de los estudiantes a los procesos de inclusión educativa. Por lo tanto, se considera fundamental realizar un trabajo en red, a través de la implementación de actividades interdisciplinarias, con diferentes especialistas que se enfoquen en brindar accesibilidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de cada persona neurodivergente. Por consiguiente, a través este trabajo en red, según el Ministerio de Educación de la Nación (2014), los equipos institucionales e interinstitucionales deberían:

Propiciar encuentros con los miembros de la familia a fin de conocer aspectos relevantes de la personalidad del estudiante: desarrollo evolutivo, adquisición de hábitos, formas de comunicación, modo de vincularse y de relacionarse con los mismos. En función de la evaluación integral y pedagógica del estudiante, asesorar y orientar a los padres a fin de propiciar la implementación de estrategias que favorezcan su desarrollo en el ámbito familiar. Sugerir, en caso de considerarlo necesario, la intervención de otros profesionales fuera del ámbito escolar para favorecer el abordaje integral del estudiante. Propiciar talleres de intercambio con la familia abordando temáticas relacionadas a las características de los estudiantes en la etapa en la que se encuentren (educación sexual integral, adquisición de hábitos saludables, proyecto de vida, autonomía, valimiento, autodeterminación, etc.). (p.12)

En este panorama, las decisiones que se toman apuntan a desplegar un trabajo integral que garantice prácticas pedagógicas inclusivas que respeten los derechos de los estudiantes con CEA. Por ello, dentro de esta misma línea de acción la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur plantea, a través de la Resolución Provincial N° 0380/23 vinculada a la Disposición Provincial de Educación Especial N° 006/22, que el cuidado de la trayectoria escolar de los

estudiantes neurodivergentes implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a ser evaluados en su desempeño y logros, conforme a las configuraciones de apoyos que se acordaron e implementaron en beneficio de las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA.

La propuesta provincial a partir de la Resolución Provincial 0380/23, reconoce al modelo social de discapacidad como paradigma transformador y, propaga, la importancia de que las instituciones educativas acompañen las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, fomentando el trabajo interdisciplinar para derribar todo aquello que se transforme en un obstáculo al momento de garantizar igualdad de oportunidades educativas. En otras palabras, es fundamental el trabajo colaborativo entre equipos de la institución o, inclusive, de otras instituciones con los cuales se pueda trabajar, de manera articulada, en pos de brindar inclusión educativa. En cuanto a ella, es necesario considerar el planteo de Terigi (2012):

La inclusión educativa significa que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos. Lo que entra en cuestión es que lo mismo no sea lo común. Un currículum común no es simplemente un currículum unificado; es un currículum que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. (p. 214)

Favorecer la inclusión educativa, desde el acompañamiento de las trayectorias escolares es un proceso obligatorio que requiere organización, planificación, implementación y evaluación de las acciones llevadas a cabo por los sujetos institucionales involucrados. La complejidad que implica producir más igualdad involucra a todos los equipos del colegio que trabajan para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de la ESO.

Frente a este desafío el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST)⁸ presenta como apoyo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):

(...) el diseño universal para el aprendizaje es “un conjunto de principios para el desarrollo de currículos que ofrece a todas las personas igualdad de oportunidades en el aprendizaje”. Además, “el DUA proporciona un modelo para la creación de metas de enseñanza, métodos, materiales y evaluaciones que funcionan para todas las personas; no una

⁸El Center for Applied Special Technology (CAST) es el centro donde surge el Diseño Universal para el Aprendizaje. Nace en 1984, en Massachusetts, con investigaciones sobre el desarrollo y utilización de la tecnología en la educación con estudiantes con discapacidad.

solución única, sino enfoques flexibles que pueden personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales” (UNICEF, 2014, p. 7)

Desde la perspectiva CAST (2008) el DUA proporciona oportunidades de aprendizajes enfocados en la diversidad de estudiantes. En otras palabras, se planifica de manera intencional, organizada para responder a las necesidades individuales de cada estudiante neurodivergente. Borsani, (2018) lo planteó de la siguiente manera:

La escuela inclusiva supera los procesos homogeneizadores y puede considerar que no todos los estudiantes aprenden lo mismo, de la misma manera, mucho menos en los mismos tiempos ni con los mismos métodos y recursos. Entiende los problemas de aprendizaje desde la óptica de los problemas enseñanza. (p. 7)

Cuando los equipos de gestión, orientación y pedagógicos acuerdan la implementación del DUA para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA, están optimizando recursos para garantizar una educación que permite el encuentro, la construcción de pensamientos y aprendizajes significativos que conducen a ganar autonomía:

La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural. La diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades. La consecuencia lógica de la apertura curricular es que todos los alumnos encuentran una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida, por lo que, de ser necesario, sólo se realizan algunas adecuaciones puntuales para aquellos aprendientes que lo necesiten específicamente. El trabajo diversificado supone agrupamientos heterogéneos y dinámicos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial. (Borsani, 2018)

La diversificación de la propuesta educativa debe enfocarse en brindar experiencias comunes de aprendizajes teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, es decir, acompañar las trayectorias escolares desde la personalización de la educación.

En el plano curricular, el abordaje mencionado requiere diseños abiertos y flexibles que puedan respetar la normativa vigente y las necesidades educativas, aptitudes e intereses de los estudiantes con CEA y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. En palabras de Borsani (2018):

Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, superando la pedagogía de la homogeneidad y arribando a una pedagogía de la diversidad. [...] Este modelo pedagógico exige a cada docente un profundo conocimiento acerca de su alumno, de sus necesidades específicas, de sus potencialidades, de sus dificultades para, en función de éstas, ubicar las barreras que

obstaculizan el aprendizaje y la participación para generar la ayuda técnica que permita trazar una hoja de ruta a recorrer. (pp. 51-52)

Es necesario que la escuela en su conjunto trabaje para correrse de paradigmas tradicionales, homogeneizantes y médicos para poder considerar el valor de la diversidad como una condición humana y como un valor educativo. Esta cuestión conlleva implícito un profundo trabajo personal y de conjunto tanto en lo ideológico y conceptual como en lo metodológico y organizativo. Por ello, es importante tener en cuenta los dos puntos que Schewe (2021) expresa con respecto a situaciones que pueden beneficiar u obstaculizar las trayectorias escolares de los estudiantes con CEA; ellos son: “a) Si existen los recursos suficientes en cuanto a los apoyos necesarios, se garantiza la continuidad de las trayectorias; b) hay algunos casos en que no se considera necesario gestionar apoyos específicos”. (p. 110).

Desde la mirada de la autora, los equipos de la escuela secundaria pueden trabajar para implementar los marcos normativos vigentes. Sin embargo, no se trata únicamente de implementar marcos normativos porque dicho procedimiento requiere de políticas claras que implican asignación de recursos y financiamiento. Por lo tanto, cuando no existen o tardan los recursos y/o apoyos necesarios, se pone en riesgo la garantía de la igualdad de condiciones, cuestión que podría llegar a exceder a las intenciones y acciones que realiza la institución para incluir al estudiante neurodivergente. Paralelamente a ello, es necesario tener en cuenta, que los marcos normativos se concretan en instituciones que están conformadas por sujetos con sus propias representaciones sobre la inclusión, la discapacidad y/o neurodivergencia, la función social de la escuela, etc. Esos sujetos también tienen una historia personal y escolar en relación con estos temas y actúan en función de los mismos, cuestión que complejiza aún más la implementación de leyes y resoluciones.

En cuanto a los recursos y/o apoyos necesarios para la inclusión, Schewe (2017) afirma que la falta de los mismos puede convertirse en una barrera “cuando desean inscribirse, el tiempo que implica que se consigan los recursos, es un tiempo valioso, que determina, en muchos casos, negativamente la continuidad de los procesos”. (p. 2-3). En concreto, es imprescindible que desde los entornos institucionales se desarrollaren acciones educativas con la expectativa de generar un efecto multiplicador en la promoción de prácticas educativas inclusivas. Ahora bien, si esta construcción no está acompañada, en primer lugar, por acciones del Estado a través de la provisión de recursos que necesita la institución para garantizar la accesibilidad e inclusión de estudiantes con CEA; en segundo lugar, por acciones de gestión, de una o varias instituciones que generen los recursos humanos y pedagógicos para que los estudiantes con autismo logren ser incluidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el planteo de los marcos normativos se vuelve un proyecto que solo se sostiene desde la buena voluntad de las personas involucradas, pero el punto es que la buena voluntad no alcanza para garantizar los derechos.

De este modo, cuando escasean los recursos, cuando no son bien utilizados, cuando tardan o no llegan en abundancia, estamos en presencia de obstáculos o impedimentos que resultan de la

interacción entre las personas y el contexto, es decir, estamos ante la presencia de barreras que no garantizan el ejercicio de la igualdad de condiciones, mucho menos de la inclusión.

La educación inclusiva es una oportunidad para eliminar las barreras que ha fomentado el modelo de escuela homogeneizante y la sociedad. Por ello, es relevante poner la mirada desde la implementación del modelo social de discapacidad, como paradigma transformador, enfocado en el principio de que cada persona puede lograr aprendizajes, conforme a sus habilidades, desde el aporte de las configuraciones de apoyo construidas para impulsar su potencial. Por lo tanto, en esta investigación se hará especial énfasis las barreras que plantean Schewe (2021) y Borsani (2018). En cuanto a las barreras del aprendizaje y la participación, Borsani (2018) expresó:

Las Barreras al Aprendizaje y la Participación hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno/a en su itinerario escolar. Surgen de la interacción entre los aprendientes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p. 6)

Como puede apreciarse, la cuestión primordial es de qué manera la institución educativa logra gestionar el proceso inclusivo de estudiantes con CEA teniendo en cuenta las complejidades y tensiones que se presentan a través de las propuestas normativas y la realidad institucional. En otras palabras, los equipos institucionales deben gestionar la accesibilidad al contexto institucional y educativo, a través de las diferentes propuestas de acompañamiento que eliminen las barreras que se van presentando. En este sentido, la escuela a través de sus actores institucionales, es la responsable de atender a las necesidades individuales de los y las estudiantes con autismo, comprometiéndose, a través de los marcos legales establecidos, a brindar aprendizajes significativos derribando las barreras pertinentes para el acceso a la educación, la permanencia y el egreso de la misma.

En cuanto a esto, Schewe (2020) identificó y clasificó las siguientes barreras que pueden presentarse en el ingreso, permanencia o egreso de estudiantes con discapacidad:

Los procesos burocráticos institucionales -como la presentación de certificados médicos de los estudiantes-son una práctica frecuente que afecta a quienes no cuentan con las características medibles por la medicina, solicitadas en las instituciones. Se destaca que dichas características no implican solamente que el estudiante se encuentre en óptimas condiciones de salud, sino que presente determinadas características estéticas, higiénicas, conductuales e inclusive, familiares (Schewe, 2017 en Schewe, 2020, p. 2).

La barrera que planteó Schewe (2017) es una manifestación visible del paradigma homogeneizador de la escuela tradicional, donde es necesario identificar características propias de la deficiencia o escasez. Es decir, el enfoque está en que la persona tiene algo que hay que arreglar y/o cambiar. Incluso, en este planteo, la autora continuó profundizando:

Otra cuestión, que se relaciona en gran medida con los estándares que se han mencionado, es que en instituciones regulares se considera que los mejores lugares para la contención, atención y educación de las personas con discapacidad, son los espacios donde se

encuentren con “especialistas”, porque conocen los apoyos específicos necesarios. Entonces, recomiendan a los padres, que a la hora de la admisión se acerquen a escuelas o centros de Educación Especial, sin contemplar la posibilidad de que esos centros funcionen como apoyos a la escolaridad en centros comunes. (p. 2).

Aquí, la barrera se manifiesta en la falta de conocimiento o disposición para aplicar la normativa vigente que garantiza el derecho a la educación en escuelas de educación común para los estudiantes neurodivergentes. Psicopedagogos, Psicólogos, Maestros o Tutores Acompañantes, Profesores de espacios curriculares, son especialistas que desempeñan su labor en escuelas de educación común; por lo tanto, deberían estar en condiciones de brindar los apoyos necesarios para acompañar la trayectoria educativa de una persona con autismo. Sin embargo, cuando escasea la adaptación a las necesidades de quienes asisten a la ESO, se manifiestan las barreras que en el contexto educativo. En cuanto a ello, Sandra Cristancho Cruz (2016) expresó:

Las barreras ideológicas son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas. Ejemplo: Desconocimiento; Ignorancia; Etiquetas; No reconocer lo que sí puede hacer; Bajas expectativas por parte del docente; Paradigmas erróneos ante la diversidad; Prejuicios; Bajo significado y sentido de la educación; Estereotipos ante la diversidad. (p. 12)

Aquí, es preciso señalar que las barreras ideológicas no solo son de los docentes, sino que, también, se expresan en los estudiantes neurotípicos (Mitre, 2023) cuando se enfocan en lo que no funciona bien en la persona y tratan de cambiarla para arreglar su problema.

Las barreras pedagógicas que atraviesan las concepciones docentes sobre inclusión educativa y sobre discapacidad frecuentemente, operan obstaculizando los aprendizajes de los estudiantes no respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje. En palabras de Cristancho Cruz (2016):

Se centra en una enseñanza homogenizada, sin apoyos y donde se excluye al alumno de las actividades del grupo o se le pide que realice actividades correspondientes a grados inferiores. Ejemplo: Falta metodología didáctica diversificada; Ausencia de una enseñanza flexible; Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar: No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula (entre iguales –docentes y alumnos); Hay desvinculación con especialistas o tutores y con padres y madres de familia. Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje (p. 15)

En otras palabras, cuando las diferencias en el aula y en la institución son entendidas como el principal motivo de las situaciones problemáticas que desarticulan las propuestas educativas, estamos ante la presencia de barreras ideológicas y pedagógicas. En palabras de Moyano y Mantovano (2022):

(...) si pensamos y nos referimos a un o una estudiante en relación al tipo de discapacidad que presenta, creyendo que esta característica es el centro de nuestra práctica educativa, poco sabemos realmente de ese o esa estudiante, de su forma de vida, de cómo se

comunica, relaciona y accede al conocimiento. Sólo fortaleceremos la homogeneización y el etiquetamiento que dan lugar a expresiones y prácticas que nada tienen que ver con la pedagogía, pero mucho con la discriminación. (p.12).

Evitar que la escuela se vuelva el obstáculo, el límite que no posibilita aplicar el paradigma de derechos es responsabilidad del Estado Nacional y Provincial y corresponsabilidad de los equipos de la ESO (de gestión, orientación y pedagógicos). En este contexto, para trabajar en la eliminación de las barreras mencionadas, el gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur, a través de la Resolución 0380/23:

Propicia las condiciones para la inclusión escolar hacia el interior del sistema educativo para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes con discapacidad, en cuyas propuestas pedagógicas se hayan detectado barreras o requieran la realización de configuraciones de apoyo, de ajustes razonables y/o la implementación de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión, garantizando así la trayectoria real, el ingreso, continuidad pedagógica y el egreso de los niveles obligatorios, posibilitando su participación y aprendizaje en pleno ejercicio de sus derechos. (p. 4)

En otras palabras, brindar las condiciones para la inclusión escolar, requiere de recursos y formación que el Estado garantice a los equipos de la institución, en su totalidad, para poder acompañar las trayectorias escolares de cada estudiante con CEA; caso contrario, las propuestas institucionales y pedagógicas podrían ser un obstáculo y/o limitación en el proceso de accesibilidad al nivel educativo.

Para finalizar, garantizar el recorrido de las trayectorias educativas de los estudiantes con autismo requiere detectar y remover las barreras del contexto educativo. Para ello, es necesario contar con los recursos adecuados para poder implementar de las configuraciones de apoyo, acompañar su desarrollo y evaluar su implementación. Por lo tanto, el trabajo se refuerza si se articulan acciones, entre el Estado Provincial, el Ministerio de Educación con sus diferentes dependencias, el Colegio Secundario Público y, entre éstos y otras instituciones (como por ejemplo la Escuela Especial, equipos interdisciplinarios que acompañan el proceso de inclusión de cada adolescente con CEA), para poder garantizar el ingreso, permanencia y egreso de cada estudiante en igualdad de condiciones.

Las Configuraciones de Apoyo como Andamiajes Planificados

Con el fin de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes neurodivergentes es necesario configurar apoyos que les permitan transitar la escuela secundaria en igualdad de condiciones.

Las configuraciones de apoyo, según el Documento de Orientaciones 1 (2011), hacen referencia a:

(...) apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y

desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (p.58)

Para que se garantice un acompañamiento adecuado a las necesidades de estudiantes con CEA, las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para organizar e implementar de estrategias acordes a las particularidades y necesidades del adolescente neurodivergente. La atención de los estudiantes implica diversos apoyos, y un mismo alumno puede recibir más de uno de acuerdo con sus propias necesidades.

La Resolución 311/16 se refiere a los distintos modos de implementar las configuraciones de apoyo como configuraciones prácticas. Este término enfatiza la aplicación real y tangible de estas configuraciones en el contexto específico de cada situación; especificando que para el abordaje de personas con CEA debe realizarse:

Asesoramiento y orientación (ejemplo: en forma individual dentro del aula) Planificar la organización del trabajo cooperativo o colaborativo en el aula. Provisión de recursos (ejemplo: medios tecnológicos, materiales didácticos, recursos humanos, concurrencia a contra turno a equipos de apoyo, a sede). Incorporación del profesional privado no docente, intervenciones planificadas del profesional privado no docente en articulación con el Proyecto Pedagógico Individual. Concurrencia a otras instituciones: (consignar la acción coordinada entre las diferentes actividades que desarrolle el alumno en su trayectoria integral y con los diferentes profesionales tratantes). Información: planificar el trabajo con la familia y los docentes para desarrollar el conocimiento sobre el alumno, sus características y estrategias de acompañamiento. Por ejemplo: organización de encuentros, entrevistas, entre otros. (p. 22)

Como intervenciones, las configuraciones de apoyo influyen en el estudiante con CEA, su familia y entorno en el que se desarrolla. Por ello, es importante tener presente que un recurso por sí solo no constituye un apoyo, sólo pasa a serlo cuando este es activado intencionalmente por sujetos institucionales de manera individual y/o grupal.

Es necesario recordar que las configuraciones de apoyo se convierten en tales cuando su aplicación tiene propósitos específicos para el acompañamiento de la trayectoria escolar de estudiantes con CEA. Por lo tanto, para construir dichas configuraciones, los equipos institucionales (de gestión, orientación, pedagógicos) deben valerse de recursos educativos diversos para implementarlas de manera significativa en el proceso de inclusión.

Desde esta perspectiva, se aborda el trabajo que realizan los actores para planificar, gestionar, implementar y evaluar las configuraciones de apoyo para garantizar una educación con calidad y en igualdad de condiciones.

Para poder realizar el análisis de los aspectos mencionados, también es necesario tener en cuenta el planteo que realiza Borsani (2018) sobre las Configuraciones de Apoyo:

(...) son el conjunto de andamiajes planificados por el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades, que tiendan a minimizar las barreras que les impiden desarrollar una trayectoria educativa integral. En este caso las restricciones no se refieren en exclusividad a condicionantes o limitaciones propias de los alumnos, sino que se consideran como la resultante entre las capacidades y posibilidades de los sujetos y las barreras de la propuesta pedagógica (p. 6)

Ahora bien, es importante remarcar que el sistema educativo, a través de normativas nacionales y provinciales, propone configuraciones de apoyo para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad u otras dificultades que condicionaran el aprendizaje y /o la socialización.

En comunión con este planteo, la Ley de Educación Provincial N° 1018 (2014) manifiesta que el acceso al Nivel Secundario para estudiantes con discapacidad, es un derecho que debe garantizarse, a través de las múltiples opciones educativas, distintos trayectos y recorridos escolares que las instituciones del nivel ofrecen. Por lo tanto, el objetivo radica en trabajar con estrategias que generen accesibilidad y ajustes razonables, en pos de eliminar las diferencias que conducen a una construcción segura de experiencias negativas que limitan el desarrollo de la autonomía dentro del sistema educativo.

Hablar de escuela inclusiva, según Borsani (2018), implica abordar conceptos como el de accesibilidad, ajustes razonables, barreras al aprendizaje y a la participación, como pilares que redefinen la educación:

La Accesibilidad es el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable e imprescindible, ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todas las personas independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener. Impone el análisis y la debida consideración de toda barrera que impida o condicione la accesibilidad.

Las Barreras al Aprendizaje y la Participación hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno en su itinerario escolar. Surgen de la interacción entre los aprendientes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Borsani, 2018, p.6)

Las dificultades planteadas por la autora comienzan con la falta de conocimiento de las características y particularidades de estudiantes. Es decir, qué tipo de percepciones tiene de las personas con las que debe relacionarse, cómo puede relajarse ante una situación que le genere ansiedad, cuáles son las estrategias, recursos y/o alternativas que tiene para poder comunicarse. Además, cuáles son los recursos humanos que necesita la persona para poder transitar por el nivel

secundario; dichos recursos deberían ser provistos por el Estado para garantizar, justamente, su trayectoria educativa en el nivel secundario.

Para garantizar las configuraciones prácticas a través de andamiajes planificados, es necesario superar las barreras a través de Ajustes Razonables, ellos son:

Cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc, para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos. (ONU en Borsani, 2018, p. 6)

Dichos ajustes son razonables porque implican adecuar la propuesta de enseñanza a las características del aprendizaje del estudiante, sin perder la significatividad de su aprendizaje, guardan cierta vigilancia epistemológica y tienen siempre en perspectiva la autonomía de las personas y sus derechos. Por lo tanto, para implementarlos es preciso respetar la condición y necesidades del estudiantado, aplicando estrategias y recursos que le permitan ganar autonomía desde prácticas de participación y aprendizaje.

Tanto las configuraciones de apoyo como los ajustes razonables son recursos que tienden a favorecer el desarrollo de habilidades y aprendizajes. Las primeras son estrategias y recursos planificados con el propósito de generar aprendizajes que ayuden al adolescente a ser cada vez más autónomo. Por su parte, los ajustes razonables, son los cambios que pueden realizarse durante la elaboración y/o implementación de las configuraciones de apoyo, enfocados en las particularidades y necesidades de los estudiantes con CEA, para poder garantizar una inclusión real.

Teniendo en cuenta el planteo realizado, es pertinente destacar que los equipos institucionales son los responsables de generar y facilitar ayuda técnica que posibiliten salvar los obstáculos o límites de accesibilidad a los aprendizajes y la participación, consiguiendo que la persona neurodivergente realice la misma acción que pudiera llevar a cabo una persona sin ningún tipo de discapacidad.

Ahora bien, salvar los obstáculos o límites de accesibilidad no implica que se realicen cambios para dos o tres personas, requiere llegar a una nueva propuesta educativa en el que todos estén incluidos. En palabras de Borsani (2018), “el aula inclusiva supone una propuesta curricular abierta, de base flexible, contextualizada y adaptada a las necesidades de los aprendices”. (p. 7). Es decir, cada adolescente tiene derecho a recibir una educación adaptada a sus necesidades y particularidades, evitando todo tipo de discriminación.

Ahora bien, es preciso enfocarnos en las configuraciones prácticas que propone el trabajo institucional. En primer lugar, en el trabajo colaborativo y articulado de los equipos institucionales para planificar, implementar y evaluar las configuraciones de apoyo. En segundo lugar, en el trabajo de los docentes durante el acompañamiento de trayectorias educativas. Por último, el trabajo de acompañamiento de las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) y/o tutores.

Para comenzar, el trabajo colaborativo y articulado de los equipos institucionales para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA son apoyos que se realizan en pos de beneficiar el proceso de ingreso, permanencia y egreso de la ESO. Es decir, cuando hay acuerdos interdisciplinarios e interinstitucionales para poder garantizar igualdad de condiciones a las trayectorias educativas de los adolescentes con CEA, es cuando los equipos se constituyen en configuraciones de apoyo como andamiajes planificados. Por ello, el Ministerio de Educación de la Nación (2014) expresó:

(...) trabajarán desde una perspectiva institucional tendiente al acompañamiento, seguimiento y apoyo de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad(...) Se alejarán de una mirada centrada en el déficit de los sujetos para hacer visible el trabajo con las condiciones organizacionales, relaciones pedagógicas, normativas, formas de hacer, pensar y decir que la escuela genera. Esta perspectiva de configuraciones de apoyo no se centra en el individuo como unidad de análisis, el foco está puesto en las barreras en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, en las relaciones y en las situaciones donde los sujetos todos se vinculan, con encuadres de trabajo propio del ámbito de la educación. (p. 4).

Correrse de la mirada del déficit para enfocarse en la mirada basada en los derechos de las personas es reconocer que se puede organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma diferente, a través de un trabajo colaborativo y articulado, abordando de manera interdisciplinaria e integral la trayectoria de cada estudiante con autismo; es decir, los recursos, estrategias y evaluaciones permanentes que se implementan para garantizar la igualdad de condiciones deberían realizarse teniendo en cuenta la justicia curricular que propuso Connell (1997): “El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de relaciones sociales que está unido al sistema educativo”. (p.69). Para lograrlo se deberían implementar sus tres principios; en primer lugar, partir del interés de los menos favorecidos, debe haber una cercanía con los estudiantes, sus familias y experiencias educativas para conocer sus necesidades y particularidades y, de allí, poder pensar y elaborar estrategias que garanticen su ingreso, permanencia y egreso del nivel secundario, en nuestro caso. En segundo lugar, la escolarización y la participación común demanda que cada adolescente con autismo, participe y aprenda en la escuela, en iguales condiciones y en el mismo espacio pedagógico que otros adolescentes. Por último, la construcción histórica de la igualdad, entendiendo que todos somos personas diversas con características, necesidades y particularidades que deben ser tenidas en cuenta para transitar el sistema educativo en igualdad de condiciones.

Desde esta perspectiva, para Terigi (2012) “aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión” (p.213). La justicia en educación debe experimentarse desde el respeto de las particularidades de cada estudiante, evaluando de forma permanente las prácticas que se llevan a cabo para brindar igualdad de condiciones en sus trayectorias escolares. Por lo tanto, la inclusión educativa desafía que se realice

una revisión del currículum para que éste, desde el enfoque de derechos, contemple los intereses y perspectivas de todos, incluyendo los más desfavorecidos.

En segundo lugar, para analizar el enfoque sobre la labor docente en el acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes con autismo, se utilizan como sugerencias algunas preguntas formuladas por Laura Vidal (2019). Estas preguntas, dirigidas a los docentes, constituyen un punto de partida para la planificación de la inclusión escolar: “¿Tengo un plan pedagógico individual (PPI)? ¿está actualizado? ¿está a nivel del funcionamiento del niño (adolescente) para que logre alcanzarlo?” (p. 9).

Conocer y analizar las trayectorias educativas, la realidad familiar, los tipos de acompañamiento que ha recibido cada adolescente con CEA, son abordajes que plantea el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) y, deberían darle sentido a la elaboración, planificación, gestión e implementación de las configuraciones de apoyo, en caso de que sean necesarias. Las mismas, sólo pasa a ser reales cuando son implementadas por un agente (persona o grupo) con una intencionalidad o propósito educativo. Por ello, el Ministerio de Educación de la Nación (2014) estableció:

Estos apoyos se desarrollan mediante configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación en el contexto o institución en que el estudiante con discapacidad asiste. Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación integral y pedagógica del estudiante, la identificación de las barreras al aprendizaje y participación, las necesidades educativas del estudiante, el contexto y los recursos de las instituciones (p. 5)

Desde esta perspectiva, para realizar configuraciones de apoyo para estudiantes con CEA, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución 311/16 estableció:

Dar cuenta de la tipología del espectro autista según diagnóstico, si lo tuviera. Indicar comportamientos, intereses y/o actividades persistentes desarrolladas. Describir la interacción del estudiante con los pares, con el docente de grupo, con los contenidos curriculares para consignar las configuraciones implementadas para favorecer la comunicación e interacción social. (p. 26)

En palabras de Cuesta Gómez (2017), es necesario conocer de manera profunda las particularidades del estudiante con autismo para poder implementar estrategias (sensoriales, comunicativas y cognitivas) que ayuden a regular su conducta; adaptaciones de los espacios (ubicación del mobiliario, intensidad de sonidos y luces), que contribuyan a la participación y el aprendizaje en pos de garantizarle un proceso educativo con igualdad de condiciones. Este tipo de conocimiento, puede demandar que los equipos de la institución seleccionada, se comuniquen con otras instituciones que realizaron el acompañamiento educativo de la persona involucrada, para informarse, trabajar en forma articulada y/o acordar estrategias de planificación, implementación,

seguimiento y evaluación, en caso de ser necesario. Si este accionar logra llevarse a la práctica, estaría implementando lo establecido por la Resolución Provincial 0380 (2023):

1°.3 Para los y las estudiantes con discapacidad que se encuentren transitando su escolaridad en el Nivel Secundario, que requieran de diversas estrategias, configuraciones de apoyo y/o ajustes razonables, se construirá un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para la inclusión, que contemple las modificaciones requeridas que garanticen la accesibilidad curricular, pudiendo de esta manera documentar la trayectoria real del mismo. El PPI será construido de manera corresponsable entre la institución de nivel y la Modalidad de Educación Especial y aquellos equipos intervinientes en la trayectoria escolar; respetando los procedimientos institucionales regulares de monitoreo y seguimiento de los equipos de gestión, ajustándose a las fechas de entrega de Informes y Documentos del Nivel. (Anexo IV).

Como podemos apreciar, el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) es considerado como una de las principales configuraciones de apoyo que la escuela puede brindar a estudiantes con discapacidad, en nuestro caso con CEA, en pos de garantizar su ingreso, permanencia y egreso del nivel al que asiste.

Dada la importancia del PPI, la Resolución Provincial de Educación Especial N° 0380/23, también aclara quienes son los responsables de su elaboración y seguimiento:

1°.4 La confección y seguimiento de los PPI, en el Nivel Secundario implican al Equipo Pedagógico conformado por el Asesor/a Pedagógico, el/la Coordinador/ra de Ciclo, Coordinador de Departamento, los Docentes y un integrante del Equipo de Orientación Escolar de la institución secundaria con integrantes de las instituciones de educación especial intervinientes. 1°.5 Los momentos de trabajo para la construcción del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) deberán centrarse en 1) Evaluación Diagnóstica: momento inicial de trabajo de los/las docentes dentro de cada aula; 2) Construcción del PPI de acuerdo al sujeto del aprendizaje entre los actores ya mencionados; 3) Revisión a lo largo del año de los avances en el PPI, estableciendo nuevos acuerdos bimestralmente; 4) Evaluación y revisión del PPI en relación a los diferentes momentos del calendario escolar; 5) Evaluación cuatrimestral de los avances del proceso de aprendizaje; 6) Evaluación de fin de año. Estos espacios deberán ser garantizados por las instituciones educativas, a partir de pensar mesas de trabajo en horarios de clase, así como también planificar los encuentros con los tiempos estipulados en la Resoluciones del M.E.C.C.yT de Calendarios Escolares. 1°.6 La evaluación y calificación de los estudiantes que cursan con PPI, deben estar en concordancia con el mismo. (Anexo IV).

Recordemos que la elaboración del PPI es realizada en caso de que se considere necesario para acompañar y promover el desarrollo integral de adolescentes con CEA, tendiendo a favorecer su autonomía social y educativa. Ahora bien, cuando se realiza, es sumamente importante que se respeten los tiempos de elaboración e implementación, con las revisiones y evaluaciones que requiera

para que, verdaderamente, cumpla con la función de configuración de apoyo. En palabras de Grosso (2021):

El PPI para la Inclusión es el documento del aprendiz con TEA que contiene su información personal y su articulación con la escuela. Expresa las adecuaciones de acceso en el que se predisponen los espacios, los tiempos y el material necesarios para poder implementar el currículo, también las adecuaciones específicas de la propuesta curricular concreta. El proceso de evaluación establece los criterios, los instrumentos adecuados, la personalización del tiempo. Todo ello, se acuerda junto con el Docente de Apoyo (p. 7).

Por último, otro de los recursos que actúan de configuraciones de apoyo como andamiajes planificados para poder garantizar una inclusión educativa en igualdad de condiciones, es la figura del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI). Es un maestro de Educación Especial que forma parte del aporte que realiza la Modalidad de Educación Especial a las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad (Res. N° 0380, 2023)

En palabras de Valdez (2009):

(...) el maestro integrador deberá trabajar entonces al menos en tres niveles de intervención: a) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro de grado. Que le pregunte cosas, como a sus compañeros; que le ponga límites, si fuera necesario, como a los demás; que lo haga participar como a cualquier otro par. b) Intervención que favorezca la relación con los pares. Propiciar en las actividades del aula y también en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional. c) Intervención relativa a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, etc.). (Valdez en Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p.p. 52-53)

El trabajo en equipo, entre el docente a cargo de un espacio curricular con la DAI, es fundamental para poder acompañar la trayectoria educativa del o la estudiante con CEA. Por el contrario, cuando no hay disposición de unas de las partes del equipo (docente del espacio curricular-DAI), para el trabajo articulado y/o colaborativo, se generan barreras de aprendizaje y participación. Es decir, la carencia de acuerdos entre docentes no garantiza la igualdad de condiciones perjudicando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para evitar esta cuestión, es necesario tener en cuenta el aporte de Rebeca Anijovich (2014):

El aula heterogénea es un espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-

humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (p. 4.)

El enfoque socio-humanista de la educación, a partir de los marcos normativos establecidos, destaca la necesidad de respetar la condición de sujetos de derecho de cada estudiante. Por lo tanto, reconocer, respetar y atender las particularidades de la diversidad, de cada adolescente que transita el nivel secundario, forma parte de la responsabilidad de cada profesional que se desempeña en el sistema educativo. Es decir, son las prácticas educativas, las que muestran si se produce el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos y si, en función de ese reconocimiento, se trabaja de manera diversificada.

Diversificar propuestas implica enfocarse en reconocer la condición de sujeto de derechos de cada persona neurodivergente, implementando recursos y/o estrategias desde los enfoques planteados en el marco normativo vigente. En consecuencia, se flexibilizarán las prácticas para acompañar en igualdad de condiciones las trayectorias educativas de estudiantes con autismo. Según el planteo del Ministerio de Educación (2011):

La atención de los estudiantes implica diversos apoyos, y un mismo alumno puede recibir más de uno de acuerdo con sus propias necesidades. Por ello, se recomienda que el equipo que decide la trayectoria educativa integral sea interdisciplinario, de modo que todos los profesionales aporten sus conocimientos para tener una mirada integral del niño/a. La función del equipo está centrada en acompañar la trayectoria escolar del alumno/a y en realizar trayectos flexibles, con seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso. Se trata de resignificar el trabajo de los equipos interdisciplinarios desde un enfoque que garantice las finalidades del sistema educativo. (p. 59)

Recapitulando, las configuraciones de apoyo, como andamiajes planificados pueden garantizar una enseñanza en igualdad de condiciones, siempre y cuando haya predisposición de los equipos institucionales para trabajar de manera colaborativa entre profesionales del colegio analizado y de otra/s institución/es como, por ejemplo, de la Escuela Especial, enfocados en lograr una inclusión plena de los estudiantes con CEA. En palabras de Borsani (2018):

... el trabajo diversificado supone agrupamientos heterogéneos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial. El propósito para cada uno de los sujetos en particular y para el grupo en general es maximizar el potencial de aprendizaje y expandir su nivel independiente (p. 7).

A Modo de Cierre

Los derechos de las personas con discapacidad fueron relegados por muchos años. Es al día de hoy que su lucha continúa tratando de eliminar barreras que obstaculizan su desarrollo en diferentes áreas sociales y, en nuestro caso, en el sistema educativo. Es por esta cuestión que visibilizar y respetar la neurodivergencia desde el conocimiento e implementación de los marcos

normativos que garantizan los derechos educativos, ponerlos en discusión con posturas y afirmaciones de diferentes autores, que expresan de qué manera se pueden acompañar las trayectorias educativas de personas con autismo, vislumbran conceptos y relaciones que, en muchos casos, están en proceso de aceptación por parte de los equipos de instituciones educativas.

En definitiva, reconocer los desafíos, complejidades y tensiones que se plantean en el contexto educativo al momento de aplicar la normativa vigente genera nuevos interrogantes que conducen a buscar recursos para poner en debate, análisis y reflexión, desde el marco establecido en este apartado.

Capítulo 3: Decisiones Metodológicas

Para llevar a cabo esta investigación se tomaron decisiones guiadas por el objetivo propuesto.

En este apartado se explicará que el diseño metodológico utilizado para analizar la realidad del colegio secundario público de Ushuaia el estudio de caso.

Desde el enfoque de Hernández Sampieri y Mendoza (2008), se podría definir a los estudios de caso como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. (cap. 4)

Gómez (2012) al hacer referencia a la elección del estudio de casos en investigación educativa, sostiene que algunos autores afirman que su potencialidad radica en la capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. Por lo cual menciona a varios autores que sostienen esta premisa: Stake (2005), quien considera que el estudio de caso se distingue por la comprensión de la realidad objeto de estudio, es decir en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes; Pérez Serrano (1994), por su parte destaca la perspectiva interpretativa para comprender el significado de una experiencia. Es decir que, el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto, está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso. Asimismo, expresa que hablar de estudio de casos es hablar de un método que puede abarcar una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información.

Neiman y Quaranta (2006) consideran que los estudios de casos, como estrategia de investigación, permiten abordar indistintamente unidades de análisis ubicadas a nivel macro o microsocio. Los mismos permiten analizar fenómenos sociales considerando a los actores y sus estrategias, así como a los procesos que los abarcan, en los contextos específicos donde ocurre el fenómeno.

Desde la perspectiva planteada, esta investigación adopta un enfoque interpretativo, porque aporta descripciones y análisis sobre ¿Cómo transitan la escuela secundaria las personas neurodivergentes? ¿Qué procedimientos deben realizarse al momento de su ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo? ¿Cuál es la normativa establecida que proteja sus derechos y garantice su trayectoria educativa en igualdad de condiciones? ¿Cómo incluir estudiantes con CEA en la Escuela Secundaria Obligatoria, respetando los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales? ¿Qué configuraciones de apoyo son necesarias para garantizar la accesibilidad al nivel secundario de los estudiantes con CEA? ¿Cómo se construye una escuela accesible para estudiantes con CEA? ¿Cuáles son las tensiones y acuerdos que surgen dentro de una escuela secundaria que debe garantizar la igualdad de condiciones en las trayectorias escolares de estudiantes con autismo? Para ello, a continuación, se presentará la estructura metodológica seleccionada para llevar adelante el análisis mencionado.

Tipo de Investigación y Diseño Escogido

Este estudio se enmarca dentro de una investigación exploratoria, ya que pretende dar una visión general y una aproximación a las temáticas de estudio, lo cual permitirá relevar y explicar determinadas realidades sociales vinculadas con el tema abordado. Hernández Sampieri y Mendoza (2008) afirman que los estudios exploratorios se llevan a cabo cuando el propósito es examinar un fenómeno o problema de investigación nuevo o poco estudiado; cuestión que se presenta en el campo de investigación seleccionado. Teniendo en cuenta este planteo, se analizan diversas fuentes de información que exploran las formas en que se brinda apoyo para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo.

Ello, ha permitido reconocer cómo los marcos normativos son interpretados por diferentes actores institucionales y se transforman en prácticas concretas en el ámbito escolar para promover la inclusión en el nivel secundario. Este estudio exploratorio ha facilitado una investigación exhaustiva sobre un contexto particular: una escuela secundaria pública de la ciudad de Ushuaia. Además, se tienen en cuenta las contribuciones de investigaciones relacionadas con la temática y las voces de los actores institucionales que han permitido profundizar en variables y conceptos que son fundamentales para garantizar la igualdad de condiciones educativas para los estudiantes con autismo.

La metodología aplicada a la investigación es mixta. Cabe señalar que esta investigación al ser estudio de caso se orienta más a lo cualitativo.

Desde el aporte de la investigación exploratoria cuantitativa, pude recolectar información mediante encuestas semicerradas a docentes. El análisis de esta información permitirá visibilizar la realidad en comparación con lo establecido por la normativa vigente, identificar barreras, complejidades, experiencias y prácticas que atraviesan y repercuten en la implementación de configuraciones de apoyo para estudiantes con autismo.

Las entrevistas en profundidad no estructuradas son entrevistas personalizadas que se basan en guías de pautas flexibles que permiten al entrevistado expresar con mayor fluidez sus opiniones, actitudes y percepciones. El instrumento que se va a utilizar es una guía de pautas. Los temas que la componen guardan una estrecha relación entre sí y abarcan aspectos de marcada importancia en referencia a los objetivos planteados en la presente investigación. La información obtenida a través de entrevistas a una funcionaria del Ministerio de Educación: Directora Provincial de Educación Inclusiva; un integrante del equipo de gestión: Vicedirector; un integrante del equipo de orientación escolar: Psicopedagogo; dos integrantes del equipo pedagógico: Coordinadora de Ciclo, Asesora Pedagógica; Docentes de Apoyo a la Inclusión, Tutora Acompañante y Docentes de diversos espacios curriculares, abrió un panorama de análisis que, me permitió conocer e interpretar, desde sus voces y perspectivas, las acciones y estrategias que realizan, desde los marcos normativos, para incluir a estudiantes con autismo a la escuela secundaria; también pude conocer el proceso de transición que están experimentando, así como las barreras con las que conviven. En otras palabras, al utilizar un

estudio de caso en la investigación exploratoria, logré profundizar el análisis sobre las diferentes dimensiones que influyen en el contexto educativo al momento de recibir y acompañar las trayectorias educativas de dichos adolescentes.

Entonces, la aplicación de la metodología mixta fue una herramienta para obtener evidencias, que permitieran analizar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. Es decir, se realizó un abordaje articulado entre quienes conviven entre los marcos normativos y la realidad educativa de adolescentes con CEA, para lograr identificar las configuraciones de apoyo que se elaboran e implementan en un colegio secundario público. El análisis realizado, me condujo a especificar las configuraciones de apoyo que implementan, describir los modos en que los diversos actores institucionales llevan adelante las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA e identificar las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las mismas.

Las perspectivas y decisiones que toman los equipos de la institución y los docentes en las prácticas al momento de garantizar igualdad de condiciones visibilizaron cuestiones como: el impacto en el acompañamiento de las trayectorias educativas debido a la falta de disponibilidad horaria dadas por rutinas laborales en varios colegios; resistencias, tensiones y conflictos para implementar la normativa vigente limitando la posibilidad de garantizar igualdad de condiciones a los estudiantes con autismo.

Desde el enfoque de derechos, esta investigación pretende, por un lado, compartir un caso que permita generar reflexiones y análisis en función de las necesidades de los estudiantes con autismo; y, por otro lado, contribuir a generar nuevas investigaciones que aporten conocimientos que ayuden a reflexionar y/o mejorar el acompañamiento de las trayectorias escolares de dichas personas que asisten a la ESO.

Universo de Estudio y Muestra

El universo de estudio está enmarcado en la comunidad educativa de un colegio provincial de nivel secundario de la ciudad de Ushuaia, en el Barrio “La Cantera”; ubicado en zona de morros⁹, con población de clase trabajadora que, originalmente albergaba la zona fabril. Con las crisis económicas que se fueron dando, esa zona industrial se fue retirando del lugar, pero, conviven antiguos galpones y algunas industrias con espacios de residencia familiar. Actualmente, cuenta con un cuartel de bomberos, un centro comunitario, un jardín de nivel inicial, una escuela primaria, un polideportivo, una cancha de fútbol, entre otros servicios para la comunidad.

El colegio secundario seleccionado, tiene una población escolar de 500 estudiantes que asisten, de distintas áreas de la ciudad, al turno mañana y/o tarde. Dicha institución, de acuerdo con

⁹ Montaña o roca pequeña redondeada.

los diseños curriculares para la educación secundaria común, cuenta con una organización por ciclos: ciclo básico (1°, 2° y 3° año) y ciclo orientado (4°, 5° y 6° año); en este último, las orientaciones que se desarrollan son: Ciencias Sociales, Informática y Modalidad Técnica en Comunicación Multimedial. Desde su mandato fundacional, la comunidad educativa del colegio trabaja para la inclusión educativa, alojando adolescentes en situaciones de segregación y vulnerabilidad (violencia, pobreza, entre otros). El colegio tiene servicio de desayuno (turno mañana), almuerzo (para quienes lo soliciten por necesidad) y merienda (turno tarde).

Es en el contexto educativo presentado que para la muestra se realizaron, por un lado, 50 (cincuenta) encuestas a docentes para reconocer si identifican y/o utilizan diferentes configuraciones de apoyo, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con CEA brindando un contexto de accesibilidad y en igualdad de condiciones. Por otro lado, 10 (diez) entrevistas que, permitieron conocer, desde las voces de los protagonistas institucionales involucrados (Directora Provincial de Educación Inclusiva, Vicedirector, Psicopedagogo, Asesora Pedagógica, Coordinadora de Ciclo, Profesora de historia, Profesor de Geografía, Docentes de Apoyo a la Inclusión y Tutora Acompañante), las acciones y estrategias que realizan, desde los marcos normativos, los equipos de gestión, orientación y pedagógicos para acompañar y garantizar las trayectorias escolares de los estudiantes con autismo.

A continuación, se presenta el cuadro con los detalles mencionados:

Población	Muestra
<p><u>Homogeneidad:</u> Comunidad educativa de un colegio provincial de nivel secundario</p> <p><u>Espacio:</u> Barrio La Cantera, ciudad de Ushuaia. Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur, Argentina.</p> <p><u>Cantidad:</u> entre 50 (cincuenta) y 60 (sesenta) personas.</p>	<p><u>No probabilística:</u> conformada por una madre, docentes, directivos, directora provincial del área de discapacidad.</p> <p><u>Cantidad de entrevistados:</u> 10 (diez) personas (Directora Provincial de Educación Inclusiva, Vicedirector, Psicopedagogo, Asesora Pedagógica, Coordinadora de Ciclo, Profesora de historia, Profesor de Geografía, Docentes de Apoyo a la Inclusión y Tutora Acompañante, Madre de estudiante con autismo)</p> <p><u>Cantidad de encuestados:</u> 55 (cincuenta y cinco) personas.</p>

En síntesis, el universo de la muestra y la delimitación de la población me permitió llevar a cabo un estudio contextualizado que condujo a reconocer de qué manera, las diferentes

configuraciones de apoyo implementadas, garantizan la igualdad de condiciones, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con CEA.

Herramientas de Recolección de Datos

El proceso de análisis de recolección de datos estuvo estructurado en relación al planteo de los objetivos de esta investigación: Caracterizar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de Ushuaia para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA; Describir los modos en que los diversos actores institucionales llevan adelante las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA; Identificar las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. Dicho proceso requirió de herramientas que permitan interpretar y comprender relaciones y/o comparaciones, entre la teoría y la práctica.

La necesidad de interpretar y comprender las relaciones ente la teoría y la práctica me condujeron a la utilización de técnicas de recolección de datos mixtas. Integrar métodos cuantitativos y cualitativos permitió obtener información que al ser comparada con la teoría generó claridad y profundización en el análisis propuesto, permitiendo lograr una mejor interpretación del mismo.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, por un lado, se realizaron encuestas con el objetivo de comprender el enfoque de los docentes sobre las configuraciones de apoyo y los modos que ellos tienen de implementarlos, visibilizando las barreras que reconocen al momento de trabajar y/o acompañar las trayectorias escolares de estos adolescentes. Las mismas fueron realizadas mediante un formulario de google que se invitó a contestar de manera anónima, a los docentes del colegio a través de la ayuda de los coordinadores de áreas, quienes pasaron el link mediante WhatsApp. La población que respondió el mismo varía entre 33 y 55 personas, según el tipo de pregunta planteada.

Las preguntas se realizaron teniendo en cuenta las variables que se plantean en los objetivos y se desarrollan a lo largo de toda la investigación, ellas son:

- Del objetivo 1: conocimiento de la CEA.
- Del objetivo 2: trabajo articulado, acompañamiento de las trayectorias educativas.
- Del objetivo 3: barreras.

Con respecto al autismo, en las preguntas se decidió utilizar el concepto de Trastorno del Espectro Autista (TEA) por el hecho de que es un concepto más utilizado y reconocido que el de Condición del Espectro Autista (CEA).

A continuación, se presentan las preguntas realizadas en el formulario de encuesta¹⁰:

Conocimiento sobre TEA

1.1. ¿Sabe de qué se trata el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

¹⁰ Las opciones de respuestas de cada pregunta están detalladas en el anexo.

- 1.2. ¿Tiene experiencia en el trabajo con estudiantes con TEA?
- 1.3. ¿Tuvo la oportunidad de realizar alguna capacitación sobre autismo?
2. Trabajo articulado
 - 2.1. ¿Con quién/es consulta sobre los posibles recursos didácticos para trabajar con estudiantes con autismo?
 - 2.2. ¿Conoce la función de la Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)?
 - 2.3. En caso de que la respuesta sea sí o más o menos: ¿ha podido trabajar de manera articulada con ella?
3. Acompañamiento a las trayectorias educativas
 - 3.1. ¿Qué recursos didácticos utiliza para generar aprendizajes en igualdad de condiciones?
4. Barreras
 - 4.1. En algún momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla con los y las estudiantes con TEA, ¿se encontró sin poder generar aprendizajes con los recursos didácticos que planificó?

Para poder llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos, se realizó una comparación entre la información dada por los docentes (organizada estadísticamente en gráficos), el planteo realizado en el contexto conceptual y la información recolectada a través de las entrevistas, siempre teniendo en cuenta los objetivos establecidos.

Dichas entrevistas se realizaron para caracterizar las configuraciones de apoyo que se implementan teniendo en cuenta, por un lado, los modos en que los diversos actores institucionales llevan adelante las mismas para visibilizar las tensiones, acuerdos, articulaciones y estrategias que realizan, a la luz del planteo de los marcos normativos, los equipos de gestión, orientación y pedagógicos junto a otros equipos externos a la institución para acompañar en el proceso de inclusión a la ESO a estudiantes neurodivergentes y, por otro lado, las barreras que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. La construcción de las mismas demandó varios procesos de reelaboración según las variables que se desprenden de los objetivos de la investigación. Por ello, se la caracteriza como semiestructurada debido a que fue preparada previamente a través de una guía de pautas y preguntas orientadoras para hacerle a cada persona entrevistada.

La selección de los entrevistados se realizó en función de, por un lado, la responsabilidad y rol que cada uno desarrolla en la institución de manera directa como es el caso del Vicedirector, la Asesora Pedagógica, la Coordinadora de Ciclo Básico, el Psicopedagogo, las DAI, la Tutora Acompañante y algunos profesores. De manera indirecta o si se quiere llamar externa a la institución, como es el caso de la Directora Provincial de Educación Inclusiva y la mamá de Juan¹¹.

Previamente al comienzo de cada entrevista, se informó el procedimiento a realizar y se solicitó su consentimiento para ser grabados, a lo que accedieron.

¹¹ Se utiliza un seudónimo para preservar la identidad del estudiante. Lo llamaremos Juan.

Para realizar el trabajo de campo con los actores institucionales mencionados, solicité permiso a la directora de la institución. Cuando los entrevistados dieron su consentimiento, acordamos horarios para encontrarnos en el colegio, y así poder realizar la entrevista. En cada caso, se informó sobre la guía de pautas que, durante el momento de brindar la información, muchos no la respetaron o respondieron conforme a lo que consideraron necesario informar.

Las entrevistas a tres profesores fueron consentidas para realizarlas en el recreo. Cada docente alegó que tenía escasez de tiempo para reunirse en otro lugar y tiempo. Sin embargo, se dispusieron a brindar información durante el recreo de 15 minutos.

La Directora Provincial de Educación Inclusiva (DPEI) fue contactada por mensaje de WhatsApp; luego se acordó realizar la entrevista por el mismo medio. Previa presentación de la guía de pautas, la entrevistada decidió responder las preguntas y enviar el documento escrito vía WhatsApp.

El contacto de la mamá del estudiante con CEA fue dado por un actor de la institución. El primer encuentro se dio luego de conocer los horarios que llevaba a su hijo a la institución, un día la esperé y me contacté con ella. Cuando le cuento sobre la investigación y solicito la entrevista no tuvo inconvenientes para que la podamos realizar. Es más, antes de comenzar a grabar me dijo que ella había decidido hablar, después de hacer silencio por dos años. Cabe mencionar que el día de la entrevista, con la primera pregunta comenzó a narrar la trayectoria de Juan en el sistema educativo de manera ininterrumpida; cuestión que consideré necesario no interrumpir hasta ciertos momentos en que la misma me permitía preguntar.

Teniendo en cuenta que investigar áreas de educación requiere de un enfoque integral, se decidió organizar la guía de pautas en función de las dimensiones que propone Ruth Harf (2006), ellas son:

- 1) Dimensiones organizacional- administrativa: “(...) implica considerar la provisión de recursos necesarios para la realización de actividades, la facilitación de las acciones de control del cumplimiento de las normas y la organización formal del establecimiento (...)” (Harf, 2006, p.22)
- 2) Pedagógico- didáctica: “(...) se vincula con el análisis y comprensión de las prácticas que llevan a la apropiación de contenidos escolares. Subyacen a estas prácticas concepciones sobre los procesos de enseñanzas y de aprendizajes (...)” (Harf, 2006, p.22)
- 3) Dimensión comunitaria: “(...) es considerar el conjunto de actividades que promueven la participación de los miembros de la comunidad educativa en las acciones que comprometen a la institución en respuesta a las demandas sociales de una determinada comunidad (...)” (Harf, 2006, p.23)

En cuanto a la presentación de la guía de pautas, se realiza en orden cronológico según se fueron realizando cada una de las entrevistas¹².

¹² También son detalladas en el anexo.

Fecha: 6 de septiembre de 2022

Rol institucional¹³: Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.
2. Dimensión Comunitaria:
 - 2.1. Conocimiento del marco de derecho.
 - 2.1.1. ¿Cuál es su postura y/o pensamiento sobre la garantía de derecho educativo que establece la normativa vigente para estudiantes con discapacidad?
 - 2.1.2. ¿Tiene conocimiento de lo que trata el paradigma de la neurodiversidad?
 - 2.1.3. ¿Conoce sobre el planteo del modelo social de discapacidad?
 - 2.1.4. ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan la igualdad de condiciones en el contexto educativo? ¿De qué maneras considera que se puede remover dichas barreras?
3. Dimensión organizacional- administrativa
 - 3.1. ¿Trabaja en la Escuela Especial?
 - 3.2. ¿De qué manera es convocada/o para desempeñarse como DAI?
 - 3.3. ¿Qué procedimientos administrativos tuvo que realizar para poder acompañar a una persona con autismo?
 - 3.4. ¿Qué aspectos del estudiante y del currículum se tienen en cuenta para realizar el acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes con TEA?
 - 3.5. Durante el proceso de acompañamiento al estudiante ¿cómo se vincula con la escuela especial?
 - 3.6. ¿Realiza abordajes interdisciplinarios con otros actores institucionales? ¿por qué motivos?
4. Dimensión pedagógico-didáctica:
 - 4.1. ¿Qué significa para usted acompañar a un estudiante con TEA en su trayectoria escolar en la Escuela Secundaria Obligatoria?
 - 4.2. ¿Considera que los docentes que trabajan en el aula conoce los motivos por los cuales usted está ahí? ¿Por qué?
 - 4.3. ¿Considera que los recursos didácticos que utilizan los docentes de los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas individuales del o la estudiante que acompaña?

¹³Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

- 4.4. ¿Cuáles son los principales recursos didácticos que utiliza para trabajar con él o la estudiante que acompaña?
- 4.5. ¿Logró articular trabajos con profesores de diferentes espacios curriculares? En caso de que la respuesta sea sí ¿cómo fue la experiencia del o la estudiante que acompaña?
- 4.6. ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan que la igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué maneras considera que se puede remover dichas barreras?

Fecha: 8 de septiembre de 2022

Rol institucional¹⁴: Vicedirector

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.
2. Dimensión comunitaria:
 - 2.1. Caracterización del colegio y su abordaje de la discapacidad.
 - 2.2. Articulación con otras instituciones y profesionales ¿Trabajan en articulación con la Escuela Especial? ¿en función de qué propósitos y/u objetivos?
 - 2.3. ¿Qué tipo de acompañamiento recibe el colegio por parte de otros actores ministeriales (supervisores, directores de la modalidad especial, etc.)
 - 2.4. Conocimiento del marco de derecho.
 - 2.4.1. ¿Cuál es su postura y/o pensamiento sobre la garantía de derecho educativo que establece la normativa vigente para estudiantes con discapacidad?
 - 2.4.2. ¿Tiene conocimiento de lo que trata el paradigma de la neurodiversidad?
 - 2.4.3. ¿Conoce sobre el planteo del modelo social de discapacidad?
 - 2.4.4. ¿En qué consiste la política educativa que propone el trabajo articulado con la modalidad especial? ¿cuál es su opinión al respecto?
 - 2.5. ¿Cuáles son las barreras que se encuentran para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para los estudiantes con autismo? ¿De qué maneras considera que se las puede eliminar dichas barreras?
3. Dimensión organizacional- administrativa:
 - 3.1. Ingreso de estudiantes con CEA
 - 3.1.1. ¿La población del colegio tiene estudiantes con autismo? En caso de que la respuesta sea sí: ¿Desde hace cuánto la institución acompaña las trayectorias educativas de estudiantes con autismo?
 - 3.1.2. ¿Cuáles son las acciones administrativas que se realizan desde la institución al momento de recibir a estudiantes con autismo?

¹⁴Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

3.1.3. Al recibir estudiantes con autismo: ¿qué tipo de abordajes realizan con el resto de los estudiantes, preceptores, secretarios, personal de seguridad y maestranza, entre otros?

3.2. Acuerdos institucionales

3.2.1. ¿Qué acuerdos realizan con otros profesionales que tratan al estudiante con TEA?

3.2. 2. ¿Cuáles son los motivos que deben presentarse para solicitar el acompañamiento de Docentes de Apoyo a la Inclusión?

3.2.3. Una vez solicitado el recurso de la DAI: ¿en cuánto tiempo es asignado el cargo?

3.2.3. ¿Qué acuerdos establecen en el equipo de gestión para acompañar a los docentes que trabajan con los estudiantes con TEA?

3.2.4. ¿Qué tipo de abordaje se realiza con otros actores de la institución (preceptores, personal de limpieza -seguridad-comedor, de secretaria, bibliotecarios, etc.) sobre la inclusión educativa?

4. Dimensión pedagógico-didáctica:

4.1 Configuraciones de apoyo y prácticas

4.1.1. Una vez que el o la estudiante con TEA forma parte de la institución: ¿Elaboran un Proyecto Pedagógico Individual? ¿Quiénes son los responsables de ello? ¿Qué se tiene en cuenta para realizarlo?

4.1.2. ¿Cómo se informa a los y las docentes que trabajará con un/a estudiante con TEA?

4.1.2. ¿De qué maneras se acompaña a los y las docentes que deben trabajar con estudiantes con TEA?

4.1.3. ¿Cuáles son las barreras que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué maneras considera que se las puede eliminar a dichas barreras?

Fecha: 8 de septiembre de 2022

Rol institucional¹⁵: Asesora Pedagógica

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

2. Dimensión comunitaria:

2.1. Caracterización del colegio y su abordaje de la discapacidad.

2.2. Articulación con otras instituciones y profesionales ¿Trabajan en articulación con la Escuela Especial? ¿en función de qué propósitos y/u objetivos?

¹⁵Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

2.3. Conocimiento del marco de derecho.

2.3.1. ¿Cuál es su postura y/o pensamiento sobre la garantía de derecho educativo que establece la normativa vigente para estudiantes con discapacidad?

2.3.2. ¿Tiene conocimiento de lo que trata el paradigma de la neurodiversidad?

2.3.3. ¿Conoce sobre el planteo del modelo social de discapacidad?

3.1. Al recibir estudiantes con autismo: ¿qué tipo de abordajes realizan con el resto de los estudiantes y docentes?

3. Dimensión organizacional- administrativa:

3.2. ¿Cómo se planifican y evalúan a nivel institucional los procesos de inclusión educativa?

3.3. ¿Trabajan con todos los docentes y personal en las jornadas institucionales sobre inclusión educativa?

3.4. ¿Qué acuerdos realizan para acompañar a los docentes que trabajan con los estudiantes con TEA?

3.5. ¿Cuáles son las barreras que se encuentran para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para los estudiantes con autismo? ¿De qué maneras considera que se las puede eliminar dichas barreras?

4. Dimensión pedagógica-didáctica

4.1. ¿Cuántos estudiantes con TEA concurren al ciclo básico y cuántos al ciclo orientado?

4.2. ¿Tienen PPI cada uno de esas y esos estudiantes? ¿Quién se encarga de elaborarlos? ¿Qué tienen en cuenta para hacerlo?

4.3. ¿Qué planteo curricular sugieren para atender a la diversidad que presentan las personas con autismo?

4.4. ¿Qué entiende por diversificación curricular? ¿Considera que los docentes del colegio logran realizarla?

4.5. ¿De qué manera se acompaña a los docentes a la hora de trabajar con estudiantes con autismo?

4.6. ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que los docentes tienen que implementar para acompañar la trayectoria educativa de una adolescente con TEA?

4.7. ¿Considera que los recursos didácticos que utilizan los docentes de los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas individuales de los estudiantes con autismo con los cuales trabaja? ¿Por qué?

- 4.8. ¿Qué tipo de asesoramiento puede usted brindarles a los docentes en caso de necesitar apoyo para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones?
- 4.9. ¿Cuáles son las barreras que se evidencian en los docentes que obstaculizan que él o la estudiante con TEA alcance aprendizaje significativos? ¿De qué maneras considera que se puede remover dichas barreras?

Fecha: 9 de septiembre de 2022

Rol institucional¹⁶: Psicopedagogo

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

Dimensión comunitaria

- 2.1. Caracterización del colegio y su abordaje de la discapacidad.
- 2.2. Articulación con otras instituciones y profesionales ¿Trabajan en articulación con la Escuela Especial? ¿en función de qué propósitos y/u objetivos?
- 2.3. Conocimiento del marco de derecho.
 - 2.3.1. ¿Cuál es su postura y/o pensamiento sobre la garantía de derecho educativo que establece la normativa vigente para estudiantes con discapacidad?
 - 2.3.2. ¿Tiene conocimiento de lo que trata el paradigma de la neurodiversidad?
 - 2.3.3. ¿Conoce sobre el planteo del modelo social de discapacidad?
 - 2.3.4. Hay otros/as profesionales que trabajan con usted al momento de garantizar el ingreso, permanencia y egreso de un/a estudiante con TEA de la institución? ¿Quién? ¿Cuál es su función en este contexto en particular?
 - 2.3.5. ¿De qué manera se articula con la familia del estudiante con TEA para que él o ella pueda transitar una trayectoria escolar acorde a sus necesidades educativas?

3. Dimensión organizacional- administrativa:

- 3.1. Ingreso de estudiantes con CEA
 - 3.1.1. ¿Cuáles son los motivos que deben presentarse para solicitar el acompañamiento de Docentes de Apoyo a la Inclusión?
 - 3.2.3. Una vez solicitado el recurso de la DAI: ¿en cuánto tiempo es asignado el cargo?
 - 3.2.3. ¿Qué acuerdos establecen en el equipo de gestión para acompañar a los docentes que trabajan con los estudiantes con TEA?

¹⁶Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

3.2.4. ¿Qué tipo de abordaje se realiza con otros actores de la institución (preceptores, personal de limpieza -seguridad-comedor, de secretaria, bibliotecarios, etc.) sobre la inclusión educativa?

3.1.2. ¿Se relaciona con profesionales de otras instituciones que trabajan con el estudiante con TEA? ¿De qué manera?

3.1.3. ¿Qué otros profesionales de la institución intervienen en el caso?

3.1.4. ¿Realizan un acompañamiento a la familia de la persona con autismo? ¿Qué profesionales de la institución se encargan de hacerlo?

3.1.5. ¿Cómo gestionan para recibir información de la trayectoria educativa del estudiante?

3.1.6. Una vez que reciben los informes: ¿continúan realizando acciones en conjunto?

4. Dimensión pedagógica-didáctica

4.1. ¿Qué planteo curricular sugieren para atender a la diversidad que presentan las personas con autismo?

4.2. ¿Qué entiende por diversificación curricular? ¿Considera que los docentes del colegio logran realizarla?

4.3. ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que los docentes tienen que implementar para acompañar la trayectoria educativa de una adolescente con TEA?

4.4. ¿De qué manera se acompaña a los docentes a la hora de trabajar con estudiantes con autismo?

4.5. ¿Considera que los recursos didácticos que utilizan los docentes de los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas individuales de los estudiantes con autismo con los cuales trabaja? ¿Por qué?

4.6. ¿Qué tipo de asesoramiento puede usted brindarles a los docentes en caso de necesitar apoyo para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones?

4.7. ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan que él estudiante con TEA alcance aprendizaje significativos? ¿De qué maneras considera que se puede remover dichas barreras?

Fecha: 13 de septiembre de 2022

Rol institucional¹⁷: Coordinadora del ciclo básico

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.
2. Dimensión comunitaria:
 - 2.1. Caracterización del colegio y su abordaje de la discapacidad.

¹⁷Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

2.2. Conocimiento del marco de derecho.

2.2.1. ¿Cuál es su postura y/o pensamiento sobre la garantía de derecho educativo que establece la normativa vigente para estudiantes con discapacidad?

2.2.2. ¿Qué tipo de accionar realiza el colegio para garantizar los derechos educativos de los estudiantes con CEA?

2.2.3. ¿Tiene conocimiento de lo que trata el paradigma de la neurodiversidad?

2.2.4. ¿Conoce sobre el planteo del modelo social de discapacidad?

2.3. ¿De qué manera trabaja con otros integrantes del equipo de gestión y de orientación sobre la inclusión social y educativa de los estudiantes con discapacidad?

2.4. ¿Cómo se realiza el abordaje de los acuerdos realizados sobre inclusión con los coordinadores de áreas y los docentes?

2.5. ¿Cómo trabajan las temáticas mencionadas en las jornadas institucionales?

3. Dimensión organizacional- administrativa

3.1. ¿De qué manera se orienta el trabajo de los coordinadores de áreas para garantizar la implementación de los acuerdos tomados con el equipo de gestión y orientación?

3.2. ¿Cómo se acompaña a los docentes que trabajan con estudiantes con TEA?

3.3. ¿De qué manera trabajan en articulación con el equipo de orientación cuando los docentes necesitan apoyos para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo?

3.4. ¿Realizan algún tipo de observación y/o seguimiento de las prácticas docentes para evaluar las configuraciones prácticas?

3.5. ¿Realizan algún tipo de articulación y/o acompañamiento con la DAI?

3.6. ¿Cómo acompañan desde la coordinación la implementación de los PPI?

3.7. ¿Lograron realizar un abordaje sobre el autismo en las jornadas institucionales para coordinadores de áreas y docentes?

4. Dimensión pedagógica-didáctica

4.1. ¿Cuántos estudiantes con TEA concurren al ciclo básico y cuántos al ciclo orientado?

4.2. ¿Tienen PPI cada uno de esas y esos estudiantes? ¿Quién se encarga de elaborarlos? ¿Qué tienen en cuenta para hacerlo?

4.3. ¿Cómo se trabaja con el planteo curricular con estudiantes con TEA?

4.4. ¿Qué entiende por diversificación curricular? ¿Considera que los docentes del colegio logran realizarla?

- 4.5. ¿Cómo acompaña y orienta el trabajo con los coordinadores de departamento en relación al currículum de cada campo disciplinar y a la enseñanza para orientar a los docentes?
- 4.6. ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que planifican para quienes acompañan la trayectoria educativa de estudiantes con TEA?
- 4.7. ¿Considera que los recursos didácticos que utilizan los docentes de los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas individuales de los estudiantes con autismo con los cuales trabaja? ¿Por qué?
- 4.8. ¿Qué tipo de asesoramiento puede usted brindarles a los docentes en caso de necesitar apoyo para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y en igualdad de condiciones?
- 4.9. ¿Cuáles son las barreras que se evidencian en los docentes que obstaculizan que él o la estudiante con TEA alcance aprendizaje significativos? ¿De qué maneras considera que se puede remover dichas barreras?

Fecha: 20 de octubre de 2022

Rol institucional¹⁸: profesor

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol, formación y la antigüedad en el cargo.
2. Dimensión comunitaria a
 - 2.1. ¿Conoce los marcos normativos que adhiere la Provincia de TDF para garantizar la igualdad de condiciones educativas a los y las estudiantes con autismo? Mencione los más importantes.
 - 2.2. ¿Considera que la institución educativa de nivel secundario donde trabaja aplica la normativa mencionada? ¿en qué aspectos sí? ¿en qué aspectos no?
 - 2.3. ¿Qué implica para usted la inclusión social y educativa de los estudiantes con discapacidad?
 - 2.4. ¿Tiene conocimiento de lo que trata el paradigma de la neurodiversidad?
 - 2.5. ¿Conoce sobre el planteo del modelo social de discapacidad?
3. Dimensión organizacional- pedagógica:
 - 3.1. ¿Por qué medios se enteró de que iba a acompañar la trayectoria educativa de estudiantes con autismo?
 - 3.2. ¿Participó en alguna instancia donde se establecieron acuerdos institucionales sobre el acompañamiento de estudiantes con TEA?

¹⁸Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

- 3.3. ¿Recuerda haber trabajado el tema de la inclusión de personas con discapacidad en una jornada institucional?
- 3.4. ¿Cómo caracterizaría el trabajo que debe realizar con personas con TEA? ¿por qué?
- 3.5. ¿Qué orientaciones recibe de la asesoría, coordinación de ciclo y coordinación de departamento para desarrollar configuraciones de apoyo en el aula?
- 3.6. ¿Participó de las reuniones de evaluación colegiadas?
4. Dimensión pedagógica-didáctica
 - 4.1. ¿Los estudiantes con TEA deberían asistir a la ESO? ¿Por qué?
 - 4.2. ¿Conoce que es el PPI? ¿sabe quiénes lo construyen?
 - 4.3. ¿Sabe implementar un PPI en caso de que un estudiante lo tenga como configuración de apoyo?
 - 4.4. ¿Podría describir la función de una DAI o Tutora acompañante?
 - 4.5. ¿Tuvo la oportunidad de trabajar de manera articulada con una DAI o Tutora acompañante? ¿cómo fue la experiencia?
 - 4.6. ¿Cuáles son las barreras que se encontró al momento de garantizar igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Fecha: 3 de noviembre de 2022

Rol¹⁹: Mamá de Juan

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol y vínculo con el estudiante
2. Presentación de su hijo
 - 2.1. ¿Cómo describiría a Juan? ¿qué edad tiene? ¿nació en Ushuaia?
 - 2.2. ¿Qué le gusta hacer?
 - 2.3. ¿Quiénes forman parte de su círculo familiar?
 - 2.4. ¿Qué no le gusta hacer?
3. Diagnóstico
 - 3.1. ¿Cuáles fueron las particularidades que Juan que la llevaron a consultar distintos especialistas?
 - 3.2. ¿Qué edad tenía?
 - 3.3. ¿A qué profesionales decidió consultar?
 - 3.4. ¿Fue asistido en otra provincia? ¿por qué especialistas?
 - 3.5. ¿Obtuvieron un diagnóstico? ¿Cuál? ¿A qué edad?
 - 3.6. ¿Cuáles son las cuestiones que se deben tener en cuenta para vincularse con Juan?
4. Marco de derecho

¹⁹Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

1.1. ¿Sabe que existe un marco jurídico que protegen los derechos educativos de las personas con CEA?

5. Trayectoria educativa

5.1. ¿A qué edad comenzó a transitar el sistema educativo?

5.2. ¿Tuvo algún tipo de acompañamiento profesional dentro de la escuela?

5.3. ¿Tuvo algún tipo de acompañamiento profesional en paralelo a su asistencia a la escuela?

5.4. ¿A qué edad comienza a transitar la ESO?

5.5. ¿Cómo fue su ingreso al colegio?

5.6. ¿Recibió algún tipo de acompañamiento en su ingreso? ¿de quién/es?

5.7. ¿De qué manera impactó la pandemia en su primer año de nivel secundario?

5.8. ¿Por qué motivos decidió cambiarlo de institución?

5.9. ¿Cuáles fueron las barreras que obstaculizaron su trayectoria educativa?

5.10. ¿Por qué motivos decide enviarlo al otro colegio?

5.11. ¿Cuáles fueron los trámites administrativos que debió realizar para que su hijo ingrese al colegio seleccionado?

5.12. ¿El cambio de institución fue inmediato? ¿Por qué?

5.13. Una vez que se realiza el cambio de institución: ¿recibió algún tipo de acompañamiento por parte de los equipos del colegio? ¿de qué manera?

5.14. ¿El ingreso al colegio que decidió cambiarlo, lo realizó con una DAI?

5.15. ¿Cómo caracterizaría el ingreso de su hijo al colegio seleccionado? ¿Por qué?

5.16. ¿Qué tipo de acompañamiento de los equipos de la institución recibió Juan para transitar la escuela secundaria?

5.17. ¿Cómo fueron las etapas de ingreso realizadas? ¿Por qué motivos las realizaron?

5.18. ¿Considera que el acompañamiento de la DAI es beneficioso? ¿Por qué?

5.19. ¿Notó cambios en cuestiones de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles?

5.20. ¿Tiene PPI? ¿Hace cuánto fue informada de ello?

5.21. ¿Cómo caracterizaría la trayectoria educativa de su hijo en el colegio seleccionado?

6. Barreras

6.1. ¿Cuáles son las barreras administrativas que se encontró en el nivel secundario?

6.2. ¿Cuáles son las barreras educativas que considera que existen para Juan?

Fecha: 20 de noviembre de 2022

Rol institucional²⁰: DPEI

²⁰Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol como funcionaria de gobierno, formación y la antigüedad en el cargo.
2. Dimensión socio educativa
 - 2.1. ¿Cuáles son los marcos normativos que adhiere la Provincia de TDF para garantizar la igualdad de condiciones educativas a los y las estudiantes con autismo?
 - 2.2. ¿Considera que las instituciones educativas de nivel secundario de Ushuaia aplican la normativa mencionada? ¿en qué aspectos sí? ¿en qué aspectos no?
 - 2.3. ¿Qué rol cumple la DPEI en la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad?
 - 2.4. ¿Cuál considera que es el rol de la escuela en este proceso de inclusión?
 - 2.5. ¿De qué manera la DPEE acompaña a las instituciones y a sus equipos de gestión al momento de tener que recibir estudiantes con discapacidad?
 - 2.6. ¿Considera que hay desigualdades entre las ESO de Ushuaia respecto a la implementación de las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas individuales de los y las estudiantes con autismo? ¿por qué?
 - 2.7. ¿Cuáles son las barreras que limitan la implementación de las configuraciones de apoyo en la ESO de la ciudad de Ushuaia?
3. Dimensión pedagógica institucional
 - 3.1. ¿Qué herramientas brinda la DPEI para que los profesionales de la educación implementen las configuraciones de apoyo necesarias para las particularidades de los y las estudiantes con TEA?

La información recopilada a través de las herramientas utilizadas visibilizó subjetividades que desafían a reflexionar en un contexto de tensiones y acuerdos para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

Las nuevas perspectivas sobre las personas neurodivergentes, sus derechos y sus particularidades establecidas en los marcos normativos de carácter internacional, nacional y provincial confirman que niños, niñas y adolescentes, como cualquier otro, no sólo pueden, sino que deben educarse en instituciones escolares comunes. Es decir, las escuelas tienen la obligación de recibir a estudiantes con CEA porque hay normativas que garantizan ese derecho. En nuestro caso, el colegio es una institución que tiene tradición a partir de su mandato fundacional en trabajar con la inclusión. Sin embargo, al momento de acompañar las trayectorias educativas de dichos estudiantes, las familias y los equipos de gestión orientación y pedagógicos suelen tener que luchar con cuestiones burocráticas y administrativas para que este derecho se implemente.

Las decisiones tomadas entre el equipo de gestión, el equipo de orientación y el equipo pedagógico, se realizan, por un lado, para lograr el cumplimiento de los marcos normativos establecidos y, por el otro, para respetar y atender las necesidades que presente cada estudiante. Pero,

es en este proceso donde también se presentan falencias en cuanto al acompañamiento de docentes que enseñan con estudiantes con autismo. Dicha cuestión, visibiliza la necesidad de brindar los apoyos que sean necesarios para respetar los derechos de los sujetos; los apoyos no son solo para los alumnos, los docentes también los necesitan (Valdez, 2017).

Enfrentando la realidad mencionada, hay un grupo de docentes que, pese a las dudas e incertidumbres, intenta desde la flexibilidad y la intencionalidad garantizar la igualdad de condiciones en el sistema educativo. Por lo tanto, son quienes seleccionan, planifican e implementan diversas propuestas teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, respetando sus necesidades, planteando estrategias de enseñanza y aprendizaje diversos, tratando de implementar lo que Connell (1997) denomina justicia curricular.

La diversidad presente en estudiantes con autismo desafía a planificar desde un currículum diversificado que genere prácticas docentes adecuadas a las necesidades individuales y promueva la inclusión de manera tal que, en el aprendizaje cada estudiante pueda establecer vínculos con el contexto educativo y social en el que vive. Por ello, es necesario realizar configuraciones de apoyo que permitan acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

El trabajo articulado entre cada docente a cargo de un espacio curricular con la DAI y/o Tutora Acompañante, es una de las configuraciones prácticas que deberían implementarse no solo para poder acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, sino también para garantizar la igualdad de condiciones en un marco de justicia curricular. (Connell, 1997)

Otra de las configuraciones prácticas es la construcción e implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI). La planificación, implementación y evaluación del mismo, como configuración de apoyo, desde la propuesta de los marcos normativos, garantiza la accesibilidad curricular cuando se elabora de manera articulada y se implementa conforme a las particularidades y necesidades de cada estudiante con CEA. En cambio, cuando los tiempos de elaboración, implementación y evaluación están sujetos a decisiones de equipos institucionales, la realidad es otra.

Para terminar, el contexto institucional y las prácticas docentes están atravesadas por cambios que demandan disposición de tiempo para ocuparse de conocer, acordar e implementar configuraciones de apoyo que garanticen la igualdad de condiciones a cada estudiante con autismo. Los marcos normativos vigentes manifiestan la importancia del cuidado de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad; ello implica, tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad y, en paralelo a ello, detectar y trabajar las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación para, posteriormente, eliminarlas. En otras palabras, las demandas al colegio y a través de él a la ESO se centran en que se pueda lograr un trabajo articulado y colaborativo en función de las necesidades de sus estudiantes, para acompañar las trayectorias educativas en un marco de derecho que garantice la igualdad de condiciones.

Capítulo 4: Análisis de la Información

Introducción:

Este capítulo retoma el objetivo principal de este estudio, precisando su relevancia y las opciones metodológicas que resultaron factores clave para alcanzar los resultados.

Durante mucho tiempo se pensó que los niños, niñas y adolescentes neurodivergentes difícilmente pudieran escolarizarse en instituciones educativas comunes. Sin embargo, la visión actual sobre el sujeto, sus derechos y particularidades está experimentando transformaciones, reflejándose en nuevos enfoques normativos de carácter internacional, nacional y provincial que han confirmado que estas personas, como cualquier otro, no sólo pueden, sino que deben educarse en instituciones escolares comunes.

A partir de estos enfoques, en este capítulo se especifican las configuraciones de apoyo para estudiantes con CEA en un colegio secundario de Ushuaia, a la luz de la normativa vigente. Se profundiza en los modos en que las disposiciones realizadas por la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2007), la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006); la Ley Provincial de Educación N° 1018 (2015); la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 (2016) con sus anexos y la Disposición Provincial de Educación Especial (M.E.C.CyT) N° 0380 (2023), entre otras, se traducen en las prácticas escolares.

Las escuelas reciben a estudiantes con CEA porque hay una normativa, cuestión que evidencia una creciente consciencia sobre la problemática. En este contexto, el colegio seleccionado es una institución que a partir de los principios rectores de en su proyecto institucional, se caracteriza por el trabajo con la inclusión.

El primer apartado examina la interpretación de marcos normativos por parte de diversos actores institucionales en la configuración de apoyos para la plena inclusión de estudiantes con autismo. Se hace énfasis en la corresponsabilidad entre el Estado y la institución educativa en este proceso, subrayando las dificultades que emergen para la implementación efectiva de las políticas de inclusión. Se incluyen las perspectivas de diferentes actores educativos, aportando una visión multidimensional del tema.

El segundo apartado analiza las diferentes perspectivas de quienes deben acompañar las trayectorias educativas. A través de las mismas se pretende describir los modos en que se toman las decisiones entre los equipos del colegio y, si es necesario, la articulación con otros profesionales para garantizar el acompañamiento de los estudiantes con autismo. Se incluyen fragmentos de entrevistas y gráficos de encuestas que, a la luz de lo trabajado en el marco teórico, visibilizan cómo se planifican e implementan las configuraciones de apoyo.

El apartado titulado Las Prácticas Docentes y el Autismo se enfoca en analizar si los profesores que trabajan con estudiantes con CEA conocen de la condición y se capacitan para abordar las particularidades en clase.

La conclusión de este capítulo refleja cómo garantizar la accesibilidad a la ESO para estudiantes con CEA es un trabajo que no ha llegado a la meta de la inclusión real; sin embargo, se están llevando a cabo distintos tipos de abordajes interdisciplinarios para lograrlo., cuestión que permite que los objetivos planteados sean verificados.

Las Configuraciones de Apoyo que se Implementan en un Colegio Público de Ushuaia para Garantizar las Trayectorias Educativas de Estudiantes con CEA

Corresponsabilidad entre el Estado y la Institución Educativa

Asistir a la escuela es un derecho de todos; sin embargo, las familias de personas neurodivergentes suelen tener que luchar con cuestiones burocráticas y administrativas para que este derecho se cumpla. Por ello, en este apartado se analiza las acciones que realiza el colegio para garantizar y proteger los derechos educativos de los estudiantes con CEA, según la información obtenida en las entrevistas realizadas a la Directora Provincial de Educación Inclusiva (DPEI), al vicedirector del Colegio, Asesora Pedagógica y a la Coordinadora de Ciclo, corresponsables, en su rol compartido con el Estado, de garantizar la accesibilidad al nivel secundario a estudiantes con CEA.

En este contexto, la DPEI afirma: “El plexo normativo que pretende garantizar el derecho a la educación para los/as estudiantes con discapacidad, parte del modelo social, y reivindica el paradigma de inclusión y de derechos”.(DPEI, comunicación personal, 20 de noviembre de 2022).Reivindicar el paradigma de la inclusión y los derechos, desde la perspectiva de la DPEI, implica destacar el modelo social de discapacidad como el enfoque que fundamenta la normativa vigente para proteger y garantizar los derechos de las personas neurodivergentes. Este modelo, basado en el planteo de Muñoz Borja en Maldonado y Alonso (2013), caracteriza a la persona neurodivergente a partir de las habilidades y las capacidades que ha desarrollado con su cuerpo, para luego, a través de procedimientos sistemáticos, potenciarlas. Del mismo modo, tienen en cuenta el entorno inmediato (la familia), es decir, cómo el entorno familiar percibe y trata a su miembro neurodivergente, para analizar cómo este factor puede facilitar o entorpecer el desarrollo de habilidades y capacidades que intervendrán de manera directa en su mayor o menor integración, primero en la familia y luego en otros contextos. Por último, el medio, en nuestro caso es el colegio secundario como potencial portador de oportunidades en términos de equidad y eliminación de barreras, o como portador de riesgos, para realizar acciones de detección de factores que obstaculizan la igualdad de condiciones en el contexto educativo.

Asimismo, desde el enfoque del modelo social de la discapacidad, los marcos normativos adquieren relevancia como garantes de derechos; en cuanto a ello la DPEI expresó:

“Desde el ámbito internacional, nacional y jurisdiccional podríamos citar como fundamentales, la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, Leyes de educación Nacional y Provincial, resoluciones y disposiciones: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; Ley 27044; Ley de Educación Nacional N°26.206; Ley Provincial de Educación N° 1018; Res. CFE. 311/16 con sus Anexos; Disposición Provincial de Educación Especial (M.E.C.CyT) N° 07/2021; Disposición Provincial de Educación Especial (M.E.C.CyT) N° 06/2022 Las mismas, nos comprometen como Estado, Instituciones y agentes de la educación, responsables político-pedagógicos de la garantía de ese derecho, a pensar, generar y garantizar las condiciones que permitan el acceso, la participación y el egreso de los/as estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades. Estas condiciones son múltiples, variadas, flexibles, y no se definen en base a un diagnóstico médico, homogeneizador, a veces estigmatizante y asignador de rótulos, sino que dependen de las características de los sujetos destinatarios, con diferentes necesidades, potencialidades y formas de acercarse al conocimiento”. (DPEI., comunicación personal, 20 de noviembre de 2022)

Como se puede apreciar, la DPEI, como autoridad de una dependencia del gobierno provincial, reconoce y destaca que el marco normativo plantea el abordaje de la neurodivergencia como cuestión de derechos, haciendo referencia en particular, al derecho a la educación y a que cada actor institucional es corresponsable de generar acciones educativas que garanticen las condiciones de accesibilidad e inclusión de personas con discapacidades temporales o permanentes y, necesidades especiales a la educación común. En otras palabras, proteger los derechos educativos de las personas neurodivergentes implica garantizarles el ingreso, permanencia y egreso, en nuestro caso, del nivel secundario.

Reconocer la corresponsabilidad del Estado y los actores institucionales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de personas neurodivergentes en el sistema educativo es fundamental para realizar procesos de inclusión; sin embargo, ello no garantiza la eliminación de las barreras de participación y aprendizaje.

Ahora bien, situándonos en la realidad del colegio, el vicedirector afirmó: “La institución cuenta con varios chicos integrados. En el turno tarde hay cuatro, en la mañana hay dos en el ciclo orientado. Por lo que hay bastante inclusión este año que la institución”. (Vicedirector, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022). Asimismo, la Asesora Pedagógica sostiene que es de su conocimiento el hecho de que “hay varios estudiantes con TEA y, hay también, otras inclusiones”. (Asesora Pedagógica, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022). Como se ha citado, esta institución se ocupa de continuar brindando accesibilidad al nivel secundario a estudiantes

que necesitan diferentes tipos de acompañamientos. En consecuencia, la Coordinadora del Ciclo Básico, asegura que “el colegio está trabajando desde hace bastante tiempo con la inclusión y la diversidad y de todos esos aspectos; y hay estudiantes que sí son partícipes”. (Coordinadora del Ciclo Básico, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022)

Las acciones mencionadas por los actores institucionales del colegio provincial investigado, son realizadas con el objetivo de evitar que los estudiantes con CEA no queden excluidos del nivel secundario por cuestiones de diagnóstico; su trabajo se enfoca en brindar accesibilidad a la educación secundaria en igualdad de condiciones, tratando de hacer realidad el planteo de la implementación del artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), más la Ley de abordaje integral e interdisciplinario de las personas con TEA N°27.044(2014), la Resolución del Consejo Federal de Educación N°311 (2016) y la Ley Provincial de Educación (2014) en cuanto a su derecho a ingresar, permanecer y egresar la ESO.

Sin embargo, a partir del análisis y la comparación entre el marco normativo y las prácticas de los sujetos institucionales surge el interrogante sobre si: el ingreso de personas con autismo al nivel secundario ¿garantiza el acompañamiento de las trayectorias educativas, con los recursos suficientes para brindar configuraciones de apoyo?; ¿facilita medidas de apoyo personalizadas y reales en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión establecido en el artículo 24 de la CDPCD?

Las preguntas realizadas conducen a retomar el planteo que menciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación Provincial N° 1.018 (2014), más la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 (2016), en cuanto a que las escuelas deben promover la inclusión desde la incorporación de personas con discapacidad a su población escolar. Ahora bien, incorporar no se refiere únicamente al acceso al colegio, sino que implica que cada estudiante matriculado de la institución logre experimentar el nivel secundario en igualdad de condiciones, garantizándole un trabajo continuo de eliminación de barreras del aprendizaje y de la participación. En otras palabras, que la persona neurodivergente que ingrese a la ESO lo pueda hacer dentro de un contexto previsto, organizado, planificado y cuidado en función de sus particularidades para que, luego, pueda ser acompañado en la potenciación de sus habilidades y el aumento de autonomía.

Ante el enfoque expuesto, el vicedirector del colegio explicó las acciones que realizan como equipo de gestión al momento de recibir estudiantes con CEA:

... cuando nosotros nos enteramos de que tenemos estudiantes con estas características, lo primero que hacemos es pedir su informe, su legajo, la institución de dónde viene, ya sea primaria o secundaria para empezar a trabajarlo antes de recibirlo al chico. Luego, buscar el recurso que lo va a acompañar y fijarnos en las características del futuro tutor o docente de ayuda a la inclusión. Hay algunos que vienen con un DAI de la escuela especial. Otros no, los tenemos que conseguir nosotros. Eso es lo que hacemos nosotros,

administrativamente, antes de que el alumno llegue a las aulas. (Vicedirector, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

El accionar llevado a cabo para garantizarle el ingreso a la institución visibiliza el enfoque en un marco de respeto hacia los derechos educativos del estudiante.

Cuando en el colegio seleccionado, se matriculan estudiantes con autismo comienza un trabajo conjunto de los distintos actores institucionales encargados de su inclusión. El vicedirector ha destacado la importancia del abordaje previo que realizan los equipos institucionales al incluir estudiantes con CEA. El objetivo es conocer su trayectoria escolar para continuar acompañándolos, teniendo en cuenta los recursos con los que llegan y/o generándolos, como configuraciones de apoyo, al momento de transitar la ESO; aquí, se logra visibilizar que no se generan barreras en cuanto al ingreso al colegio; es más, hay disposición de parte de los equipos institucionales para garantizar los apoyos que requiera la persona neurodivergente para transitar el nivel secundario en igualdad de condiciones.

Ahora bien, ‘buscar un recurso’ que acompañe al estudiante con autismo implica una tarea no exenta de complicaciones. Es decir, las gestiones que los responsables educativos deben realizar para garantizar la escolaridad de los estudiantes, suelen demandar meses de trámites burocráticos. Solicitudes y tiempos de espera se convierten en obstáculos que deben sortear los actores institucionales y las familias para lograr que el estudiante tenga igualdad de condiciones en la ESO. Es a partir de estas cuestiones burocráticas que se evidencia una carencia del Estado para brindar respuestas adecuadas a las necesidades de cada estudiante considerándolo sujeto de derecho. Esta situación genera una brecha entre la normativa y la realidad al contrastar con el espíritu de la Resolución N° 311/16 que busca ‘propiciar las condiciones para la inclusión escolar’.

Si bien, como lo afirmó la DPEI, las normativas implican un compromiso para el Estado y sus agentes de la educación, ellos son quienes deben garantizar el derecho educativo a partir de pensar, generar e implementar las condiciones que permitan el acceso, la participación y el egreso de los estudiantes neurodivergentes. En otras palabras, el planteo de la funcionaria del Estado es legítimo en todos los niveles y modalidades; sin embargo, se requiere de un trabajo continuo para superar las barreras que se presentan obstaculizando la accesibilidad a la ESO.

En los aportes de los sujetos que trabajan en el colegio se visibiliza que hay disposición para acompañar la trayectoria educativa de adolescentes con CEA; sin embargo, los retrasos administrativos al momento de autorizar acciones que permitan, por ejemplo, el acompañamiento de Docentes de Apoyo a la Inclusión, se convierten en una barrera que retrasa y obstaculiza el proceso de inclusión y aprendizaje de un estudiante con autismo. La tardanza y/o ausencia de resolución de demandas, por parte del Ministerio de Educación, en beneficio de adolescentes que necesitan de recursos para transitar el nivel secundario en igualdad de condiciones, evidencia la falta de presencia, protección y garantía por parte del Estado para garantizar accesibilidad a la ESO.

En síntesis, el análisis sobre las acciones que se realizan en el colegio para garantizar y proteger los derechos educativos de los estudiantes con CEA permitió comprender que la implementación plena de la normativa continúa siendo una meta a alcanzar. Los sujetos institucionales, como corresponsables del cumplimiento de la misma, pueden tener toda la disposición para aplicarla, como es el caso del equipo de gestión del colegio público seleccionado, pero la falta de respuestas, de otros agentes y esferas de la gestión del sistema, que deben articular cuando surge la necesidad, genera barreras para la organización de las configuraciones de apoyo. La aparente naturaleza administrativa de este problema, es en realidad un problema de gestión que repercute en la labor de los docentes y la DAI en el aula dificultando el acompañamiento a las trayectorias educativas en igualdad de condiciones. Su principal consecuencia es obstaculización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes vulnerando sus derechos.

Perspectivas de quienes Acompañan las Trayectorias Educativas

Durante nuestro análisis, hemos observado que, aunque el sistema educativo en teoría se adhiere a los marcos normativos, en la práctica, su implementación se ve obstaculizada tanto por las complejidades de la gestión intermedia como por las diferencias inherentes entre las instituciones, así como por las distintas concepciones y representaciones sobre la inclusión que tienen los responsables de garantizar el acompañamiento de sus trayectorias educativas. Por ello, en este apartado se analizan las diferentes perspectivas de quienes tienen que realizar este acompañamiento. La información recopilada mediante entrevistas con la Dirección de Planificación Educativa e Investigación (DPEI), contrastada con las contribuciones de la Asesora Pedagógica, el Psicopedagogo y los resultados de las encuestas que reflejan las perspectivas de los docentes de la escuela, permitirá comprender cómo los diversos actores institucionales están implementando medidas de apoyo para asegurar el desarrollo educativo de los estudiantes con CEA. Esto nos brindará una visión más clara de la realidad que enfrentan los estudiantes al transitar la ESO. En consecuencia, se realizará una exploración de la importancia de la construcción de un vínculo pedagógico sólido, de una política educativa para la modalidad centrada en formación docente actualizada y continua sobre la temática y en la articulación entre actores e instituciones; como así también la importancia del trabajo articulado e interdisciplinario desde una conceptualización del estudiante como un sujeto complejo, como sujeto de derecho.

Según Schewe (2020), guiar a los estudiantes a través de la escuela secundaria requiere un proceso que demanda organización, planificación, implementación y evaluación de acciones por parte de los actores institucionales. Esta complejidad destaca una serie de desafíos que confrontan a las instituciones educativas en términos de proporcionar los recursos y apoyos necesarios para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares.

Ahora bien, el Estado Provincial desde el enfoque de la DPEI, promovió:

La normativa y su consecuente política educativa actual, mantiene como principio y fin de la educación, establecer un sistema educativo inclusivo como derecho de todos/as los/as estudiantes, en el reconocimiento de su condición primordial de sujeto. Esto implica la valorización de sus particularidades, y de todo aquello que los/as define como tales. En este sentido, cobra relevancia la diversidad de sujetos y singularidades que transitan el escenario pedagógico, para quienes es preciso transformar actitudes, prácticas y propuestas didácticas para que éstas resulten flexibles y universales para todos/as los/as estudiantes. Como parte de esta diversidad, se encuentran también los/as estudiantes con discapacidad. (DPEI, comunicación personal 20 de noviembre de 2022)

Analizando la declaración de la DPEI se destaca, en primer lugar, la necesidad de transformar actitudes, prácticas y propuestas. Parafraseando a Valdez (2016), la diversidad que presenta el autismo desafía a reorganizar estructuras y ofrecer apoyos diversos para que todos puedan tener una trayectoria educativa en igualdad de condiciones. La neurodivergencia confronta realidades, pensamientos, conductas; presenta un campo de trabajo desafiante y, al mismo tiempo, incierto. La educación de calidad es un derecho para todos los adolescentes; en efecto, son las condiciones de estas personas las que interpelan a la escuela, desafiándola a mostrar sus concepciones y su accionar en contextos de diversidad.

En segundo lugar, destaca el reconocimiento y valoración por parte del Estado de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur de "la condición primordial del sujeto", adoptando una perspectiva que enfatiza la capacidad de cada persona y rechaza los paradigmas homogeneizadores que promueven la comparación o la competencia entre capacidades.

Es a partir de la perspectiva del paradigma de la neurodivergencia que se visibiliza el trabajo con personas con CEA; labor que se presenta con incertidumbres para quienes deben acompañar en el nivel secundario a personas con esta condición. Es necesario tener en cuenta que en el contexto escolar se encuentran sujetos institucionales, como algunos docentes, que no conocen en qué consiste el autismo, la diversidad de sus características y, tampoco, el hecho de que no es una enfermedad.

Con respecto al planteo realizado y en relación a lo expresado por la DPEI, la Asesora Pedagógica mencionó su postura con respecto al accionar que un docente podría realizar al momento de acompañar a estudiantes con CEA:

“Bueno, primeramente, con lo que yo comulgo y me parece que es clave es correrse del foco de la discapacidad, correrse de ahí. Vos tenés un estudiante que aprende de manera distinta, diferente, como todos. Entonces, si yo le saco la etiqueta, le saco esa mochila al estudiante, me saco esa mochila yo, lo conozco; tratar de conocerlo, de interactuar, como primer paso el vínculo pedagógico. A partir del vínculo pedagógico, vos vas conociendo cómo aprende, cuál es el ritmo, cuáles pueden ser sus intereses; partir de sus intereses es la clave para poder, después, pensar después en las herramientas, pensar en las estrategias

didácticas. Si vos no construíste ese vínculo, difícilmente, por más que tengas todas las capacitaciones, tengas todo lo necesario como herramienta explícita se te pierde el medio porque estás poniendo una barrera. (Asesora Pedagógica, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022)

Las palabras de la Asesora Pedagógica desafían a cambiar la mirada del déficit, a correrse del foco de la discapacidad para llegar al paradigma del derecho. Sus palabras destacan nada menos que de la importancia del vínculo pedagógico, de la fortaleza que implica revisar las prácticas y concepciones de los docentes. Y se vincula con la Directora de la modalidad porque está pensando en el estudiante a partir de su condición primordial de sujeto. La entrevistada, destaca como primordial para garantizar derechos: centrarse en la diversidad de aprendizajes; construir un vínculo pedagógico sólido; partir de los intereses de los estudiantes; adaptar las estrategias didácticas; eliminar las barreras.

En relación al planteo realizado, el psicopedagogo de la institución aseguró:

“Todos los casos que son diagnosticados con TEA, son distintos entre sí. Así que lo que es necesario es conocer al alumno, conocer su trayectoria, conocer las cosas que han funcionado y cuáles no para pensar, desde el colegio, qué estrategias podríamos pensar juntos”. (Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

Pensar al estudiante como un sujeto integral constituido por diversas dimensiones y, trabajar en equipo para acompañarlos es una cuestión de derechos. Aquí, es necesario tener presente, también, la relevancia que adquieren las relaciones entre las condiciones familiares, contextuales e institucionales de acceso de los estudiantes a los procesos de inclusión educativa. Por consiguiente, se considera fundamental, realizar un trabajo en red, a través de la implementación de actividades interdisciplinarias que se enfoquen en brindar accesibilidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de cada persona que lo necesite.

Reconocer y valorar la condición primordial de sujeto educativo de los estudiantes con CEA, requiere de prácticas que sepan respetar y trabajar con la diversidad desde una mirada inclusiva. Por ello, la DPEI consideró que

“desde el enfoque de la educación inclusiva se piensa la escolaridad en términos de trayectorias, reconociendo las particularidades que ésta puede tener, valorando y atendiendo pedagógicamente a la diversidad, con prácticas que garanticen no solo el acceso, sino también un recorrido educativo de calidad y el egreso de todos/as nuestros/as estudiantes. Mientras que una educación homogeneizadora se centra en el déficit, la clasificación, la evaluación de resultados y no de procesos; una educación inclusiva, en contraposición a la anterior comprende la real existencia de la diversidad, se centra en detectar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación, busca conocer a la persona, se trabaja registrando intereses,

motivaciones, potencialidades, se configuran apoyos pedagógicos áulicos e institucionales y sus docentes trabajan intentando conocer ‘quién es él/la estudiante’”. (DPEI, comunicación personal, 20 de noviembre de 2022).

Cuando se adopta el principio de diversidad, cobra sentido o se activan las prácticas que valoran y respetan la condición integral de cada sujeto, trabajan para detectar y eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Transitar este tiempo de nuevos modelos y paradigmas requiere de que se articulen propuestas y proyectos para beneficiar la trayectoria educativa de cada estudiante con autismo; por lo tanto, la comunicación entre diversos profesionales intervinientes y la familia es una constante que debe estar acompañada por los equipos institucionales (gestión, orientación, pedagógicos) e interinstitucionales, de ser necesario, para garantizar la implementación de configuraciones de apoyo conforme a las necesidades educativas de los estudiantes con CEA.

Partiendo de esta base, se pueden diseñar herramientas y estrategias didácticas que se adapten a sus necesidades específicas, como Connell (1997) sugiere, abogando por prácticas de enseñanza y aprendizaje que fomenten la igualdad de condiciones. En este contexto, la justicia curricular se presenta como la oportunidad de superar los enfoques homogeneizadores y aceptar que el proceso de aprendizaje puede variar considerablemente entre individuos, así como en tiempos y métodos de enseñanza. Desde esta perspectiva, los desafíos de aprendizaje se comprenden desde la óptica de los desafíos en la enseñanza. La implementación de un aula inclusiva implica adoptar una propuesta curricular diversificada que se enfoque en la educación personalizada. Esta responsabilidad recae en los actores institucionales, quienes deben garantizar dicho proceso.

Reconocer las necesidades individuales de cada estudiante con autismo y, al mismo tiempo, ser conscientes de las limitaciones de cada actor institucional en el proceso de acompañamiento de su trayectoria escolar, implica la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria, colaborativa y coordinada con profesionales de diferentes disciplinas. De lo contrario, se corre el riesgo de crear obstáculos que disminuyan las oportunidades de potenciar las habilidades de aprendizaje y de aumentar el nivel de autonomía de cada estudiante.

Trabajar para implementar una educación accesible y de calidad, en igualdad de condiciones, a la luz de la normativa vigente, implica realizarla de manera corresponsable. Es decir, es necesario que se lleve a cabo un trabajo en red con directores y vicedirectores, psicólogos, psicopedagogos, docentes, tutores, preceptores, entre otros sujetos que reconozcan y valoren a cada persona con CEA en su condición primordial de sujeto. En otras palabras, abordar la inclusión educativa, desde las configuraciones de apoyo, es una consecuencia de reconocer a las personas neurodivergentes como sujetos de derechos. Primero, son los derechos y, después, las prácticas pedagógicas que devienen de esos derechos.

En consonancia con el planteo de un trabajo interdisciplinar, el psicopedagogo del colegio expresó: “Nosotros, el equipo de orientación trabajamos de una manera interdisciplinaria, nos gusta pensar que tendemos a lo transdisciplinario” (Psicopedagogo., comunicación personal, 09 de septiembre de 2022). Esta manera de accionar es un modo de abordaje que va en sintonía con el modelo social de la discapacidad. Pensar a lo interdisciplinario requiere de trabajo colaborativo y acuerdos con el propósito de beneficiar el desarrollo de las trayectorias educativas de estudiantes con autismo. Dicho de otra manera, para el psicopedagogo es ‘imposible’ pensar la inclusión de estudiantes con CEA sin articular con instituciones y profesionales y especialistas externos a la escuela; con otras instituciones de la comunidad que pueden pertenecer o no al sistema educativo. La escuela sola no puede.

Ahora bien, desde el aporte realizado por el psicopedagogo, me pregunto: ¿por qué solo se menciona al Equipo de Orientación como el único que trabaja de manera interdisciplinar? ¿Está siendo difícil acordar decisiones, con los diferentes equipos del colegio, de manera colaborativa y articulada en beneficio de los estudiantes con CEA?

Contribuir para generar acciones que den accesibilidad a la inclusión requiere que los equipos institucionales (de gestión, orientación, y pedagógicos), trabajen de manera articulada y complementaria entre ellos y con quienes están acompañando de manera continua la trayectoria educativa de estudiantes para que la inclusión sea real.

Recapitemos, las perspectivas de los sujetos institucionales se basan en reconocer a estudiantes con CEA como sujetos de derecho. Dicho reconocimiento requiere de un accionar interdisciplinar que garantice el acompañamiento de las trayectorias educativas de una manera igualitaria, eliminando las barreras ideológicas y pedagógicas. (Cristancho Cruz, 2019)

Recordemos que, el solo hecho de recibir estudiantes con autismo no es un indicativo de inclusión; sin embargo, se puede lograr si se trabaja el contexto desde la idea de accesibilidad.

Avanzando con nuestro análisis, una vez que la institución garantiza el ingreso del estudiante con autismo ¿cómo se acompaña su trayectoria escolar garantizando en igualdad de condiciones?

Como agente externo al colegio, pero bajo la perspectiva del gobierno provincial, es necesario retomar el aporte de la DPEI cuando expresó:

“El avance hacia escuelas inclusivas es un proceso que aún estamos transitando, y como tal implica un gran cambio paradigmático, no exento de desafíos y reorganizaciones. El nivel secundario en nuestra provincia, se viene adecuando a esos cambios, en algunas de ellas con un trabajo de corresponsabilidad con las instituciones de la modalidad cuando la trayectoria escolar de un/a estudiante lo amerita, y también con propuestas específicas para estudiantes que no tienen intervención de la modalidad de educación especial. En tal sentido, los equipos se apoyan en la normativa nacional y jurisdiccional que organiza y determina la intervención de cada uno/a en dichos procesos. En Ushuaia en particular, hay escuelas del nivel que han logrado grandes avances en términos de trabajo por y para la inclusión,

gestionando espacios de formación, encuentros con referentes de la modalidad para repensar prácticas, trabajo en jornadas institucionales respecto a la normativa, accesibilidad comunicacional, etc.” (DPEI, comunicación personal, 20 de noviembre de 2022).

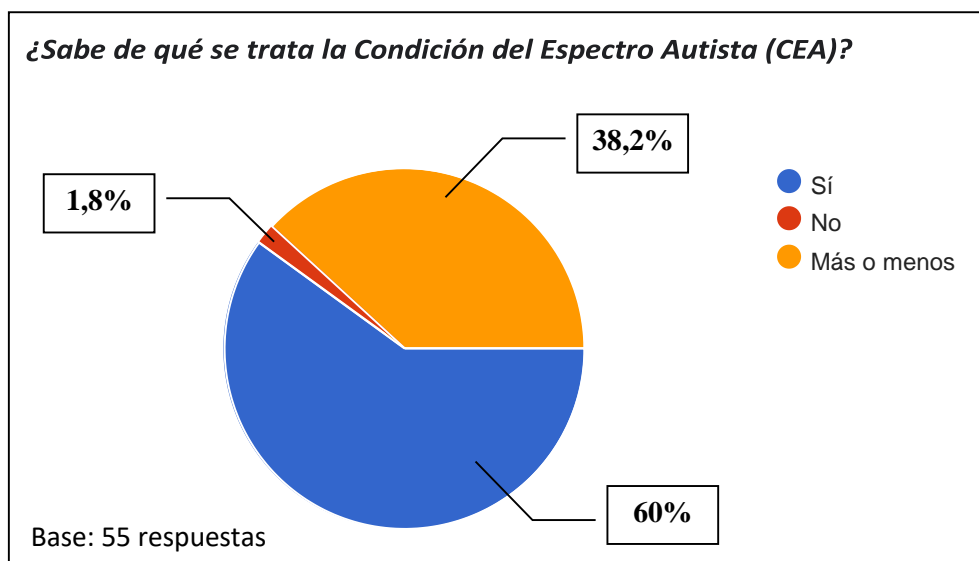
Desde la dirección de educación inclusiva se reconoce que hay un proceso de transición plagado de desafíos donde los equipos deben apoyarse en la normativa nacional y jurisdiccional para enfrentarlos. Uno de los principales desafíos es “el avance hacia escuelas inclusivas”. Cuando se menciona el concepto de ‘avance’ abarca diferentes aspectos, lo que implica un cambio de paradigma hacia la inclusión. Este cambio también señala la dirección que la política educativa debe tomar en términos de modalidad. Esto incluye, en primer lugar, la formación docente: considerando la implementación de programas de capacitación centrados en la inclusión educativa y la diversidad. En segundo lugar, se refiere al acceso a recursos, asegurando la disponibilidad de materiales didácticos y docentes especializados. Además, se destaca la importancia de la colaboración interinstitucional, el fortalecimiento de la coordinación entre escuelas, la sensibilización de la comunidad educativa, el refuerzo de la normativa y la investigación y evaluación del impacto de estas acciones.

Ahora bien, ¿cómo se traducen estas acciones en las escuelas y en las prácticas de los docentes cuando los equipos del colegio no pueden garantizar las configuraciones de apoyo necesarias en los tiempos que cada persona con CEA lo requiera? Más allá de que haya legislación que lo garantice, si no hay respuestas, sobresalen las barreras que obstaculizan el acompañamiento de las trayectorias educativas. Este proceso no solo demanda conocimiento de los marcos normativos vigentes, sino también demanda organización de los equipos institucionales para responder a las necesidades de inclusión respetando las particularidades de cada estudiante. Es decir, cada caso debería abordarse desde un trabajo integral, incluso, con la Escuela Especial, si es necesario, como lo establece la Ley de Educación Provincial N°1018 (Cap III, art. 69, inciso d).

El cambio gradual y lento visibiliza barreras que deben superarse. En palabras de Cristancho Cruz (2019) serían las barreras ideológicas y pedagógicas, las cuales son demostradas por quienes se resisten a trabajar en contextos de inclusión. Cuando los espacios de formación para los docentes, mencionados por la DPEI, no logran alcanzar a la totalidad de quienes trabajan con estudiantes con autismo también estamos frente a las barreras.

Lo expresado, se refleja en la figura 1, cuando solo un 60% de los docentes encuestados afirma saber de qué se trata el autismo; un 38,2% asegura que “más o menos” sabe de qué se trata y un 1,8% expresa que no lo sabe. Es decir, frente a un 60% de docentes que asegura saber de qué se trata el CEA; hay un 40% de docentes encuestados en la institución que tiene poco o nulos conocimientos sobre el autismo.

Figura 1



La figura 1 requiere que se preste atención al 40% de docentes encuestados debido a que reconocen que conocen poco o nada de autismo. Es en este contexto que surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se puede garantizar un acompañamiento en igualdad de condiciones a las trayectorias educativas de estudiantes con CEA si los docentes carecen de formación e información? Esta afirmación dada en un contexto de trabajo para la inclusión, pone en riesgo la participación y el aprendizaje de los estudiantes con esa condición. Es más, se estaría obstaculizando la posibilidad de garantizar la igualdad de condiciones.

Para poder garantizar el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes con autismo en igualdad de condiciones, es necesario y urgente capacitar a los docentes y garantizarles las condiciones laborales y los apoyos necesarios para trabajar con estos adolescentes, entendiendo que este accionar también es una parte importante para construir la inclusión. Cada docente que se relacione con estudiantes con CEA debería tener conocimientos sobre cómo acompañar las trayectorias educativas de las personas con autismo; debería reconocer sus particularidades y necesidades, además de saber que poseen una manera distinta de procesar la información y los estímulos sensoriales, una forma diferente de ser en el mundo, a veces como lo afirma Rattazzi (2019), con intereses que no son los típicos y con talentos y desafíos como todos. En otras palabras, el desafío que presenta cada adolescente con CEA a los docentes que deben acompañar su trayectoria escolar, radica en que los mismos sean capacitados para que trabajen en equipo para poder crear y/o implementar las configuraciones de apoyo necesarias que permitan potenciar sus habilidades y brindarles la posibilidad de ser cada vez más autónomos, siempre en igualdad de condiciones.

A modo de cierre, el proceso de acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con autismo en el colegio secundario de Ushuaia se encuentra en una etapa de tensiones y acuerdos, donde se está trabajando para proporcionar apoyo en igualdad de condiciones. Este trabajo implica que todos los actores institucionales reconozcan e implementen la normativa vigente, que los

docentes reciban formación adecuada y continua sobre el autismo y la inclusión educativa, y que haya un cambio en las perspectivas en torno a estas cuestiones; cuestión que está en proceso de transición.

En resumen, establecer un vínculo pedagógico sólido, respaldado por una política educativa centrada en la actualización constante de la formación docente y en la colaboración entre diferentes actores e instituciones es un trabajo que los equipos institucionales están realizando. Por ello, se reconoce la importancia del enfoque interdisciplinario, donde se trabaja en conjunto con profesionales de la Escuela Especial, así como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y otros especialistas, para asegurar el cumplimiento de los marcos normativos, la accesibilidad a la ESO, y la implementación de configuraciones de apoyos que faciliten la permanencia y el egreso académico de los estudiantes con autismo en este nivel educativo.

Decisiones de los Equipos Institucionales. Respetar la diversidad desde las particularidades y necesidades educativas de cada estudiante requiere de un trabajo articulado y colaborativo entre diferentes actores institucionales y la articulación de aportes de diferentes disciplinas.

Este apartado analizará la importancia de tomar decisiones y comunicarlas teniendo en cuenta las necesidades de estudiantes y de los docentes que los acompañan. Para ello se abordarán entrevistas realizadas al Vicedirector, Psicopedagogo y una Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI 1)²¹.

Para comenzar, es necesario recordar que garantizar la igualdad de condiciones en el acceso, permanencia y egreso del nivel secundario, para estudiantes neurodivergentes, requiere del trabajo corresponsable entre los distintos equipos interdisciplinarios, de la articulación entre las acciones de la gestión ministerial, más el acompañamiento de la familia, del estudiante con dicha condición, en pos de dar respuestas a las necesidades particulares que presente teniendo en cuenta la perspectiva del modelo social de la discapacidad. Es decir, contemplar las experiencias familiares dentro del sistema educativo y, en caso de ser posible, dar lugar a la palabra del estudiante para conocer y analizar su trayectoria educativa, permitirá conocer las particularidades y necesidades que deberán ser tenidas en cuenta para poder garantizar igualdad de condiciones durante su permanencia en el sistema en la ESO.

Entonces, propiciar espacios de accesibilidad, permite que los equipos de gestión, orientación y pedagógicos tomen decisiones, desde el conocimiento de la singularidad, necesidad y la potencialidad del estudiante, para acompañar de la mejor manera su trayectoria integral. Conocer y analizar las trayectorias educativas, la realidad familiar, los tipos de acompañamiento que ha recibido cada adolescente con autismo, son abordajes que deberían llevarse a cabo para darle sentido a la elaboración, planificación, gestión e implementación de las configuraciones de apoyo, en caso de que sean necesarias.

²¹ Se utiliza la sigla DAI 1 y, más adelante DAI 2 para diferenciar la entrevista de porque fueron realizadas a dos Docentes de Apoyo a la Inclusión.

Aquí, es pertinente destacar el planteo realizado por el vicedirector, en cuanto a las decisiones que tomaron para acompañar la trayectoria de cada estudiante con autismo:

“(…) después de hacer los primeros pasos nosotros, es nuestro equipo de orientación escolar (EOE) es quien se encarga de avisar al docente vía correo, vía mail, vía informe, que va a recibir un alumno con estas características y las sugerencias de trabajo. Las sugerencias son elaboradas entre nuestro EOE, el EOE de la escuela especial y su DAI o tutor acompañante” (Vicedirector, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

Ahora bien, consideremos detenidamente las afirmaciones realizadas por el vicedirector. Simplemente informar a un docente sobre la llegada de un estudiante con una determinada condición no garantiza que esté capacitado para abordar las particularidades del mismo. Como se ha mencionado anteriormente, el 40% de los docentes encuestados no está familiarizado con lo que implica la CEA. Por lo tanto, la falta de información y capacitación en este sentido limita la capacidad de asegurar espacios de accesibilidad y equidad, fundamentales para generar participación, aprendizaje y autonomía en igualdad de condiciones.

Aunque el equipo de gestión y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) hayan desarrollado o gestionado ajustes y apoyos pertinentes para la inclusión de estudiantes con autismo, si no se acompaña a los docentes con los apoyos necesarios, será difícil que estos interpreten los propósitos de dichas adaptaciones en el aula en función de las decisiones tomadas por los equipos de la institución. Esto podría dar lugar al surgimiento o permanencia de barreras que amenazan los derechos de inclusión educativa.

Más allá de que el psicopedagogo haya afirmado: “Trabajamos juntos con el equipo directivo, el equipo pedagógico y los docentes del equipo que lo van a recibir para empezar a pensar en todo un dispositivo” (Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022), hay un desfase con la realidad cuando se presenta por un lado, un grupo actores institucionales que buscan organizar un contexto inclusivo para los estudiantes con autismo y, por otro lado, un 40% de docentes encuestados que no conoce sobre ello. □ La falta de conocimiento acerca de las características específicas de la CEA afecta de manera directa o indirecta las prácticas de los docentes, lo que resulta en limitaciones para implementar apoyos sin una adecuada orientación en el acompañamiento de las trayectorias educativas.

Los procesos de gestión, comunicación, negociación e implementación de decisiones pueden representar obstáculos para la puesta en práctica de las configuraciones de apoyo. En cuanto a ello, el psicopedagogo afirmó:

“Lo que siempre realizamos desde el equipo de orientación es empezar a trabajar con los profesionales tratantes, también con la escuela de procedencia y con las familias (...) mis compañeros del equipo de orientación, tanto psicólogos como trabajadores sociales. También, otros compañeros del equipo directivo y del equipo pedagógico. Dentro del equipo pedagógico la asesora pedagógica, la coordinadora del nivel, los coordinadores de

área, y los docentes también; preceptor en el caso de que hubiera y, de ser necesario, solicitamos un recurso humano de acompañantes que suele tener la figura de tutor. En algunos casos, proponemos también una inclusión desde la Escuela Especial, pero son realmente los menos, contados con las manos, por el diagnóstico que estamos conversando”. (Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

Si bien lo expresado por el psicopedagogo visibiliza la necesidad de que se realice un trabajo interdisciplinar que investigue, planifique y articule en beneficio de la accesibilidad de los estudiantes con CEA, el tiempo que requieren estas actividades dificulta la posibilidad de garantizar igualdad de condiciones. Por ejemplo, cuando se intenta lograr la inclusión desde la Escuela Especial, el colegio debe realizar gestiones que, de ser autorizadas por la supervisión del nivel, recién se pueden llevar a cabo; caso contrario, el estudiante debe transitar el nivel secundario sin el apoyo solicitado. En consecuencia, los tiempos largos de burocracia, terminan perjudicando la participación y el aprendizaje de estudiantes con CEA que necesitan de la implementación de las configuraciones de apoyo que la institución elabora.

Es en este contexto atravesado por la complejidad, se trata de trabajar con la persona neurodivergente desde la condición que presenta, lo que su familia ha estado realizando para acompañarlo y los diferentes espacios por los que ha transitado; es decir, se planifica, articuladamente y se aborda con responsabilidad la integralidad de las trayectorias de cada estudiante en el menor tiempo posible. En cuanto a ello, el psicopedagogo explicó de qué manera procedieron en casos que presentaban la necesidad de realizar un acceso paulatino a la institución:

“Hemos, en muchos casos, tenido que hacer una inclusión paulatina y progresiva, eso significa empezar con un horario acotado que, luego, se va incrementando. Esto es debido a que la dinámica de la escuela secundaria es distinta, por ejemplo, a la de la primaria o a la de otras instituciones como la que podría ser el CAAD²² (Centro de Actividades Alternativas para Personas con Discapacidad), tal vez. Esto hace que el alumno necesita incorporar lógicas que tienen que ver con la escuela, así como también repensar algunas lógicas escolares para adecuarla a lo que el alumno puede comprender y puede participar. Así que bueno, son variadas las maneras en que se trabaja con las familias y depende mucho del caso y de lo que se vaya dando, paso a paso, en esa inclusión” (Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

En las palabras del psicopedagogo podemos apreciar lo que Anijovich (2015) planteaba sobre como el trabajo los equipos institucionales estimulan la utilización de estrategias que contemplan activamente esa heterogeneidad, más allá de las dudas y dificultades. Esta forma de organizar y llevar a cabo lo acordado es la que impulsa que la diversidad se ancle a través de las aulas heterogéneas. Cuestión que lo expresó la DAI 1 al comentar la experiencia con la adolescente que acompaña:

²²Educación no formal.

“En un principio, se trabajó mucho con pictogramas, se continúa trabajando con pictogramas; se trabajó fuera del aula y después se esperó que la estudiante se adaptara al colegio, a las personas estaban a su alrededor, y se dejó que ella sola ingresara a la sala. No sabíamos cuándo iba a ser el momento, pensábamos que, quizás, sea en una semana o en un mes, no sé con exactitud cuándo fue, pero, aproximadamente, habremos trabajado fuera del aula como 2 meses o quizás un poco más; en dónde se ubicaba el escritorio conforme para que ella pueda ver a su alrededor a sus compañeros o al o la docente que estuviese también dentro del aula. Y así fue que de a poco ella logró adaptarse y, bueno, sola quiso ingresar después de ese tiempo al aula y, de ahí, no tuvimos otro inconveniente para trabajar fuera” (DAI 1, comunicación personal, 6 de septiembre de 2022).

En esta experiencia podemos notar la presencia de la profesional de la Escuela Especial, quien acompaña a la adolescente, para poder hacerlo, tanto la escuela como la familia tuvieron que haber solicitado el recurso. Ahora bien, respetar los tiempos de adaptación y confianza que requirió la estudiante, fueron decisiones que se tuvieron que tomar entre los diferentes equipos de trabajo del colegio (gestión, orientación, pedagógicos y docentes) y de la Escuela Especial (DAI), para acompañar el proceso de inclusión. Aquí podemos apreciar como las particularidades y necesidades de cada estudiante con CEA interpelan, tanto los docentes como el equipo de orientación y gestión, para que implementen estrategias que garanticen la accesibilidad a todos los espacios de participación y aprendizaje del colegio. Por ello, construir las condiciones para alcanzar la igualdad, en el caso mencionado, tiene como consecuencia la posibilidad de trabajar con un currículum diversificado y una educación personalizada. Respetar sus tiempos provocó el ingreso al aula bajo condiciones que le permitían acceder a un espacio donde podría llegar a participar y aprender. Es notable como el hecho de fomentar la flexibilidad en los tiempos de adaptación genera el acceso al aprendizaje, potenciando la tarea de la enseñanza en un contexto heterogéneo.

En cuanto a lo mencionado, el psicopedagogo aseguró:

“Desde la escuela, de igual manera, pretendemos que sea un espacio particular, un espacio pedagógico, que sea una escuela, no que sea otro espacio tal como podría ser un espacio terapéutico o algún otro. Esto es lo que nos lleva a relacionarnos con la familia dentro de requerimientos pedagógicos, dentro de todo lo que tiene que ver con su acompañamiento de trayectoria pedagógica. Tratamos de anticiparnos a un suceso o contexto que pueda resultar ansiógeno. Tratamos de hacerla bastante inclusiva al aula, a la escuela en sí. Generalmente, empezamos con una inclusión paulatina en la que ellos empiezan visitando la escuela, conociendo de a poco los diferentes actores, tanto la gente que está en la portería, como la que está en la secretaría, quiénes son las autoridades, quién es preceptor, y, por último, de a poco, llegar al aula”. (Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022)

Destacar la función de la escuela: Enseñar; señalar la tarea y un proyecto orientado, pensado e implementado para cumplir con la función escolar y no un mero entretenimiento, muestra respeto por

los estudiantes en su condición de sujetos de derechos. A través de este accionar se hace foco en lo que Barnes Colin en Maldonado y Alfonso (2013) menciona como uno de los factores a tener en cuenta a través del modelo social de la discapacidad: el medio. Es decir, el entorno puede actuar como un apoyo que ofrece oportunidades para promover la equidad y eliminar barreras, pero también puede ser un espacio donde se implementen acciones preventivas para abordar la discapacidad.

Brindar flexibilidad y accesibilidad para favorecer las trayectorias escolares, requiere de una evaluación permanente de las prácticas para detectar si realmente se están contemplando las particularidades e intereses de ellos. Entonces, adaptarse a las necesidades de los aprendices, requiere, trabajar para posibilitar recursos que garanticen los derechos de estar, participar, pertenecer a las diferentes propuestas que realice la ESO para sus estudiantes. En palabras de Anijovich (2015):

Para que el enfoque de educación para la diversidad se ancle a través de las aulas heterogéneas es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes de los que han estructurado el modelo tradicional (homogeneizador). Es en el diseño de los proyectos educativos en donde se plasman las ideas sobre cómo encarar la diversidad. (p. 2)

En concordancia con el enfoque expresado, el psicopedagogo agregó:

“(...) cuando hay una dificultad sea la que fuere dentro de lo que es el acompañamiento a un alumno, lo pensamos en equipo, problematizamos, problematizamos la escuela, problematizamos la materia, las clases, las relaciones entre pares, con docentes, lo que tratamos es de brindar un asesoramiento más bien integral, no solamente desde lo pedagógico porque en sí el aprendizaje depende de muchísimos factores, factores que a veces se ven mucho más claros en un alumno con este diagnóstico, en el que un evento familiar puede desencadenar una manera de estar en la escuela que nos interpela fuertemente: que no pueda estar dentro del aula, que no pueda recibir estímulos sonoros muy fuertes”(Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

Frente a ‘la dificultad’, pensar de manera flexible e interdisciplinar a cada persona con CEA, conocer sus particularidades y necesidades, realizar asesoramientos integrales, también forma parte de reconocer su condición primordial de sujeto. Para que el acompañamiento de la trayectoria educativa de cada estudiante neurodivergente sea realizado en un marco de derecho es necesario ‘pensar en equipo’, pero, el detalle de esta cuestión es que no sea únicamente el equipo de orientación, sino que sean todos los sujetos institucionales que se relacionan y acompañan las trayectorias educativas dichos adolescentes para poder, de esta manera, garantizarles participación, aprendizaje y autonomía en igualdad de condiciones.

Ahora bien, entender y acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo, implica también, acompañar a otros estudiantes, preceptores, personal de seguridad, maestranza, etc., que se relacionen y/o trabajen con ellos, brindando o construyendo estrategias que permitan beneficiar

el proceso educativo de todos los actores institucionales. Desde esta perspectiva, el psicopedagogo expresa:

“...tratamos de ser ubicuos, flexibles y tratamos de problematizarlo desde todos los saberes que integramos el equipo de orientación, el equipo pedagógico y el equipo directivo. Desde mi rol, por supuesto, que tengo mayor formación pedagógica y es donde más puedo acompañarlos, pero no quita que no nos circunscribimos a lo estrictamente disciplinar, sino más bien pensamos a los alumnos con TEA, a todos en realidad, de una manera un poco más holística e integral” (Psicopedagogo, comunicación personal, 09 de septiembre de 2022).

Prestar atención a las necesidades y particularidades de cada estudiante, es un desafío permanente de los equipos institucionales (de gestión, orientación, pedagógicos); paralelamente a ello, teniendo en cuenta la complejidad y el compromiso que requiere trabajar con personas con CEA, también es necesario brindar apoyos y acompañamiento a quienes tengan la responsabilidad de acompañar esas trayectorias educativas.

A lo largo de este apartado, hemos analizado la importancia de tomar decisiones y comunicarlas teniendo en cuenta las necesidades de estudiantes y de los docentes, quienes requieren ser acompañados para implementar configuraciones de apoyo. Es crucial reconocer que cada estudiante aprende de manera única para facilitar la participación, el aprendizaje y contribuir a la mayor obtención de autonomía posible. Por lo tanto, las decisiones que se tomen tienen que planificarse en función de estas cuestiones y del derecho del estudiante.

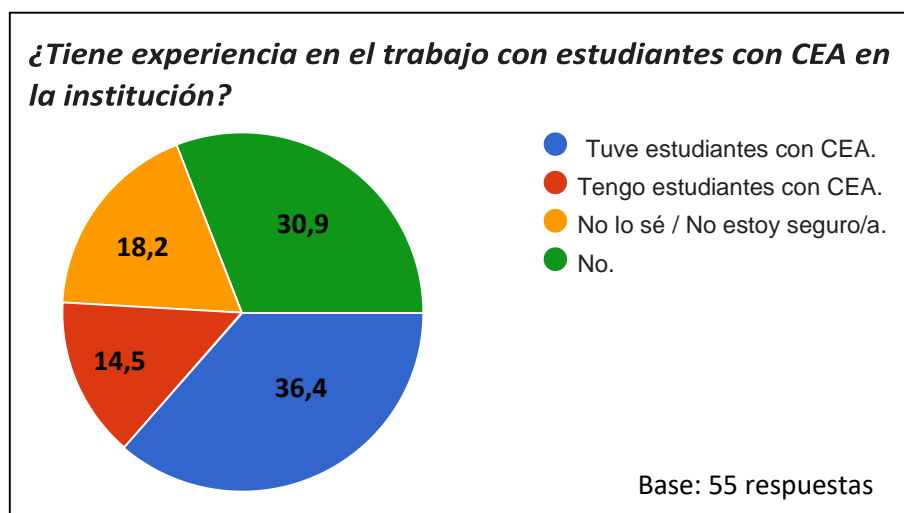
En definitiva, las decisiones emanadas del trabajo interdisciplinar son sumamente importantes para lograr planificar, comunicar y evaluar las configuraciones de apoyo que garantizan el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con CEA. Es decir, si las decisiones entre los equipos interdisciplinarios no son articuladas y acompañadas, se obstaculiza el proceso de inclusión y aprendizaje; mientras que la coordinación y el apoyo contribuyen a la condición de sujeto de derechos de los estudiantes con autismo. En consecuencia, el colegio muestra disposición de sus equipos para acompañar las trayectorias educativas de adolescentes con CEA; por ello, las decisiones tomadas se realizan priorizando el cumplimiento de los marcos normativos establecidos en pos de respetar y atender las necesidades que presente cada estudiante. Sin embargo, en este proceso también se evidencian deficiencias en el apoyo brindado a los docentes que tienen estudiantes con autismo en sus aulas. Esto resalta la importancia de proporcionar los apoyos necesarios para garantizar los derechos de todos los involucrados; los docentes también requieren apoyo (Valdez, 2017). Para concluir, existen necesidades de apoyo profesional en el entorno escolar. Es esencial que los equipos de gestión, orientación y pedagogía desarrollen estrategias de apoyo que respalden y fortalezcan el trabajo de los docentes, permitiéndoles acompañar de manera integral las trayectorias educativas de aquellos que lo necesitan.

Las Prácticas Docentes y el Autismo. Indagar sobre las perspectivas, los enfoques, las miradas de quienes acompañan a través de sus prácticas docentes las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, permitirá destacar la noción de persona que tiene cada uno y cómo esta noción se ve interpelada y/o flexibilizada por los nuevos planteos establecidos por la normativa vigente.

La intención de este apartado es analizar los modos en que se implementan las prácticas docentes con estudiantes neurodivergentes, teniendo en cuenta la experiencia en el aula con estudiantes con autismo. Para ello, se tendrán presentes los aportes dados en las encuestas y las entrevistas.

Para comenzar, es necesario conocer la realidad que plantean los docentes al momento de trabajar con estudiantes con autismo. Ella se expresa en la figura 2.

Figura 2



Como se logra apreciar, de un total de 55 docentes encuestados, el 30,9% asegura no haber tenido estudiantes con CEA y el 18,2% expresa que no está seguro de que tenga un estudiante con esas características. Quizás estas afirmaciones se deban a que no en todas las aulas se apliquen o sean necesarios procesos de inclusión. Aquí es necesario enfocarse en el 36,4% que asegura que tuvo estudiantes con autismo, cuestión que abre un panorama de interrogantes como, por ejemplo: ¿esos estudiantes habrán tenido la posibilidad de contar con configuraciones de apoyo que respeten sus derechos y garanticen su educación en igualdad de condiciones? Asimismo, es necesario prestar atención al 14,5% de docentes que afirma que actualmente está trabajando con estudiantes con CEA.

Retomando el planteo de Galarce y Marquez (2019), recibir a adolescentes con maneras distintas de procesar la información y los estímulos sensoriales, una forma distinta de ser en el mundo, a veces con intereses que no son los típicos y, con talentos y desafíos como todos provoca incertidumbre. Lo diverso, lo desconocido en el aula suelen provocar dudas, inseguridades y requiere tanto de apoyos como de acompañamientos para poder garantizar la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones. Si bien hay docentes tienen la responsabilidad de trabajar en clase con

estudiantes con CEA, eso no garantiza que los acepten y/o reconozcan sus derechos educativos; caso contrario, si los reconocen como sujetos de derecho, pueden encontrarse con limitaciones para encontrar las estrategias de enseñanza adecuadas a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo expuesto se ha interrogado a los docentes para conocer las oportunidades que se le presentaron para capacitarse en relación al autismo

Figura 3



Lo destacable del grupo de docentes encuestados es que, por un lado, un 15,8% afirma que en algún momento tuvo la oportunidad de realizar capacitaciones sobre autismo; afirmación que cuestiona al 60% de docentes que respondieron que no sabe de qué se trata la Condición del Espectro Autista (CEA) (figura 1); por otro lado, una gran mayoría 84,2%, no tiene capacitación sobre dicha temática.

Las perspectivas de docentes para acompañar las trayectorias educativas de adolescentes con CEA pueden estar sujetas a miradas y posicionamientos que no están bajo los lineamientos planteados por los marcos normativos, cuestión que se convierte en una limitación para acordar encuentros, planificar e implementar las configuraciones de apoyo y las propuestas diversificadas acordadas en el ámbito institucional y, en algunos casos, el equipo de la Escuela Especial. Ahora bien, estas respuestas pueden estar sujetas a multiplicidad de factores tales como: la falta de tiempo por trabajar en varios colegios, el desconocimiento del marco normativo, los paradigmas a los que adhieren, prejuicios, desinterés, entre otros.

Hasta ahora, todo indicaría que los docentes son los únicos responsables de la falta de capacitación. No obstante, al momento de trabajar el tema de responsabilidades, debemos remitirnos a la normativa vigente; es decir, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, La Ley Provincial de Educación N° 1.018 y Resolución del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología N°

0380/23, establecen que es responsabilidad del Estado crear las instancias institucionales y técnicas, que sean necesarias, para acompañar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad.

Trabajar con personas sin etiquetar, sin estereotipar, es la búsqueda que la escuela está realizando para poder garantizar igualdad de condiciones a la diversidad de la población estudiantil que asiste. Cuando esto no sucede, las configuraciones de apoyos dejan de ser tales debido a que la intención por las que fueron creadas caduca, por no implementarlas intencionalmente para beneficiar el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes con CEA.

Ahora bien, pensar las formas de optimizar los recursos necesarios para acompañar las trayectorias escolares de estudiantes con autismo y garantizar una educación de calidad demanda, como se ha mencionado, reconocer a cada estudiante como sujeto de derecho, capacitarse, trabajar de manera colaborativa y articulada. Por ello, es necesario que los equipos de la institución tomen decisiones que les permitan realizar este tipo de trabajo organizado y articulado para brindar los apoyos necesarios a cada adolescente con CEA y a quienes tienen la responsabilidad de acompañarlos en sus trayectorias educativas.

Para terminar, el análisis de los modos en que se implementan las prácticas docentes con estudiantes neurodivergentes reflejan que el hecho de recibir personas con autismo en las aulas no significa que se garanticen los apoyos necesarios para que sus trayectorias sean realizadas en igualdad de condiciones. Por el contrario, cuando las prácticas docentes no se construyen en función de la diversidad que presentan las particularidades y necesidades de estudiantes con CEA, subyacen barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje.

Ahora bien, reconocer la condición primordial de los adolescentes con CEA como sujetos de derechos está por encima de los cambios, las resistencias, capacitaciones sobre la CEA. Alcanzar esta meta requiere, por un lado, que se brinden apoyos desde las áreas correspondientes del gobierno para que los docentes puedan adquirir los conocimientos, las estrategias y los recursos adecuados para implementar las configuraciones de apoyo que se requieran para acompañar dichas trayectorias educativas y, por otro lado, que los mismos logren incorporar la mirada que propone el modelo social de la discapacidad y los nuevos requerimientos paradigmáticos para trabajar en pos de garantizar igualdad de condiciones a estudiantes neurodivergentes en la ESO.

Seguir trabajando para acompañar trayectorias educativas en la ESO

Conclusión:

Analizar la información obtenida a través de las entrevistas y encuestas a profesores del colegio secundario conjuntamente con los planteos realizados por la normativa vigente y las concepciones de diversos autores abordados en el marco teórico, resultaron factores claves para especificar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de Ushuaia para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, como uno de los objetivos propuestos.

El primer apartado examinó la interpretación de marcos normativos por parte de diversos actores institucionales en la configuración de apoyos para la plena inclusión de estudiantes con autismo. Las nuevas perspectivas sobre las personas neurodivergentes, sus derechos y sus particularidades establecidas en los marcos normativos de carácter internacional, nacional y provincial confirman que niños, niñas y adolescentes, como cualquier otro, no sólo pueden, sino que deben educarse en instituciones escolares comunes. Es decir, más allá de las tensiones y acuerdos que genera el hecho de trabajar con personas neurodivergentes, las escuelas deben recibir a estudiantes con CEA porque hay normativas que garantizan ese derecho. En nuestro caso, el colegio es una institución que tiene tradición a partir de su mandato fundacional en trabajar con la inclusión. Sin embargo, al momento de acompañar las trayectorias educativas de dichos estudiantes, las familias y los equipos de gestión orientación y pedagógicos suelen tener que luchar con cuestiones burocráticas y administrativas para que este derecho se implemente. En consecuencia, llevar a la práctica la normativa, en su totalidad, continúa siendo una meta a alcanzar.

El segundo apartado analizó las diferentes perspectivas de quienes deben acompañar las trayectorias educativas. Las mismas plantearon los modos en que se toman las decisiones entre los equipos del colegio y, cuando fue necesario, la articulación con otros profesionales para garantizar el acompañamiento de los estudiantes con autismo. Tanto las entrevistas como las encuestas realizadas reflejaron que, si bien el sistema educativo adhiere en teoría a los marcos normativos, su implementación se dificulta por cuestiones administrativas que obstaculizan la provisión de recursos de manera inmediata, de acuerdo a las necesidades y particularidades de estudiantes que los requieran. La complejidad que implica este proceso, desde el planteo Schewe (2020), saca a la luz una serie de situaciones que interpela a las instituciones educativas en cuanto a la provisión de los recursos suficientes, en cuanto a los apoyos necesarios, para garantizar la continuidad de las trayectorias. Por ello, el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con autismo, en el colegio de Ushuaia, se encuentra en un proceso de tensiones y acuerdos donde se está trabajando para realizar acompañamientos en igualdad de condiciones.

Es en el proceso mencionado donde, también, se presentan barreras al momento de garantizar igualdad de condiciones. Ello se evidenció cuando en el apartado titulado Las Prácticas Docentes y el Autismo se visibilizaron carencias de conocimiento y capacitación de los profesores que trabajan con estudiantes con CEA.

En conclusión, los aportes del capítulo presentado permitieron especificar configuraciones de apoyo que el Estado Provincial y los actores institucionales, como corresponsables, implementan para garantizar las trayectorias educativas en igualdad de condiciones. Este accionar es un trabajo que se está llevando a cabo en un marco de derecho desde distintos tipos de abordajes interdisciplinarios para lograrlo.

Capítulo 5: Configuraciones Prácticas

Los Modos en que los Diversos Actores Institucionales Implementan las Configuraciones de Apoyo para Garantizar las Trayectorias Educativas de los Estudiantes con CEA.

Una escuela con inclusión real demanda trabajo colaborativo y articulado de los equipos institucionales con especialistas que acompañan de manera integral a los estudiantes con autismo. Desde esta premisa, este capítulo, tiene la intención de continuar el análisis de las configuraciones prácticas que se implementan para garantizar la igualdad de condiciones a estudiantes con CEA. Por un lado, se abordará el trabajo articulado que se lleva a cabo entre los profesores y las DAI, como así también la importancia de la elaboración e implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), teniendo en cuenta que tanto uno como el otro se consideran configuraciones de apoyo al momento de acompañar las trayectorias educativas de personas neurodivergentes. Por otro lado, se presentarán las barreras que obstaculizan la posibilidad de garantizar la igualdad de condiciones.

Articulación entre Profesores y las DAI

Como se analizó, es relevante el trabajo interdisciplinario para que las personas con CEA puedan acceder a una educación de calidad y en igualdad de condiciones. Por ello, con la intención de ampliar y profundizar el planteo realizado, en este apartado se analiza la articulación entre los docentes de los diferentes espacios curriculares con las Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) teniendo en cuenta las resistencias y tensiones que se generan; como así también, las flexibilizaciones que conducen al acompañamiento en pareja pedagógica. Para ello, se tienen en cuenta los aportes del vicedirector, las voces de las DAI, junto a la de la Tutora acompañante y la Coordinadora de Ciclo.

Trabajar de manera articulada en un espacio curricular con acuerdos que guíen a cada estudiante hacia la participación y el aprendizaje, requiere de decisiones planificadas y, al mismo tiempo, flexibles para garantizar justicia curricular Connell (1997). Los tres principios de la justicia curricular demandan, en primer lugar, que cada docente pueda partir del interés de los menos favorecidos; es decir, conocer y trabajar en función de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Es por esta necesidad, que la Resolución Provincial N° 0380/23 plantea que el conjunto de andamiajes planificados para hacer posible la inclusión educativa, debe ser flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias.

En segundo lugar, el principio de la escolarización y la participación común, insta a un abordaje en igualdad de condiciones, donde las personas con CEA puedan participar y aprender en el mismo espacio pedagógico que otros adolescentes. Este principio requiere que se garantice la inclusión educativa según las posibilidades de cada persona, sin ningún tipo de discriminación y/o segregación.

Por último, el principio de la construcción histórica de la igualdad, tiene que ver con el paradigma vigente sobre la igualdad hoy. En este caso con el modelo social de la discapacidad; es decir, se destaca la importancia de brindar el espacio que corresponde a cada persona por el hecho de su

condición como tal, no por las limitaciones y/o estereotipos que impone la sociedad. Asimismo, se presenta lo establecido por el artículo 17 de la Resolución 311/16 referido a las distintas identidades, características, estilos de aprendizajes, potencialidades, necesidades y contextos de cada estudiante, garantizando que éste tenga igualdad de condiciones a través de la implementación de distintas estrategias que implique algo para todos, con la particularidad de que se adapte a la necesidad de cada uno.

Cada docente, al tomar conocimiento de que trabajará con personas con CEA, es necesario que se prepare para acompañar su trayectoria educativa garantizando igualdad de condiciones. Para ello, es primordial que logre vincularse con las DAI que acompañan al estudiante, y con el equipo de orientación, el equipo pedagógico, para trabajar de manera colaborativa y articulada teniendo en cuenta los intereses y las perspectivas de todos. La función del o la DAI, desde el planteo de Valdez (2019), se desarrolla en tres niveles de intervención que implican la relación del docente a cargo del aula con el niño, la relación con los pares y la intervención relativa a las tareas del aula. Las mismas se vinculan con el modelo social de la discapacidad teniendo en cuenta que su trabajo se enfoca en realizar acciones de participación en términos de equidad.

Desde el enfoque realizado, en la realidad del colegio público de Ushuaia la DAI 2 expresa: “Entiendo que los docentes fueron informados respecto a mi presencia en el aula, de todos modos, no estoy segura de que todos conozcan cuál es mi rol de acompañamiento y asesoramiento, no sólo para mis estudiantes, sino también presentándome como un recurso para ellos mismos. Algunos, manifiestan no saber cómo acercarse a mis estudiantes o no entender por qué están incluidos en el nivel secundario (...) Si realmente conocieran mi función, sabrían que existe normativa a nivel nacional que ampara los derechos de las personas con discapacidad, y uno de los primordiales, es el derecho a la educación de calidad (...)” (DAI 2, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022). El relato de la DAI 2 se enfoca en aquellos docentes que desconocen para qué está en el aula, las estrategias para vincularse con el estudiante con CEA que acompaña. Esta premisa nos conduce, nuevamente al 40% de profesores encuestados que respondieron que conocen poco o nada de la CEA (figura 1) y, al 84,2% que no tiene capacitación sobre dicha condición (figura 3). Entonces, estos factores mencionados son los que dificultan poder garantizar la igualdad de condiciones en cada clase. Aquí hay una cuestión que la entrevistada no menciona y que es importante tener en cuenta, ella también tiene la responsabilidad de acercarse a los docentes para informarle su función y proponerles ideas de trabajo articulado en beneficio del estudiante que acompaña. La decisión de realizar trabajos articulados es responsabilidad de quienes acompañan la trayectoria educativa del estudiante con CEA.

Por otro lado, en el mismo contexto, la Tutora Acompañante de dos estudiantes con CEA difiere de lo manifestado por la DAI al expresar: “los y las docentes de los diferentes espacios curriculares conocen los motivos por los cuales estoy acompañando a los estudiantes con TEA porque tenemos una buena comunicación; esto permite que puedan transmitirme sus dudas e inquietudes y así

ayudarnos entre todos (...) logré articular trabajos con profesores en diferentes espacios curriculares. La experiencia para los estudiantes fue placentera ya que lo pudieron resolver en grupo y sin el acompañamiento del tutor (Tutora Acompañante, comunicación personal, 6 de septiembre de 2022). Desde esta perspectiva, se destaca el trabajo de docentes que se disponen a trabajar de manera colaborativa y articulada con la Tutora Acompañante. Entonces, ‘ayudarse entre todos’ puede ser la clave para acompañar las trayectorias educativas; compartir dudas e inquietudes, permitió y puede seguir permitiendo, la posibilidad de garantizar la participación y el aprendizaje, respetando los intereses y necesidades de los estudiantes con CEA.

En cuanto a ello, la DAI 2 expresa: “Sinceramente, algunos docentes consideran las particularidades de la diversidad áulica, y otros no, quizás por desconocimiento. Hay docentes que no saben de qué manera adaptar las actividades, pero se acercan a que pensemos en corresponsabilidad distintas alternativas, hay otros que traen varias propuestas pensadas a partir de ciertas configuraciones de apoyo orientativas, ¡y está buenísimo! Algunos profesores, presentan la clase pensada para las particularidades de cada uno de los estudiantes, y cuando es así, ni siquiera son necesarios ciertos ajustes razonables” (DAI 2, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022). A partir de este aporte, es necesario destacar que los docentes que no consideran la diversidad áulica pueden ser aquellos que no fueron informados y/o quienes no fueron capacitados (84,2% de los encuestados, figura 3). A dichos docentes, les lleva tiempo de adaptación, aceptación y reconocimiento de las particularidades de la CEA; esto puede ser por varios motivos que ya hemos estado analizando: falta de información, debilitamiento y pérdida de sentido de los acuerdos realizado., insuficiente apoyo y asesoramiento a la tarea docente, barreras ideológicas y pedagógicas. Si bien, hay nuevos planteos normativos que deben conocerse, interpretarse e implementarse, es relevante el hecho de que los adolescentes con dicha condición ya están en las aulas y, el tiempo que insume garantizar la igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un obstáculo que atenta con lo establecen los marcos normativos vigentes.

Paralelamente, encontramos otro grupo de docentes que, pese a las dudas e incertidumbres, intenta desde la flexibilidad y siendo intencionales garantizar la igualdad de condiciones en el sistema educativo. Por lo tanto, son quienes seleccionan, planifican e implementan diversas propuestas teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, respetando sus necesidades, planteando estrategias de enseñanza y aprendizaje diversos, tratando de implementar lo que Connell (1997) denomina justicia curricular.

Entonces, garantizar la participación y el aprendizaje demanda que cada docente conozca y logre articular con las funciones educativas que desempeñan las DAI. En cuanto a ello, la DAI 2 aclara: “considero que mi rol principal es acompañar al estudiante con discapacidad en su tránsito por el nivel secundario, detectando, minimizando y eliminando en su totalidad barreras al aprendizaje, participación y/o acceso que puedan presentarse durante su escolaridad. Algunas actividades que realizo: anticipar las rutinas, tiempos, quehaceres y espacios escolares; explicitar, ejemplificar y

acompañar rutinas escolares de la institución; enfatizar el acompañamiento en la relación del estudiante con sus pares y los demás actores intervinientes en la escuela; proponer estrategias con el fin de generar autonomía tanto en la realización de actividades escolares como en acciones de la vida cotidiana; realizar configuraciones de apoyo específicas, considerando el programa de cada materia, las actividades propuestas por los profesores y la carga horaria asignada; brindar herramientas necesarias para que el estudiante logre expresarse; y vincularse con los demás estudiantes y docentes. (DAI 2, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022)

Conocer y respetar las particularidades de cada estudiante forma parte del trabajo docente. Si bien, la DAI acompaña en los quehaceres, las relaciones y la convivencia del estudiante con CEA en el colegio, no es la única que debe hacerlo. Detectar, minimizar y trabajar para eliminar barreras de participación y aprendizaje, anticipar rutinas, acompañar en la construcción de relaciones, brindar herramientas que permitan que cada estudiante gane autonomía en su proceso de inclusión, es tarea de cada sujeto institucional. En cuanto a ello, el modelo social de la discapacidad destaca la importancia de enfocarse en la persona, de descubrir las habilidades que posee y potenciarlas, de abordar las concepciones y acciones que realiza la familia en torno a las situaciones experimentadas en el marco de la discapacidad y el contexto como portador de oportunidades y/o riesgos en el que se desarrollan las personas neurodivergentes.

En relación a lo mencionado, la DAI 1, aporta sobre cómo trabaja con los profesores: “El trabajo en sí con los docentes es que ellos me pasan los temas que consideran, teniendo en cuenta lo hablado con respecto a la estudiante. Ellos me pasan los temas y ahí yo voy buscando las actividades propias o propicias para la estudiante” (DAI 1, comunicación personal, 6 de septiembre de 2022). Una vez más, se repite el patrón del trabajo individual de la DAI. Esta modalidad de trabajo de algunos docentes, puede analizarse desde varias perspectivas. Por un lado, puede esconder barreras pedagógicas e ideológicas, debido a que entrega las actividades para que se las adapten a quien ‘no logra aprender en la manera que fue preparada’. Por otro lado, puede evidenciar la necesidad de ayuda, que tiene el docente, para poder acompañar a la estudiante en su proceso de aprendizaje. Entonces, frente a la incertidumbre que genera el hecho de trabajar con personas con CEA, prefiere que la DAI busque actividades en función de las necesidades de quien acompaña, antes de trabajar de manera articulada.

Es en este contexto educativo que la Coordinadora del Ciclo Básico acuerda con el planteo de la DAI, expresando: “se han hecho observaciones indirectas por otras cuestiones y lo que he notado y he observado esta cuestión del vínculo pedagógico, en la cual en algunos casos no se daban, lo que es trabajar la comunicación con los estudiantes. Por ahí identificaba que algunos colegas, seguramente enraizados con otros métodos, en otros contextos, en otras construcciones de matrices, con respecto a las adaptaciones se dirigían puntualmente al tutor o se dirigían a la coordinación y tomaban al estudiante desde un lado más bien de etiqueta. Entonces te daba mucho el que no puede, no debe y, generalmente, estaban en algunos casos infantilizadas y no responden al contexto escolar secundario,

no había una estrategia” (Coordinadora del Ciclo Básico, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022). Enfocar la mirada en lo que no funciona bien implica descartar las posibilidades de brindar diferentes apoyos para potenciar habilidades y autonomía.

Es por lo expresado que, desde la perspectiva de Palacios (2008), el modelo social se levanta como un reclamo; su enfoque está en reconocer a las personas neurodivergentes como sujetos de derechos, no como personas que tienen un problema que hay que arreglar. Para abordar estas limitaciones y trabajar para eliminarlas, los sujetos institucionales realizan observaciones de las prácticas educativas, con la intención de correrse de la mirada del déficit, correrse del ‘no puede’. En cuanto a ello, la Coordinadora del Ciclo Básico, agrega: “...haciendo otras observaciones, se pudieron propiciar espacios públicos inclusivos, esto de poder generar trabajos prácticos colaborativos, trabajos prácticos con modelos escolares, trabajos prácticos que tengan que ver con lo lúdico, con lo concreto, siempre dependiendo de las fortalezas del estudiante. Trabajar con esas fortalezas y poder ver qué estrategias utilizar” (Coordinadora del Ciclo Básico, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022)

Aquí, en el comentario de la Coordinadora del Ciclo Básico, hay varios factores claves a tener en cuenta. Por un lado, las observaciones de clase que realizó; si bien este trabajo se limita a algunos casos de los tres primeros años de la ESO, son un modo de acompañar la tarea de los docentes, visibilizando que existe interés para analizar las prácticas en función de las necesidades de estudiantes con autismo, identificando todo tipo de barreras y fortalezas. Por otro lado, estas mismas observaciones facilitan la posibilidad de comparar si los diversos abordajes en los espacios curriculares responden a las configuraciones de apoyo elaboradas y, las implementan conforme a las demandas educativas de los adolescentes con autismo. Este accionar, permitirá repensar estrategias de acompañamiento para que los docentes logren implementar recursos que permitan respetar la forma de procesar la información, las maneras de aprender, de expresar sentimientos, de comprender el mundo de los adolescentes con autismo.

Desde los diferentes aportes realizados por la Tutora Acompañante, las DAI 2 y la Coordinadora de Ciclo Básico, es necesario destacar que, ante los nuevos requerimientos sociales y normativos, el trabajo de los docentes demanda flexibilidad y articulación para acompañar las particularidades y necesidades de los estudiantes que lo requieran. Esto adquiere relevancia porque si un docente se resiste a considerar dichas necesidades educativas o no sabe cómo abordarlas, genera barreras que atentan contra la accesibilidad participativa y del aprendizaje, vulnerando sus derechos y limitando las garantías para acompañar y fortalecer trayectorias educativas. Sin embargo, cuando los docentes se disponen a trabajar a partir de las configuraciones de apoyo planificadas para acompañar las trayectorias, las flexibilizaciones y articulaciones realizadas tienden a disminuir las barreras de participación y aprendizaje, generando lo que Borsani (2018) denomina como un contexto de accesibilidad real. Es decir, son las prácticas educativas planificadas e implementadas las que muestran si se produce el reconocimiento de las personas como neurodivergentes.

Considerando esta concepción, el vicedirector expresó:

“Es una experiencia continua que está sujeta siempre a diversos cambios; no todo es tan estanco ya que estos chicos son muy peculiares en su forma de actuar, un día pueden estar bien y pueden hacer un trabajo y otro día pueden no estar tan bien y, esa misma tarea no la pueden desarrollar. Entonces, es como un día a día con estos chicos. Hay algunos de ellos que le gusta muchísimo la parte de informática, la compu, el celular le llama muchísimo la atención, por eso nosotros usamos en determinados momentos que los chicos están muy sacados el poder darles una compu, que ellos accedan a algún jueguito en un momento para poder seguir trabajando luego”. (Vicedirector, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

Enfocados en el planteo del vicedirector, se podría decir que el tiempo con ‘la compu’ o el celular como estrategias para calmar a los y las adolescentes con CEA cuando ‘están sacados’ no sería una propuesta acorde a sus potencialidades, necesidades y particularidades conforme a lo que se establece como configuración de apoyo, teniendo en cuenta que el recurso utilizado no tiene un propósito de aprendizaje. Sin embargo, no se puede generar un juicio universal de ésta o varias situaciones similares, teniendo un acercamiento a la pluralidad y neurodiversidad que presenta el autismo en quienes lo viven. Hay adolescentes que, frente a sus particularidades, requieren de un tiempo con dispositivos tecnológicos, como puede ser un celular, tablet o computadora para acceder a contenidos (ej: musicales, de juegos) que les permitan poder regular sus procesos de crisis y/o ansiedad. Entonces, la situación mencionada puede tratarse de brindar seguridad para apaciguar la/s crisis propias de la CEA; además, la intervención llevada a cabo, demuestra que el profesional responsable que detecta que el adolescente con autismo está sufriendo una crisis, respeta su condición primordial de sujeto, flexibiliza los tiempos áulicos y trata de configurar estrategias que contengan dicha crisis, visibilizando y respetando las necesidades del estudiante.

Aquí, es necesario recordar el planteo que realiza Cuesta Gómez (2017) con respecto a estas situaciones; el entorno complejo sin apoyos, para un adolescente con autismo, genera mucha ansiedad y miedos en cambio, el reconocimiento de sus particularidades permite optimizar recursos, acorde a sus necesidades, para garantizar las condiciones que les permitan sentirse en un ambiente seguro y confiable; cuestión que facilitaría la participación y al aprendizaje.

En síntesis, articular con las DAI o Tutora Acompañante se vuelve un desafío teniendo en cuenta que, por un lado, hay docentes que no están logrando trabajar de manera colaborativa y articulada; por lo tanto, el trabajo es limitado en cuanto a que pueden requerir, únicamente, la adaptación de actividades de su espacio curricular, cuando podrían trabajar en pareja pedagógica, superando la idea de maestra acompañante, eliminando barreras de participación y aprendizaje. No podemos correr la mirada de la necesidad de apoyos, que tienen los docentes, para poder estar, participar y acompañar a su alumnado; sería injusto continuar con estas carencias, teniendo en cuenta

que son ellos los corresponsables con el Estado de garantizar el acompañamiento de las trayectorias educativas en igualdad de condiciones.

Por otro lado, en el mismo contexto escolar, se encuentran docentes que buscan articular y/o logran articular con las DAI y/o Tutora Acompañante respetando la educación personalizada conforme a las particularidades y necesidades de cada estudiante con autismo. Al mismo tiempo, si durante el acompañamiento de las trayectorias educativas surgen dudas e incertidumbres deciden compartirlas para poder encontrar, a través de acuerdos, estrategias y apoyos que posibiliten espacios de participación y aprendizaje.

Para terminar, el trabajo articulado entre cada docente a cargo de un espacio curricular con la DAI y/o Tutora Acompañante, es otra de las configuraciones de apoyo que deben implementarse no solo para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, sino también para garantizar la igualdad de condiciones en un marco de justicia curricular. Por lo tanto, cuando no hay disposición de una de las partes (docente del espacio curricular-DAI), se generan barreras que obstaculizan el desarrollo de habilidades y la obtención de autonomía durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Proyecto Pedagógico Individual (PPI) en las Prácticas Docentes

En secciones anteriores, se analizó la importancia del trabajo articulado para asegurar la justicia curricular en el apoyo a las trayectorias educativas de estudiantes con autismo. Desde la misma perspectiva, en este apartado se describen la importancia del PPI en las prácticas docentes para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con CEA y los modos en que los diversos actores institucionales lo implementan. Para ello, se tienen en cuenta los aportes brindados por el Vicedirector, el Psicopedagogo, la Coordinadora de Ciclo, Profesores de espacios curriculares más las repuestas de las encuestas.

Una de las configuraciones prácticas reconocida como apoyo para la enseñanza que garantiza aprendizajes en igualdad de condiciones, es el Proyecto Pedagógico Individual²³. La importancia de este para las prácticas docentes, radica en que su elaboración es un proceso de construcción articulada, de trabajo colaborativo que tiene la particularidad de conocer al estudiante con CEA para generar recursos que le permitan transitar la ESO en igualdad de condiciones. Este es un documento que se realiza en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa.

La Resolución Provincial N°0380/23 establece que el PPI contiene información personal del estudiante y su articulación con la escuela. A saber: datos de los tutores o personas responsables, de

²³ El PPI para la Inclusión es el documento del aprendiz con TEA que contiene su información personal y su articulación con la escuela. El PPI será construido de manera corresponsable entre la institución de nivel y la Modalidad de Educación Especial y aquellos equipos intervinientes en la trayectoria escolar; respetando los procedimientos institucionales regulares de monitoreo y seguimiento de los equipos de gestión, ajustándose a las fechas de entrega de Informes y Documentos del Nivel. (Resolución Provincial N° 0380, 2023, Anexo IV).

las instituciones intervinientes, de equipos o personas especialistas que no trabajan en el sistema educativo, síntesis de la trayectoria escolar, desempeño actual en relación a habilidades, barreras del aprendizaje y la participación detectadas, contenidos a trabajar organizados por espacio curricular, entre otros recursos (tecnológicos, materiales, etc).

En otras palabras, el PPI expresa las adecuaciones de acceso en el que se predisponen los espacios, los tiempos y los materiales necesarios desde el trabajo de diversificación curricular para garantizar una educación personalizada en función de lo que establecen los marcos normativos.

En relación al planteo realizado, el vicedirector del colegio afirmó:

“(...) se hace el PPI entre su tutora o tutor, o su Docente de Apoyo a la Inclusión o algún psicopedagogo de la institución. Si es DAI, que es un docente de apoyo a la inclusión, por lo general es de la escuela especial, entonces también participa el gabinete de la especial para hacer en conjunto el proyecto pedagógico individual de cada uno de estos alumnos”.

(Vicedirector, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

Este accionar articulado que realizan, en algunos casos, los sujetos institucionales para acompañar la educación personalizada y, en otros, entre el colegio y la Escuela Especial permite diversificar las propuestas de enseñanza desde la elaboración del PPI. Trabajo que responde a los requerimientos establecidos por el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución N° 311/16 y la Resolución N° 0380/23 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Sin embargo, si este documento carece de intencionalidad y/o propósito educativo, no podría caracterizarse como una configuración de apoyo teniendo en cuenta lo establecido por el Ministerio de Educación (2014): “Los apoyos deben desarrollarse mediante configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación en el contexto o institución en el que el estudiante con discapacidad asiste” (p.5), cuando estas acciones no se realizan o se dan por realizadas sin ningún tipo de acompañamiento a quienes deben realizarla y/o implementarla se vulneran los derechos educativos de los estudiantes neurodivergentes.

Como podemos ver, la elaboración e implementación del PPI requiere de acuerdos, seguimientos y evaluaciones permanentes para garantizar la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones. En palabras del psicopedagogo del colegio: “Recordemos que el PPI supone un recorte de contenidos, no solamente las lógicas de acceso, el acompañamiento en el acceso y en la evaluación, sino también tiene que ver con los contenidos...” (Psicopedagogo, comunicación personal, 9 de septiembre de 2022). Este documento es importante porque diversifica la propuesta curricular para adecuar las condiciones que cada estudiante necesita para alcanzar aprendizajes significativos y autonomía. Justamente, se habla de justicia curricular porque todos tienen que acceder al currículum para que haya garantía de derechos. No se trata de un currículum diferenciado, ni de un espacio de aprendizaje diferente para los jóvenes con CEA (eso no respetaría el principio de la

participación y la escolarización común). Por lo tanto, si se recortan los contenidos, no se garantiza la implementación de una configuración de apoyo que garantice la igualdad de condiciones.

Propiciar las condiciones para la inclusión escolar, requiere de una planificación real que tenga en cuenta las particularidades de cada estudiante y, también del contexto donde éste transitará el nivel secundario.

Ahora bien, una vez que el PPI comienza a implementarse, es fundamental el acompañamiento a las prácticas docentes, por parte de los equipos de orientación y pedagógicos, como así también el de gestión, para realizar el seguimiento y evaluación de las estrategias y recursos planificados. A partir de este trabajo colaborativo y articulado, es cuando el PPI se constituye en configuración de apoyo para garantizar el acompañamiento de las trayectorias escolares de quienes lo necesiten, junto a la docente de apoyo de educación especial y a otros actores conformando las estrategias necesarias para poder garantizar igualdad de condiciones.

En relación al planteo realizado, la Coordinadora del Ciclo Básico manifestó que no necesariamente todos los adolescentes con CEA tienen PPI.

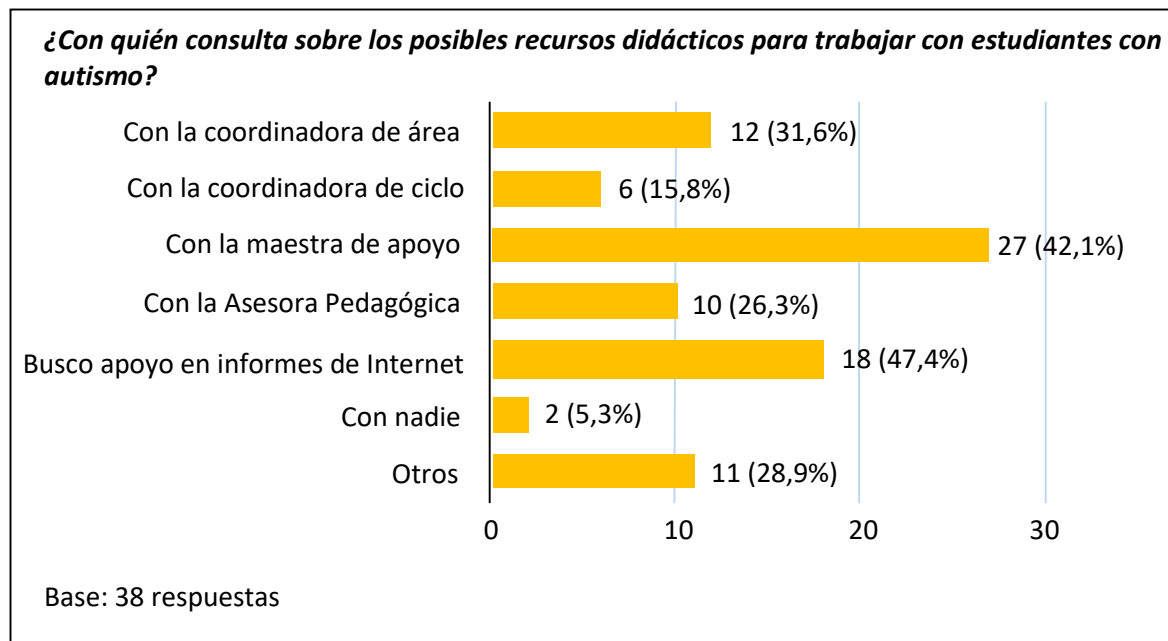
“En algunos casos que se requiera, por una cuestión de demanda, se realizan líneas de acción para poder plasmar en el enunciado cuáles serían las adaptaciones curriculares en cuanto al contenido, no solamente desde lo estructurante sino, también, desde lo metodológico. En otros casos, no se requiere la necesidad de lo que es el PPI” (Coordinadora del Ciclo Básico, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022).

La trayectoria escolar de un estudiante neurodivergente, puede o no requerir del diseño de un PPI. (Resolución Provincial 0380-2023.1.1.4. p. 4), esta decisión queda sujeta a la evaluación de los equipos de especialistas intervinientes en la trayectoria escolar de cada persona.

En el caso de que requiera acompañar a una trayectoria escolar con el PPI, su planificación e implementación busca guiar las prácticas pedagógicas, a fin de atender y promover la inclusión escolar y social de los adolescentes. En relación a ello, el 42,1% de los docentes encuestados asegura tener en cuenta el PPI para trabajar con los estudiantes con CEA. Aquí es necesario destacar el paso superador de poder flexibilizar las prácticas en función de quienes lo requieran. Trabajar teniendo en cuenta particularidades y necesidades del alumnado, visibiliza acciones que se habilitan desde la empatía y, por sobre todas las cosas, desde el respeto hacia la condición primordial de sujetos de derechos que tienen los estudiantes.

Ahora bien, el hecho de tener en cuenta el PPI no quita situaciones de dudas e incertidumbres. Frente a ello, al momento de encontrarse en el aula con adolescentes con autismo, los docentes aseguran que recurren a:

Figura 5



Recurrir a la DAI (71,1%); buscar apoyo en informes de internet (47,4%); solicitar guía de la coordinadora de área (31,6%); buscar apoyo con otros especialistas (28,9%); pedir ayuda a la asesora pedagógica (26,3%); solicitar acompañamiento de la coordinadora de ciclo (15,8%); inclusive, no buscar a nadie (5,3%), son acciones que matizan las actividades de los docentes al momento de trabajar y/o acompañar la permanencia de estudiantes con CEA en el nivel secundario. Aquí es necesario que nos detengamos a reflexionar, en primer lugar, en la importancia del trabajo colaborativo; trabajar con otros, pensar juntos en las formas de garantizar la igualdad de condiciones a las trayectorias educativas, son acciones que conducen a garantizar acompañamientos no solo de estudiantes con autismo, sino también, de los docentes involucrados en su proceso de inclusión. Las dudas e incertidumbres deben ser escuchadas, contenidas y salvadas por los integrantes del equipo de gestión, orientación y/o pedagógico que, a través de espacios de encuentros, pueden sugerir ideas, estrategias y/o recursos para estimular el trabajo de quienes están dispuestos a acompañar trayectorias educativas en la escuela secundaria.

En segundo lugar, es importante que prestemos atención al 47,4% de los docentes encuestados que buscan apoyo en internet, actividad que se hace en solitario, antes que consultar a algún sujeto institucional (que está para eso, como la Asesora Pedagógica, las Coordinadoras de Ciclo o el Equipo de Orientación Escolar) o consultar con un colega. Como ya se ha mencionado, frente a la falta de respuestas y/o acompañamiento, los docentes buscan alternativas para acompañar los procesos de participación y aprendizaje o, inclusive, deciden no buscar a nadie (5,3%), cuestión que es un determinante que puede generar barreras en las prácticas educativas.

Ahora bien, es necesario reconocer que la cotidianeidad de los docentes que trabajan en el colegio seleccionado se ve atravesada por rutinas laborales, muy exigentes, que implican el trabajo en

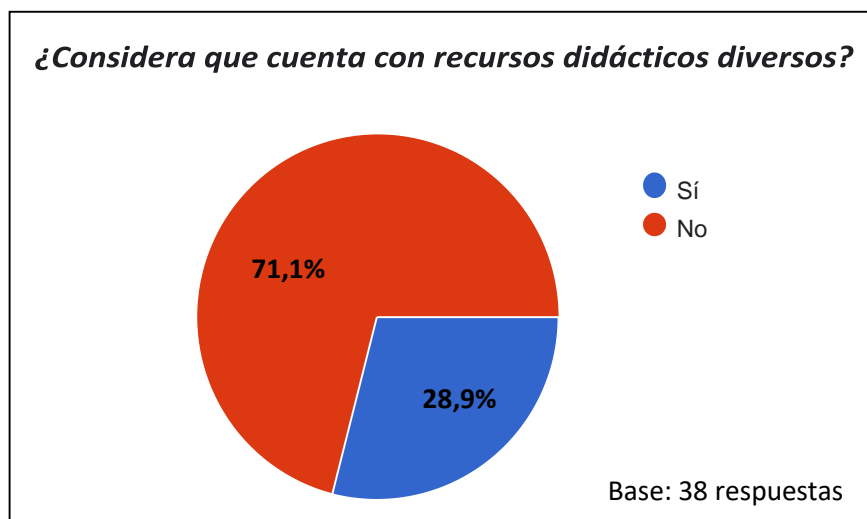
hasta más de cinco colegios. No es un dato menor el planteo realizado, teniendo en cuenta que los mismos, desde los marcos normativos, deben disponer de tiempo para trabajar con el equipo de gestión, orientación y los Docentes de Apoyo a la Inclusión, en caso de que estén acompañando una trayectoria escolar. En otras palabras, cada docente que deba acompañar trayectorias educativas de estudiantes con CEA tiene que contar con disposición horaria para poder comunicarse con los equipos y colegas que elaboran las configuraciones de apoyo; conocer al estudiante que formará parte del alumnado o que ya está en el grupo de alumnos; llevar a cabo la coordinación y la articulación entre colegas, entre otras actividades que, por cuestiones exigentes de rutinas laborales, se realizan en el tiempo que están en la institución analizada.

La complejidad que implica este proceso demanda como estrategia para abordar el desafío de la implementación del PPI, disposición profesional que trabaje corriendo la mirada de la discapacidad y/o el déficit (Borsani, 2018), para enfocarse en los derechos educativos de cada estudiante. Para ello, es necesario organizar y aplicar recursos que acompañen las trayectorias escolares de manera significativa; es decir, trabajar de manera integral la construcción de habilidades que permitan al adolescente con autismo ganar autonomía en las formas de procesar información, de expresar sentimientos, de comprender el mundo a través de la experiencia en diversos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Aquí, no se puede dejar de lado la barrera que refleja la carencia de tiempo para acordar estrategias de acompañamiento, sin embargo, es destacable el trabajo de quienes intentan garantizar igualdad de condiciones a pesar de las limitaciones.

Retomando el desafío que tienen los docentes en cuanto a la implementación del PPI, cabe señalar que son los paradigmas educativos como los modelos sociales que atraviesan las prácticas docentes los que influyen en la selección y el empleo de recursos y estrategias didácticas que formarán parte de las configuraciones de apoyo. Bajo esta premisa, se ha consultado a los docentes sobre la implementación de dichos recursos al trabajar en el aula con adolescentes con CEA. Las respuestas fueron:

Figura 4



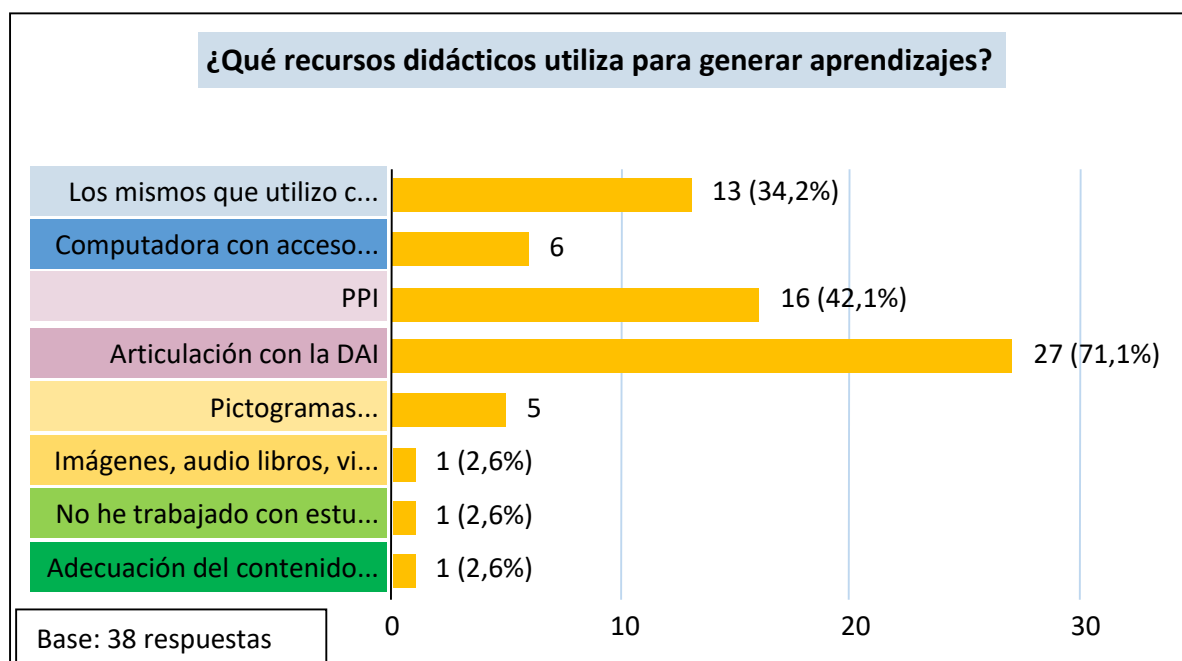
Observando los porcentajes presentados en la figura 4, surgen nuevos interrogantes con respecto a las perspectivas que subyacen en la utilización de recursos didácticos: ¿Utilizar los mismos recursos didácticos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con autismo, es sinónimo de fracaso? ¿La diversidad de recursos didácticos es garantía de participación y aprendizajes en igualdad de condiciones? Entendiendo la pluralidad que presenta el autismo en un contexto tan complejo como lo es la escuela secundaria, las respuestas a estos interrogantes podrían variar de acuerdo a las particularidades propias de cada estudiante. En otras palabras, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se tiñe de dudas e incertidumbres por la falta de acompañamiento a los docentes de la institución, carencia de planificación, desde un formato flexible, complementario y contextualizado, como lo manifiesta la Resolución 311/16 (2016) o, falta de articulación entre el trabajo de los equipos interdisciplinarios y con los docentes, se convierten en, por un lado, limitaciones para acompañar las trayectorias educativas y, por otro lado, una oportunidad para buscar ayuda en otros sujetos institucionales dispuestos a trabajar en garantizar participación, aprendizaje y autonomía en cada adolescente.

La inclusión escolar es un proceso obligatorio que implica organización, planificación, implementación y evaluación de las acciones llevadas a cabo por los actores institucionales. Es decir, que para que haya una inclusión real, debe haber comunicación y acuerdos entre todos los involucrados en el acompañamiento de la trayectoria educativa de un estudiante con autismo. Por lo tanto, cuando no se logran o sostienen los acuerdos pedagógicos, se pone en riesgo la garantía de participar y aprender en igualdad de condiciones.

Trabajar con recursos y apoyos adecuados a las necesidades de las personas con CEA, requiere que los docentes busquen alternativas que les permitan respetar la condición de sujeto de derecho de los mismos. Esta cuestión se visibiliza cuando los encuestados expresan cuáles son los procedimientos que realizan al momento de trabajar con estudiantes con CEA: un 71,1% articula con

la Docente de Apoyo a la Inclusión, es notable que cuando hay un seguimiento, apoyo y disposición de trabajo articulado, los docentes trabajan de manera colaborativa; asimismo, un 42,1% tiene en cuenta el Proyecto Pedagógico Individual; un 34,2% afirma que utiliza los mismos recursos didácticos con todos sus estudiantes; un 15,8% utiliza computadora con internet; un 13,2% utiliza pictogramas, entre otros.

Figura 5



Si bien estas afirmaciones son acciones educativas que promueven condiciones establecidas en el marco normativo actual, solo hay un 42,1% de los docentes encuestados que tiene en cuenta el PPI para acompañar a los estudiantes con CEA en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recordemos que la elaboración del PPI se realiza cuando los equipos institucionales consideran necesario para acompañar y promover el desarrollo integral de adolescentes con CEA, tendiendo a favorecer su autonomía social y educativa. Entonces, si dicha configuración práctica no es implementada por todos los docentes que acompañan la trayectoria educativa de cada estudiante con autismo, no se estaría garantizando la igualdad de condiciones en sus trayectorias educativas.

Cuando el PPI no es implementado o se lo realiza de manera parcial, dudas e incertidumbres atraviesan el acompañamiento aúlico. Docentes encuestados afirmaron que, en algún momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrollan con los estudiantes con CEA, se encontraron sin poder generar aprendizajes con los recursos didácticos que planificaron. Sus afirmaciones fueron: "... el clima áulico fue muy demandante"; "En los casos de jóvenes con TEA siempre hay que adecuar, modificar y apartar lo planificado y los recursos nunca serán suficientes". "Si. Es muy difícil saber cómo trabajar con ellos"; "Varias veces, ya que no contaba en ése momento con docente

acompañante” (ver figura p.102). Aquí, podemos rescatar cuestiones que subyacen sobre las experiencias que tienen los profesores durante procesos de inclusión; reconocer la demanda que genera el trabajo áulico con estudiantes con autismo y, al mismo tiempo, llevar a cabo acciones como ‘adecuar, modificar y/o apartar lo planificado’ puede ser el inicio de los cambios que requieren los marcos normativos y, principalmente, del reconocimiento de las particularidades de cada adolescente con CEA, para transitar la Escuela Secundaria Obligatoria en igualdad de condiciones.

La diversidad presente en estudiantes con autismo desafía a planificar desde un currículum diversificado que genere prácticas docentes adecuadas a las necesidades individuales y promueva la inclusión de manera tal que, en el aprendizaje cada estudiante pueda establecer vínculos con el contexto educativo y social en el que vive

Uno de los desafíos es remover las barreras de docentes que se resisten a los cambios planteados por la normativa vigente y deciden permanecer bajo el paradigma de patologización²⁴. Afirmaciones como ‘...los recursos nunca serán suficientes’, ‘...es muy difícil saber cómo trabajar con ellos’; visibilizan la necesidad de acompañamiento y capacitación para transformar las perspectivas y, en efecto, las prácticas educativas. Aquí, es necesario retomar el planteo realizado por el Borsani (2018) en cuanto a la necesidad de diversificar la propuesta educativa para garantizar igualdad de condiciones a las trayectorias educativas de las personas neurodivergentes.

El enfoque socio-humanista de la educación (Anijovich, 2014), a partir de los marcos normativos establecidos, destaca la necesidad de respetar la condición de sujetos de derecho de cada estudiante. Este accionar implica que si los equipos de la institución, conjuntamente con otros profesionales de la Escuela Especial, acuerdan la implementación del PPI como configuración práctica para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con autismo, las prácticas docentes estarían comprometidas a trabajar con él para garantizar igualdad de condiciones. Por lo tanto, en las prácticas educativas se visibiliza si se produce el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos y si, en función de ese reconocimiento, se trabaja de manera diversificada.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la Asesora Pedagógica destacó:

“(...) conocer cuáles son las barreras, cuáles son las fortalezas, las debilidades hace que puedas trabajar como docente con ese estudiante para que pueda acceder a la educación de calidad y que, el proceso de enseñanza y aprendizaje sea mutuo, que sea bastante factible. Y, trabajar en equipo, si tienen una Docente de Apoyo a la Inclusión o un tutor, vemos entre todos cómo podemos trabajar, no hacerlo en islas porque en vez de hacer una inclusión áulica, termina haciendo una exclusión de una persona que está incorporada dentro del aula, pero no se la registra. Así que desde mi lugar eso sería lo que puedo llegar a sugerir”. (Asesora Pedagógica, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

²⁴Recordemos que el paradigma de la neurodiversidad no habla del espectro autista en términos de enfermedad ni lo asocia a una cura.

Las afirmaciones de la Asesora Pedagógica se enfocan en la necesidad de reconocer las barreras con las que se enfrentan los docentes, no trabajar ‘en islas’, sino hacerlo en equipo para construir apoyos que permitan acompañar tanto a los estudiantes con CEA como a los docentes.

Recordemos que, desde el enfoque de los marcos normativos vigentes, estas acciones son procedimientos que rompen con los paradigmas homogeneizantes educativos y se enfocan en ampliar la accesibilidad como una idea de integración, desde una perspectiva de respeto a la condición de sujetos de derecho, influenciando no solo las prácticas sino, también, los vínculos, los saberes, las concepciones que definen las formas de relacionarse en la escuela. En otras palabras, si se trabaja bajo la perspectiva de respeto e integración, la igualdad de condiciones podría ser garantizada.

Ahora bien, la incertidumbre parece ser el eje transversal al momento de garantizar justicia curricular para las personas con autismo en la ESO. En relación a ello, el psicopedagogo expresa: “no siempre han funcionado las mismas estrategias, hemos probado muchas, distintas, tenemos anécdotas positivas y anécdotas negativas, pero sí que se sigue trabajando con cada uno de los casos” (Psicopedagogo, comunicación personal, 9 de septiembre de 2022). Seguir trabajando con cada caso, desde la perspectiva de Borsani (2023), expresa un accionar que busca alojar y enseñar desde el paradigma del derecho que insta a estar, a participar, a pertenecer a un contexto que está pensando en cómo llevar al espacio educativo los marcos normativos.

Retomando el planteo del psicopedagogo, es necesario destacar que los tiempos de trabajo del equipo de orientación y de los docentes no son los mismos. Debido a esta situación, el profesor de Geografía al que asisten un estudiante con CEA expresa: “Considero que es una buena herramienta para trabajar en equipo son las colegiadas, pero desde el inicio de año. También podrían informarnos antes, anticiparnos, así nos vamos preparando y planificando las clases y adaptando los contenidos” (Profesor, comunicación personal, 23 de septiembre de 2023). Si bien se visibiliza un notable retraso en lo que respecta a la información y guía para el trabajo de cada docente con personas con CEA, hay una propuesta para mejorar la articulación: hacer colegiadas desde inicio del año o, en su defecto, cuando ingrese un estudiante neurodivergente. Entonces, es necesario llegar a acuerdos entre los actores institucionales para organizar y/o modificar tiempos de comunicación para acompañar las trayectorias educativas desde acuerdos establecidos, antes de la llegada del adolescente al aula.

Recapitulando, la planificación, implementación y evaluación del Proyecto Pedagógico Individual, como configuración práctica, desde la propuesta de los marcos normativos, garantiza la accesibilidad curricular cuando se elabora de manera articulada y se implementa conforme a las particularidades y necesidades de cada estudiante con CEA. En cambio, cuando los tiempos de elaboración, implementación y evaluación están sujetos a decisiones de equipos institucionales, la realidad es otra.

El contexto institucional y, específicamente, las prácticas docentes están atravesadas por cambios que demandan disposición de tiempo para ocuparse de conocer, acordar e implementar

configuraciones de apoyo que garanticen la igualdad de condiciones a cada estudiante con autismo; cuestión que se limita cuando las rutinas laborales se llevan a cabo en distintas instituciones. Pensar prácticas docentes y acciones de las mismas en función de los derechos de las personas, requiere de un acompañamiento permanente por parte de los equipos de gestión, orientación y pedagógico frente al desafío que propone el respeto a la neurodiversidad. Caso contrario, potencian las barreras que obstaculizan la posibilidad de garantizar las condiciones de acceso a la participación y al aprendizaje a través de la implementación de las configuraciones de apoyo.

Las Barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA

En los apartados anteriores se discutió la importancia de planificar las configuraciones de apoyo para lograr la inclusión educativa en igualdad de condiciones. Ahora bien, en este proceso de cambios de paradigmas, del modelo hegemónico al modelo social de la discapacidad, en las prácticas de los equipos institucionales y de los docentes, se presentan barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Por tanto, en esta sección nos enfocaremos en identificar las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA, a partir de los aportes dados por el Vicedirector, la Asesora Pedagógica, la Coordinadora de Ciclo y el Psicopedagogo.

Los marcos normativos vigentes manifiestan la importancia del cuidado de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad; ello implica, tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad y, en paralelo a ello, detectar y trabajar las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación para, posteriormente, eliminarlas.

En relación a lo mencionado, las barreras identificadas en el colegio se visibilizan en palabras del vicedirector:

“(…) una barrera sería, tenerlos dentro de un curso con 20 chicos, más a un alumno con autismo, porque una de las características del autismo es que el ruido, el bullicio, les molesta a ellos, los sacan de su círculo, digamos, entonces tiene que haber alguien para que los contenga y lo excluya, por algún momento de aula, del bullicio que es natural en el adolescente, para que este trastorno pueda volver al cauce normal y pueda aprender algo, así que eso sería lo que nosotros pensamos”. (Vicedirector, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

Reflexionemos, reconocer las particularidades de cada estudiante con autismo puede ser una oportunidad para aplicar estrategias que ayuden a paliar momentos de crisis. Sin embargo, sacarlos de un contexto áulico con veinte estudiantes, por el bullicio o el ruido, implicaría volver a excluirlos,

fomentando nuevamente el paradigma homogeneizador. Para evitar esa cuestión, Cuesta Gómez²⁵ (2017) afirma que la institución debe contar con estrategias para regular la conducta. Dichas estrategias consisten en, por ejemplo, limpiar las aulas de estímulos que distorsionen la atención: las mesas y sillas en las aulas deberían estar ubicadas siempre en el mismo lugar, prestar atención a los sonidos, luces, entre otras cuestiones de espacios. Del mismo modo, es importante conocer los detalles en que focaliza la atención de la persona con CEA; por lo tanto, es necesario trabajar con todos sus compañeros, preceptores, personal de maestranza, seguridad y quienes convivan en el espacio educativo, normas de convivencia que beneficien el proceso de participación y aprendizaje de todos. En otras palabras, reconocer y visibilizar las particularidades de las personas, brinda la oportunidad de aprender a convivir, aceptar y respetar la diversidad en el contexto educativo. Cada uno transita el sistema educativo de manera única construyendo experiencias de forma individual y con otros. Por lo tanto, cuando no se corre la mirada del diagnóstico, de la idea del diferente, del déficit, se crean barreras que atentan contra la posibilidad de garantizar la igualdad de condiciones.

De acuerdo con lo mencionado, la Asesora Pedagógica expresó:

“Es el desconocimiento, la falta de comunicación, la apatía o el desinterés. A veces, hay cosas para aprender nuevas y es salir de la zona de confort y eso provoca un movimiento que no sé si todos están preparados para poder hacerlo. La principal barrera es esto, no conocer o no intentar conocer cómo aprende el estudiante” (Asesora Pedagógica, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022).

Precisamente, el ‘no intentar’ construye o mantiene las barreras que obstaculizan la posibilidad de superar la idea del no llega, no alcanza, no puede. Es más, puede potenciar los estereotipos que limitan la posibilidad de que los adolescentes con CEA logren alcanzar mayor autonomía; el problema está en el contexto, no en ellos.

Lo importante aquí es reconocer que existen barreras en la institución que deben ser trabajadas con el propósito de eliminarlas. Ahora bien, la complejidad que presenta el contexto educativo requiere que los equipos institucionales realicen una constante intervención y acompañamiento para evaluar si realmente la implementación de las configuraciones de apoyos, garantizan la igualdad de condiciones a los estudiantes con CEA. Como se ha mencionado en apartados anteriores, la implementación de prácticas efectivas de monitoreo y asesoramiento docente, por parte de los equipos institucionales, es un aspecto a mejorar para superar las brechas que se generan en las prácticas

²⁵José Luis Cuesta Gómez (comp.) es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Director de la Cátedra Miradas por el Autismo (Fundación Miradas-Universidad de Burgos). Ex-presidente de la Asociación Española de Profesionales del Autismo (AETAPI). Codirector del Diplomado Internacional en Intervención en Autismo (Universidad de Belgrano y Universidad de Burgos), socio de honor de la Asociación Argentina de Profesionales del Espectro Autista (AAPEA). Premio Nacional de Investigación "Angel Rivieres 2008. Premio del Consejo Social de la Universidad de Burgos 2018 Premio Mundial de la Ciencia. EUREKA-2022. Categoría Teacher. Consejo Mundial de Académicos e Investigadores Universitarios. COMAU I Premio de Investigación Social, de la European Social Network (2019).

Continuando con las barreras que existen en el colegio, la Coordinadora del Ciclo Básico expresa que existen ciertos obstáculos que se presentan en el escenario pedagógico al momento de trabajar con estudiantes con discapacidad: “el chico no pone ningún tipo de barrera, es el contexto el que tiene que romper sus barreras” (Coordinadora del Ciclo Básico, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022). Este aporte hace alusión a que las miradas y prejuicios están enfocadas en las características de los sujetos, como personas que carecen de normalidad, obstaculizando su participación y aprendizaje en el contexto educativo. En consecuencia, no permiten que se ejerzan, plenamente, sus derechos como sujetos.

A partir de lo mencionado por la entrevistada, me cuestiono, ¿cómo abordar las diversas perspectivas de los sujetos institucionales en pos de derribar las barreras del contexto? Convivir y trabajar, en el colegio, con estudiantes con CEA desafía las miradas hacia otro igual pero diferente, visibiliza la formación, los paradigmas y actitudes de quienes se relacionan, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianamente con ellos; sin embargo, esto no debería ser sinónimo de pensar la condición dentro de los paradigmas de patologización; por el contrario, debería pensarse y trabajarse dentro de la diversidad funcional que plantea la Resolución 311/16, en cuanto a los derechos de los estudiantes de estar, participar, pertenecer y aprender en la escuela secundaria. De todas maneras, reconocer las barreras que existen en el contexto institucional es una acción sumamente importante, siempre y cuando se trabaje para eliminarlas.

Durante el proceso de reconocimiento de barreras, el psicopedagogo del colegio, afirmó:

“La principal barrera cuando un docente recibe un alumno con determinado diagnóstico es que el docente no ha tenido una formación, generalmente y muy difícilmente tenga experiencia. Esto de la inclusión en las aulas, no ha empezado en la práctica desde hace mucho tiempo. Si puedo decir que no son muchos los casos en lo que esto se constituye en una barrera, he visto muy buena predisposición por parte de los docentes y al contar con el apoyo de un recurso humano se acompaña la trayectoria, ya sea un tutor o una DAI, a veces uno y uno, los docentes se muestran muchísimo más flexibles” (Psicopedagogo, comunicación personal, 9 de septiembre de 2022).

Las palabras del entrevistado apuntan a reconocer como barrera la falta de experiencia y/o formación, de los docentes; sin embargo, la misma no quiere decir que haya mala predisposición al trabajo, en cómo trabajar en un contexto áulico diverso. Además, no menciona que la falta de acompañamiento a estos mismos docentes por parte de los equipos institucionales de los que él forma parte, también son barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los sujetos de derechos.

Ahora bien, las barreras que experimentan estudiantes con CEA en jornadas escolares, son mencionadas por la DAI 1 cuando afirmó:

“El desconocimiento de los ritmos y aprendizaje de cada estudiante, la falta de predisposición de algunos actores institucionales para acompañar de manera corresponsable la

trayectoria del estudiante; la vía oral como única forma de aprendizaje, etcétera. Sin embargo, no puedo hablar en general, porque hay algunos docentes que sí comprenden la realidad de la estudiante. Es por ello, que la manera que considero que se pueden remover esas barreras son acercándose, hablar con la o el docente de apoyo a la inclusión, preguntar cómo es la estudiante, asesorarse, plantear actividades en conjunto porque para eso estamos, para asesorar, para trabajar en conjunto junto con las docentes. Se tiene que tener en cuenta que, la o el estudiante que está en un proceso de inclusión es parte de esa institución y, es por ello, que todos somos corresponsables en la enseñanza y el aprendizaje para que pueda adquirir significado su inclusión” (DAI 1, comunicación personal, 6 de septiembre de 2022).

Como se puede apreciar, el planteo de la DAI 1 radica en la importancia del cambio de actitud, de algunos docentes, proponiendo que se comuniquen con ella y sus colegas para poder trabajar de manera colaborativa en pos de garantizar igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, para realizar el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes con autismo, como hemos mencionado, es necesario conocer sus características, necesidades y particularidades; ello permitirá, que los docentes y otros especialistas que los acompañan, logren trabajar con diversas configuraciones de apoyo que garanticen un proceso de inclusión. Mientras más se conozca a la persona con CEA, más posibilidades existen de construir escenarios de inclusión como garantes de sus derechos.

Si bien el escenario insta a trabajar para eliminar las barreras que limitan la posibilidad de garantizar igualdad de condiciones, las tensiones y acuerdos que surgen dentro de una escuela secundaria vislumbran, por un lado, las resistencias que se generan en las prácticas docentes, frente al nuevo contexto de inclusión establecido por los marcos normativos. Es decir, algunos docentes continúan trabajando con los sujetos de derechos como personas en desventaja, limitándolos a ‘casos particulares’ y, por otro lado, también sigue latente la necesidad de acompañamiento y formación de los docentes para lograr que sus prácticas de enseñanza garanticen igualdad de condiciones en el aprendizaje de cada estudiante.

Lo anterior no quiere decir que el desconocimiento y la incertidumbre sean excusas para limitar el trabajo para garantizar justicia curricular y, en efecto, la inclusión educativa; por el contrario, es necesario trabajar estas barreras para que los sujetos institucionales continúen y/o logren trabajar desde la corresponsabilidad que tiene con cada estudiante con discapacidad. En otras palabras, brindar los apoyos necesarios para el acceso a una educación inclusiva, es una obligación para quienes trabajan en el nivel secundario, y un derecho para los estudiantes con discapacidad.

Por último, es necesario visibilizar y eliminar las barreras que se presentan al momento de realizar y/o aplicar las configuraciones de apoyo propuestas para alcanzar procesos de inclusión de estudiantes neurodivergentes. Es necesario que quienes luchan por alcanzar procesos de inclusión, desde la implementación de los marcos legales establecidos, logren articular acciones que permitan acompañar a docentes, tutores, preceptores y todas aquellas personas de la institución que se

relacionen con adolescentes con autismo, a realizar los ajustes que sean necesarios para garantizar una educación con accesibilidad en todas sus dimensiones. En este sentido, la escuela, a través de sus actores institucionales es la responsable de atender a las necesidades individuales de los estudiantes con CEA, comprometiéndose, a través de los marcos legales establecidos, a brindar aprendizajes para la vida (social, emocional, académica) derribando las barreras pertinentes para el acceso a la educación, la permanencia y el egreso de la misma.

El problema está en los contextos, no en las personas

Conclusión

En el apartado presentado se logró identificar las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

Prestar atención a las necesidades educativas individuales, es un desafío permanente que requiere de nuevas flexibilizaciones en las prácticas educativas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esas flexibilizaciones, se enmarcan en nuevas formas de trabajar utilizando estrategias y recursos que se conviertan en configuraciones de apoyo accesibles para todo el alumnado, respetando el principio de no discriminación y el derecho a ser evaluados en su desempeño y logros (Res. N° 311/16). En el colegio analizado, hay docentes que se resisten a estas demandas y generan tensiones entre sus propuestas y las necesidades de las personas con CEA. Asimismo, hay otros docentes que se enmarcan en nuevas formas de trabajar utilizando estrategias y recursos que se conviertan en configuraciones de apoyo accesibles para todo el alumnado, respetando el principio de no discriminación y el derecho a ser evaluados en su desempeño y logros. En otras palabras, el trabajo de docentes en función de las necesidades de sus estudiantes es un aporte a la inclusión educativa; asimismo, las resistencias y tensiones de otros docentes deben ser trabajadas para detectar y eliminar las barreras que subyacen en ese accionar.

La falta de seguimiento y evaluación de la implementación de las configuraciones de apoyo en las prácticas docentes, limita el accionar en el contexto aúlico al momento de trabajar con estudiantes con CEA, visibilizando barreras pedagógicas e ideológicas que condicionan la posibilidad de garantizar el acompañamiento de las trayectorias educativas en igualdad de condiciones.

Detectar y eliminar las barreras permitirá que la articulación entre docentes de espacios curriculares y las DAI, más la puesta en práctica del PPI y los recursos didácticos, como configuraciones de apoyo, puedan implementarse en función de las necesidades de cada estudiante. Por ello, garantizar la participación y el aprendizaje en el mismo espacio pedagógicos que otros adolescentes, sin ningún tipo de discriminación, permitirá el desarrollo de trayectorias educativas en igualdad de condiciones promoviendo la justicia curricular.

En conclusión, es necesario garantizar la igualdad de condiciones durante el acompañamiento de las trayectorias educativas desde un trabajo integral de los diferentes actores institucionales para detectar y eliminar las barreras del contexto institucional. En palabras de Rattazzi (2023) “Pensar prácticas y acciones en función de los derechos de las personas, para eliminar barreras, es el desafío que propone el respeto a la diversidad”.

Capítulo 6: Transitar la ESO desde la Experiencia Familiar

A lo largo de los capítulos anteriores, las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. El contexto conceptual brindó herramientas para analizar y caracterizar las configuraciones de apoyo, describir los modos en que los diversos actores institucionales llevan adelante las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA e identificar las barreras a la inclusión que obstaculizan dichas trayectorias un colegio secundario de Ushuaia. Por ello, se considera pertinente dar a conocer la trayectoria escolar de un estudiante con 15 años cursando el 3° año de la ESO del colegio provincial analizado, a partir de una entrevista realizada a su mamá. Si bien es un caso entre muchos, decidí contar su historia porque da cuenta de las prácticas, tensiones, acuerdos y enfoques que se producen en el ámbito institucional para garantizar en un marco de derecho la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

En el año 2022, Juan²⁶ se cambió de colegio (ingresando al colegio público analizado). El procedimiento para el ingreso del adolescente a la institución se llevó a cabo mediante las acciones acostumbradas, siendo la Supervisión de Nivel quien autoriza el cambio de colegio.

“Antes del cambio de supervisión yo hablé con la directora, le conté lo que me estaba pasando en el otro colegio, le pregunté de las posibilidades de cambiarlo, como posibilidades tenía, pero yo tenía que ir a pedir el cambio a supervisión. Hablé con el vicedirector, también lo aceptaba a Juan, siempre y cuando la supervisión otorgue el espacio. Entonces, fui a la supervisión con la carpeta de él para mostrar que no había nada para Juan en el colegio que, en ese momento, estaba. Cuando empecé a pedir esto, habrán pasado como 10 días y me dieron la vacante para Juan en el colegio” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

. Como podemos apreciar, se presentan situaciones de ‘aceptación’. En primer lugar, tanto la directora como el vicedirector del colegio escucharon el planteo de la mamá de Juan y la orientaron para realizar los pasos administrativos necesarios para que su hijo ingrese al colegio. En segundo lugar, hubo atención y resolución, en supervisión del nivel secundario, a la solicitud de cambio colegio presentada en pocos días. Es decir, quienes debían hacer su trabajo para que Juan ingrese al colegio, lo hicieron.

Otra de las cuestiones a destacar es que el estudiante ingresa a la institución acompañado por una Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI):

“Entra con el recurso porque el día que yo anuncio, en el colegio anterior, de que lo sacaba, de que lo llevaba a otro colegio, ese día había tomó el cargo una maestra y, entonces,

²⁶ Se utiliza un seudónimo para preservar la identidad del estudiante.

ese último día de Juan fue acompañado, recién por la docente, que fue a mediados de mayo” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Este dato, no es menor teniendo en cuenta que la DAI garantiza que el ingreso y reconocimiento del contexto educativo esté acompañado. interviene para promover la relación del docente a cargo del aula y Juan; acompaña para favorecer la relación con sus compañeros, su participación en el aula y también en los recreos, como así también, si es necesario, sugiere actividades a nivel institucional; además, en palabras de Valdez (2019) realiza adaptaciones de contenidos, si fueran necesarias, y adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, video, pictogramas, lenguaje escrito, habla, etc.).

El acompañamiento de la DAI contribuye a garantizar la trayectoria educativa de Juan en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta sus particularidades desde el diagnóstico presentado:

“Nosotros solo fuimos a Buenos Aires, los llevamos cuando Juan tenía 3 años, lo llevamos a una fundación que se llama San Martín de Porres y ahí nos dijeron que él tenía síndrome de kanner²⁷ con rasgos autistas. Esa fue la única vez que nos dieron un diagnóstico porque acá lo había visto mucha gente, pero nadie decía qué era lo que tenía; nadie le daba un título a todo esto” (Mamá de Juan., comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

En síntesis, la respuesta administrativa por parte de supervisión escolar en un tiempo prudencial para el ingreso a la institución, el trabajo de apoyo y acompañamiento del equipo de gestión, más el de la DAI, en función de las necesidades y particularidades de Juan, estuvieron enfocados en generar contextos y situaciones que garanticen igualdad de condiciones. En otras palabras, las estrategias utilizadas con propósitos específicos, se transforman en configuraciones de apoyos que garantizan la inclusión al nivel secundario.

Configuraciones de Apoyo que se Implementan en el Colegio Público de Ushuaia para Garantizar la Trayectorias Educativa de Juan en su Ingreso a la ESO

El proceso de accesibilidad a la ESO, representa un gran desafío para las familias de adolescentes con CEA. La transición hacia un nuevo entorno con características y personas desconocidas, puede generar intranquilidad y cambios emocionales y comportamentales en los estudiantes y sus familias. Por ello, el ingreso de Juan al colegio fue realizado en varias etapas:

“En la primera etapa, Juan conoció el colegio antes de que nos aceptaran porque yo lo llevé para saber si el espacio físico le gustaba. Me dejaron entrar porque yo pertenezco al colegio porque sino no me dejaban entrar...yo necesitaba saber si a Juan le gustaba, si quería...entonces entramos hasta la secretaría, entramos hasta ahí, vimos que se yo: mirá que lindo el patio y acá juegan los chicos. Salió re contento, entonces teníamos un punto más a

²⁷En el síndrome de Kanner hablaríamos de niños con problemas en diferentes habilidades intelectuales, además de problemas sociales, relacionales y de empatía.

favor, pero todavía no estaba (en la institución), en ese momento cuando entré para ver si hablaba con la directora, cuando Juan salió tan contento porque le gustó el colegio, entonces, me atreví a hablar con ella” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Anticiparse a conocer el colegio fue un apoyo para ver si existía la posibilidad de adaptación al contexto; frente a una respuesta positiva, la mamá acude a una autoridad de la institución, logrando ser escuchada.

La segunda etapa, se da el primer día de Juan en el colegio:

“(…) él fue contento y, salió más contento todavía. Encima, según me dicen, que le tocó un lindo curso, que hay lindos chicos (...) Tuvo la suerte de entrar a un colegio en donde tienen puesta la mirada, en donde estuvo la maestra (por la DAI), al tiempo, por decirte 2 semanas, me lo presentan al tutor de Educación Física que también es un copado (...) entonces todo al servicio de él, para que él esté bien, para que esté contento. Él si va contento, por ahí algunas noches como que duerme mal, todo entrecortado, y al otro día le cuesta levantarse y refunfuña un poco, pero, una vez que entró, entró (al colegio)” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Trabajar desde diferentes áreas enfocadas en respetar y responder a las necesidades y particularidades de la persona como sujeto de derecho, es una propuesta pedagógica integral que el colegio brindó a Juan y, su familia, lo experimentó como una oportunidad para que él pueda transitar el nivel secundario en igualdad de condiciones.

La tercera etapa, se implementa en un cronograma establecido para su ingreso a la institución: “(…) yo, estaba convencida de que si él entraba al aula él podía entrar y entraba solo al colegio, pero creo que fue más una bajada desde dirección que lo esperaran en la puerta para que tuvieran como la certeza de que él entrara y no se escapara, nunca se escapó, ni de mi casa, ni de ningún lugar, entonces yo, por ese lado estaba tranquila... los primeros días lo acompañé hasta el portón de entrada, hasta el hall frío y su DAI lo esperaba (13:30) y subían al aula. Después se modificó el horario, él entra con sus compañeros (13:15), como que quisieron ellos hacer una adaptación para ver hasta dónde Juan toleraba los ruidos, supongo que fue por eso (...) Luego de la primera adaptación que los directivos consideraron oportuno, era el momento; como su DAI estaba de acuerdo que ingrese con sus compañeros al saludo, entonces, Juan entró y entra bien, entra solo” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Respetar los tiempos de adaptación y adquisición de seguridades en el contexto donde asiste y con las personas con las que se relaciona, se convierte en una configuración de apoyo al momento de ser una estrategia de acompañamiento con el propósito de generar autonomía. Seguidamente, el hecho de cambiar el horario y la forma de ingreso a la jornada escolar presenta la proyección, que tiene el

equipo de gestión y la DAI, sobre el sujeto de aprendizaje, como sujeto de deseo, como sujeto social (Borsani, 2018), acompañando las habilidades adquiridas para ser cada vez más autónomo. Esta cuestión, también se visibiliza cuando la mamá expresó: “Hay ocasiones en que llegamos tarde, por lo que sea, llegamos posterior al ingreso de ellos y él entra solo ahora al aula, sube solo. Pero, entra solo, yo ya no me bajo del auto, él entra solo al colegio” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022). Acompañar desde la enseñanza el aprendizaje de conocimientos que permitan desarrollar competencias son prácticas que conducen a una inclusión real.

En síntesis, el relato de la mamá destaca el accionar de los diferentes sujetos institucionales conforme a las necesidades de Juan, tanto para el ingreso a la institución, como para el ingreso al aula. Cada etapa de adaptación fue exitosa para su adaptación al ingreso y permanencia en la jornada escolar. Como podemos apreciar, el trabajo articulado en la planificación e implementación de las configuraciones de apoyos permite garantizar accesibilidad en igualdad de condiciones.

Los Modos en que los Diversos Actores Institucionales Implementan las Configuraciones de Apoyo que Acompañaron la Trayectoria de Juan

En cuanto al acompañamiento pedagógico, Juan también cuenta con una de las configuraciones más importantes en su trayectoria educativa, el Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Su madre así lo afirmó: “Sí, tiene PPI. Si, si, lo firmé ahora hace muy poquito (en noviembre de 2022), dos o tres semanas lo firmé. Estaba como dado, pero no daban conmigo para que firme, pero sí, sí tiene PPI”. (Mamá de Juan., comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

En relación a ello, por un lado, la mamá, afirmó:

“La carpeta viene todos los días con actividades, por suerte no me dan tareas para hacer en casa (risas) porque seguimos, nosotros, haciendo terapias y cosas. La carpeta viene con actividades, viene con los trabajos, con toda la producción del día, todo bien pero no, él no me muestra. Juan qué hiciste hoy, si yo quiero ver la carpeta la tengo que sacar yo y mirar yo qué es lo que hay. Pero, es el día y la noche con lo que era el otro colegio donde iba antes” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Esta experiencia, visibiliza, la implementación del PPI, desde el trabajo de quienes se ocupan de garantizar la igualdad de condiciones en la participación y el aprendizaje. La atención dada a través del trabajo cooperativo y colaborativo, en el aula respeta lo que establece la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) en su artículo 24, en cuanto a que “se faciliten las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión” (p. 19). Es decir, no solo se habla de inclusión, sino que también se realizan prácticas contextualizadas para lograrla.

En relación a lo planteado, por otro lado, la mamá comentó:

“Hay ocasiones donde siento, no sé cómo explicar, por ahí siento que es demasiado lo que le dan a Juan, o que es demasiado lo que pretenden que Juan aprenda, cosas que no sé si para un futuro de él puede llegar a servirle. Por ejemplo, cuando su DAI estaba tan preocupada por las clases de físico-química, yo no le quería pinchar el globo, le dije: no pasa nada, tranquila. No es que no me importe que él estudie o que no estudie, sí me importa, pero siento que es mucho o, quizás, yo tengo las expectativas bajas, no sé qué es. Para Juan, me parece que hay veces que siento que es mucha información, ¿qué tanto le puede llegar a servir? No sé si me escuchó su DAI, pero, yo dije: si lo quieren desaprobado que lo desaprobado, no pasa nada” (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

La preocupación de la DAI expresa su mirada de inclusión hacia la persona que acompaña; es decir, debe estudiar físico-química, como todos, para aprobar. Asimismo, la misma preocupación expresa el compromiso y la responsabilidad que la docente tiene con respecto a que reconoce las habilidades del adolescente y ayuda a potenciarlas para alcanzar nuevas participaciones y nuevos aprendizajes en el contexto escolar.

Como podemos ver, la mamá de Juan ha notado que, durante las clases, su hijo, realiza actividades que son trabajadas por los docentes de diferentes espacios curriculares más el acompañamiento de la DAI. Al mismo tiempo, cuestiona ciertos contenidos como innecesarios, desde su perspectiva, para el futuro de Juan. Sin embargo, son esos contenidos los que deben estar garantizados porque le permitirán participar en el futuro y decidir sobre sí mismo.

Por último, si bien la historia de Juan es una entre muchas, nos ayuda a ver y reflexionar que en el colegio hay personas dispuestas a respetar los derechos educativos desde el ingreso, durante la permanencia y el egreso de quienes lo necesiten. Ello es visibilizado cuando la mamá del adolescente en cuestión expresa su satisfacción por el acompañamiento que recibe su hijo, como estudiante del Colegio. En palabras textuales, lo resume así: “vamos a decir que, en el colegio, Juan está siendo feliz, Juan está siendo contenido, está siendo acompañado”. (Mamá de Juan, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Capítulo 7: Conclusiones

Seguir Trabajando para Garantizar Justicia Curricular

¿Cómo se desarrolla la trayectoria educativa de los estudiantes con neurodivergencia en la escuela secundaria? ¿Qué protocolos se implementan para su ingreso, permanencia y egreso? ¿Qué normativa específica protege sus derechos y asegura su trayectoria educativa en igualdad de condiciones? ¿Cómo incluir estudiantes con CEA en la Escuela Secundaria Obligatoria, respetando los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales? ¿Qué configuraciones (prácticas) de apoyo son necesarias para garantizar la accesibilidad al nivel secundario de los estudiantes con CEA? ¿Cómo se construye una escuela accesible para estudiantes con CEA? ¿Cuáles son las tensiones y acuerdos que surgen dentro de una escuela secundaria que debe garantizar la igualdad de condiciones en las trayectorias escolares de estudiantes con autismo? Fueron algunos de los interrogantes que atravesaron este estudio de caso hasta llegar al planteo del problema: ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que utiliza un colegio secundario público de la ciudad de Ushuaia para garantizar en un marco de derecho la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA?

Teniendo en cuenta la problemática mencionada, el enfoque de la neurodiversidad y el modelo social de la discapacidad como ejes transversales del análisis permitieron identificar las configuraciones de apoyo que se implementan en un colegio secundario público, desde el marco legal vigente, para analizar si las mismas garantizan las trayectorias educativas, en igualdad de condiciones, de los estudiantes con CEA.

Mencionar la palabra discapacidad genera más incertidumbres que certezas; aún más en el ámbito educativo. Definir, caracterizar, interpretar la Condición del Espectro Autista como neurodivergente y reconocer que el problema está en los contextos, no en las personas, me condujeron a replanteos de mis prácticas como docente. El cambio que genera el paradigma de derecho plantea un desafío para la escuela secundaria y la mirada que construimos sobre nuestros estudiantes, quienes convivimos en ella. Los marcos normativos que protegen los derechos educativos de las personas neurodivergentes reclaman el trabajo colaborativo y articulado que debemos hacer los docentes para garantizar la igualdad de condiciones a las trayectorias escolares de estudiantes con CEA. Todo lo planteado me permitió analizar las configuraciones de apoyo como recursos para garantizar en un marco de derecho, la igualdad de condiciones en las trayectorias educativas de estudiantes con CEA.

Las escuelas reciben a estudiantes con autismo en primer lugar porque hay una normativa que las obliga, pero principalmente porque desde los marcos teóricos de la neurodiversidad y desde el paradigma social de la discapacidad se viene construyendo cierto consenso sobre la inclusión educativa de los adolescentes mencionados. Dicho paradigma ha contribuido a la toma de conciencia acerca del rol que desempeña la escuela común en la educación de estudiantes neurodivergentes y en el aprendizaje y la participación en igualdad de condiciones. En nuestro caso, el colegio es una

institución que tiene tradición a partir de su mandato fundacional y es un eje que articula el proyecto institucional para orientar las prácticas desde un enfoque de inclusión. Por lo tanto, es una institución que innova en el abordaje de la inclusión desde un marco derecho.

Si bien, asistir a la escuela es un derecho de todos, las familias de personas neurodivergentes suelen tener que luchar con cuestiones burocráticas y administrativas para que este derecho se implemente. Los marcos normativos establecen condiciones que garantizan el ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo en igualdad de condiciones, pero llevar a la práctica la normativa en su totalidad, continúa siendo una meta a alcanzar. Por ello, las configuraciones de apoyo que se implementan en el colegio público de Ushuaia para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con CEA están atravesadas por barreras que afectan las trayectorias educativas de las personas con autismo. En otras palabras, los actores institucionales como corresponsables del cumplimiento de la normativa vigente, se enfrentan con la falta de respuestas de otros agentes y de la gestión del sistema; ello, genera barreras para la organización de las configuraciones de apoyo. Estas dificultades que parecen meramente administrativas en verdad se relacionan con la gestión en su dimensión pedagógica, es decir afecta directamente la tarea docente y el aprendizaje de los estudiantes y sus derechos. En otras palabras, cuando las barreras al aprendizaje y la participación no pueden ser removidas obstaculizan tanto la protección de los derechos mencionados como la posibilidad de garantizar el acompañamiento de las trayectorias educativas en igualdad de condiciones.

El colegio secundario se encuentra en proceso de establecimiento de acuerdos no exento de tensiones, donde se trabaja para realizar inclusiones en igualdad de condiciones. El reconocimiento de la normativa vigente por parte de todos los actores institucionales, la formación de los docentes y el cambio en las perspectivas sobre el autismo y la inclusión educativa es un trabajo cotidiano que llevan a cabo los equipos de gestión, orientación y pedagógicos. Es decir, hay un proceso de transición y de cambio que se está llevando a cabo; sin embargo, el tiempo de adaptación a estas nuevas perspectivas de reconocimiento de las personas con CEA como sujetos de derecho tienen un impacto directo en sus trayectorias educativas.

Las decisiones que se toman a través del trabajo interdisciplinar son sumamente importantes para lograr planificar, comunicar y evaluar las configuraciones de apoyo que garantizan durante el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con CEA. Sin embargo, es en este proceso donde, también, se presentan dificultades con los profesores que enseñan a estudiantes con autismo. Hay barreras ideológicas donde prevalecen el modelo homogéneo, tradicional en las prácticas educativas, generando obstáculos para el aprendizaje y la participación. Por ello, es necesario que los equipos de la institución implementen estrategias de asesoramiento que contengan y potencien el trabajo de sus docentes para que ellos logren acompañar de manera integral las trayectorias educativas de quienes lo necesitan.

Como se puede apreciar, para describir los modos en que los diversos actores institucionales llevan adelante las configuraciones de apoyo para garantizar las trayectorias educativas de los

estudiantes con CEA, se visibilizaron las tensiones y acuerdos que atraviesan la realidad institucional y, específicamente, las prácticas docentes por los cambios que demandan, disposición de tiempo para conocer, acordar e implementar configuraciones de apoyo que garanticen la igualdad de condiciones a cada estudiante con autismo, planificar, desarrollar y evaluar el PPI; cuestión que se limita cuando las rutinas laborales se llevan a cabo en distintas instituciones. En consecuencia, el trabajo de acompañamiento en igualdad de condiciones de lo realiza de manera parcial y/o escasa; realidad para poder cambiar requiere de un acompañamiento permanente por parte de los equipos de gestión, orientación y pedagógico frente al desafío que propone el respeto a la neurodiversidad. Caso contrario, potencian las barreras que obstaculizan la posibilidad de garantizar las condiciones de acceso a la participación y al aprendizaje a través de la implementación de las configuraciones de apoyo.

Una escuela con inclusión real demanda trabajo colaborativo y articulado de los equipos institucionales. Bajo esta premisa, articular con las DAI o Tutora Acompañante se vuelve un desafío teniendo en cuenta que, por un lado, hay docentes que no logran trabajar de manera colaborativa y articulada con las mismas; por lo tanto, entregan los temas del espacio curricular para que dichas profesionales realicen las adaptaciones que la persona con CEA necesita; cuando podrían trabajar en pareja pedagógica, eliminando barreras de participación y aprendizaje.

No podemos desconocer la necesidad de orientación que tienen los docentes para enseñar y apoyar a sus estudiantes; sería injusto considerando que son responsables, junto con el Estado, de garantizar el acompañamiento educativo en igualdad de condiciones.

Por otro lado, en el mismo contexto escolar, se encuentran docentes que buscan articular y/o logran articular con las DAI y/o Tutora Acompañante. Los mismos, trabajan en un contexto que les demanda conocimiento, respeto y flexibilidad; deciden compartir sus dudas e incertidumbres para encontrar estrategias que posibiliten espacios de aprendizaje y participación a través de acuerdos.

En resumen, la colaboración entre el docente, la DAI y/o el Tutor Acompañante es fundamental para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con CEA, asegurando la igualdad de condiciones a través de las adecuaciones necesarias. La falta de colaboración entre ambos genera obstáculos que perjudican tanto la enseñanza como el desarrollo de habilidades durante el aprendizaje. Así, se pone en riesgo la igualdad de condiciones. Por lo tanto, la colaboración es imprescindible para garantizar la justicia educativa a los estudiantes con CEA.

Desde la misma perspectiva, el análisis de la planificación, implementación y evaluación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), como configuración de apoyo, más las propuestas de alternativas permitieron reconocer la importancia de generar recursos que permitan, a los estudiantes transitar la Escuela Secundaria Obligatoria de manera inclusiva.

Recapitulando, el PPI como configuración práctica, desde la propuesta de los marcos normativos, garantiza la accesibilidad curricular cuando se elabora de manera articulada y se implementa conforme a las particularidades y necesidades de cada estudiante con CEA. No obstante,

las barreras de la participación y el aprendizaje limitan y obstaculizan el desarrollo del potencial de los sujetos de derechos. Por lo tanto, es necesario que quienes luchan por alcanzar procesos de inclusión, desde la implementación de los marcos legales establecidos, logren articular acciones que permitan acompañar a docentes, tutores, preceptores y todas aquellas personas de la institución que se relacionen con adolescentes con autismo, a realizar los ajustes que sean necesarios para garantizar una educación con accesibilidad en todas sus dimensiones.

Prestar atención a las necesidades individuales, es un desafío permanente que requiere de nuevas flexibilizaciones en las prácticas educativas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esas flexibilizaciones, deberían enmarcarse en el paradigma de la neurodiversidad para acompañar de diferentes maneras las trayectorias personales, estas nuevas formas de trabajar se enfocan en los derechos de las personas neurodivergentes y acompañan sus trayectorias educativas desde un abordaje integral para garantizar la igualdad de condiciones.

Es en este proceso de cambios de paradigmas, del modelo hegemónico al modelo social de la discapacidad, en las prácticas de los equipos institucionales y de los docentes, donde se logró identificar las barreras a la inclusión educativas que obstaculizan las trayectorias educativas de estudiantes con CEA. Es necesario en esta ocasión, retomar el planteo de Valdez (2017) con respecto a la importancia de entender que no hay un solo tipo de autismo; las particularidades se manifiestan de formas diferentes, por lo tanto, no hay que olvidar que las personas son quienes etiquetan y prejuzgan por cuestiones culturales. Por ello, se considera necesario reconocerlas, visibilizarlas e intervenir para eliminarlas al momento de planificar las configuraciones de apoyo propuestas para alcanzar procesos de inclusión de estudiantes neurodivergentes.

La historia de Juan nos ayuda a ver y reflexionar como el colegio trabajó para recibirlo y acompañarlo durante el desarrollo de su trayectoria educativa. En primer lugar, desde el marco legal vigente, se le permite el ingreso a la institución a través de los pasos administrativos que debe realizar cualquier familia para que su hijo ingrese a la ESO; es decir, se respeta su condición de sujeto de derechos. En segundo lugar, se trabajó de manera colaborativa y articulada entre los equipos institucionales y la Docente de Apoyo a la Inclusión (perteneciente a la Escuela Especial) para acompañar su trayectoria educativa y así poder garantizarla igualdad de condiciones en los diferentes procesos de participación y aprendizaje. Dicho trabajo implicó la implementación de estrategias para que Juan logre adaptarse a los espacios, tiempos y relaciones con sus otros (pares, profesores, preceptores, directivos, estudiantado en general). Asimismo, la elaboración y puesta en práctica del Proyecto Pedagógico Individual, más el acompañamiento permanente de una Docente de Apoyo a la Inclusión, fueron configuraciones de apoyo que, como andamiajes planificados, cumplieron la función de minimizar las barreras que le obstaculizaba desarrollar una trayectoria educativa real (Terigi, 2008). Por último, la adaptación y 'felicidad' de Juan en el colegio, como lo afirma su mamá, habla de un trabajo realizado tratando de construir justicia curricular (Connell, 1997), desde el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008). Pese a las resistencias que puedan presentarse frente a las nuevas

demandas de la sociedad y la normativa vigente, el trabajo mencionado visibiliza el abordaje de actores institucionales que se enfocan en respetar la diversidad de las personas.

Resumiendo, si bien los marcos normativos vigentes, Ley de Educación Nacional N°26.206, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 y la Ley Provincial de Educación N°1.018, expresan y orientan las maneras de abordar la inclusión de estudiantes neurodivergentes a la Escuela Secundaria Obligatoria; la implementación efectiva de estas directrices presenta dificultades en la práctica. Como hemos analizado los equipos institucionales elaboran y llevan adelante las configuraciones de apoyo necesarias para acompañar a adolescentes como Juan. Sin embargo, la tarea de gestión de dichos equipos implica orientar a los docentes. Pues, estos últimos también necesitan apoyo para pensar sus prácticas en función de los derechos de sus estudiantes y cambiar la mirada en la dirección de las perspectivas que plantea la neurodiversidad.

Especificar las configuraciones de apoyo que se están realizando e implementando en un colegio secundario de Ushuaia tiene la intención de aportar información a otras instituciones y sus equipos sobre el abordaje integral que están trabajando los sujetos institucionales para poder garantizar igualdad de condiciones a las trayectorias educativas de estudiantes con autismo. Si bien, este trabajo no está exento de barreras que limitan su accionar, no lo detienen. Hay actores institucionales que organizan, construyen e implementan apoyos para que los estudiantes neurodivergentes transiten la ESO con los mismos derechos que todos. Por lo tanto, su abordaje podría tenerse en cuenta para tomar como ejemplo aquella información que fortalezca a los distintos equipos de acompañamiento para, por un lado, trabajar de manera colaborativa y articulada y, por el otro, para detectar y eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes mencionados.

Ahora bien, al trabajar con un tema poco explorado en la provincia es necesario seguir profundizando sobre el enfoque planteado; asimismo, quedan preguntas que podrían tenerse en cuenta para futuras investigaciones, ellas son: ¿Cómo diversificar la propuesta educativa? ¿Cómo se evalúa el PPI? ¿Cómo acompañar a los estudiantes con CEA después del egreso de la ESO?

Por último, garantizar la igualdad de condiciones para personas con Condición del Espectro Autista, bajo la implementación de la normativa vigente, es un abordaje que está creando un cambio no solo en la concepción sobre la discapacidad, sino en las concepciones sobre la enseñanza y en las prácticas áulicas e institucionales. Por ello, el trabajo que se está realizando en el colegio de Ushuaia contribuye a reconocer y valorar a los estudiantes neurodivergentes como sujetos de derechos. Paralelamente a ello, el reconocimiento de las barreras que subyacen en el contexto refleja la disposición de realizar abordajes integrales como estrategias para minimizar y eliminar barreras que se presentan. Esta labor, forma parte de la innovación educativa que demanda el modelo social de la discapacidad y el paradigma neurodivergente para lograr que la trayectoria educativa de estudiantes

con autismo, en nuestro caso, tenga garantizada una educación en igualdad de condiciones desde el enfoque de la justicia curricular (Connell, 1997).

Referencias

- Alba Pastor, C. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. Universidad de Madrid. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Anijovich, R. (2014). Todos pueden aprender. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33661/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Anijovich, R., Cancio, C. (2015). Enseñanza en aulas heterogéneas. Directores que Hacen Escuela. OEI, Buenos Aires. Recuperado de [https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1 a Ensenanza en aulas heterogeneas.pdf](https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_a_Ensenanza_en_aulas_heterogeneas.pdf)
- Barrios, N., Soto, V. (2016). Trastorno del Espectro Autista. Manual para padres. Fundación Brincar por un autismo feliz. Recuperado de <https://www.brincar.org.ar/>
- Borsani, M. J. (2018). Aulas Inclusivas. Recuperado de <https://elcisne.org/aulas-inclusivas/>
- Borsani, M. J. (2018). De la integración a la inclusión educativa. Recuperado de <http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0). http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0- full_espanol.docx
- Ciunne, L. I., & Gómez, G. (2021). Gestionar escuelas secundarias en pandemia y revisar los proyectos. Congreso Internacional Educación e Inclusión desde el Sur. Ushuaia: UNISAL y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Tierra del Fuego.
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Ediciones Morata. Madrid.
- Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad. (2007). Organización de Naciones Unidas. 3a ed. p. 18-19. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_1f.pdf
- Cristancho Cruz, S. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19472>
- Cuesta Gómez, J. L. De la Fuente Anuncibay, R. Vidriales Fernández, R. et. al (2017). Bienestar físico, dimensión clave de la calidad de vida en las personas con autismo. Recuperado de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/issue/view/26>
- Disposición Provincial N° 006/22. Dirección Provincial de Educación Especial. Provincia de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo

- XXI editores. Recuperado de http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Dubet_Repensar_la_justicia_social_2011-1.pdf
- Equipo de Enciclopedias Significados. (2019). Significado de Subjetividad. Recuperado de <https://www.significados.com/subjetividad/#:~:text=La%20subjetividad%20es%20la%20perc%20e%20pci%C3%B3n,%20experiencias%20fen%C3%B3menos%20o%20personas.>
- Gomez, G., & Ciunne, L. (2020). Proyecto de Investigación PIDUNTDF- B. Equipos de Gestión, problemas institucionales y proyecto Educativo en las escuelas de nivel obligatorio de la ciudad de Ushuaia. Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina: IEC UNTDF.
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=estudios+de+caso+en+investigacion&btnG=
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. Cuadernillo 11. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file/11.%20El%20acceso%20al%20entorno%20de%20aprendizaje%20II:.pdf>
- Galarce, E., Marquez, C. (2019). El autismo como cuenta pendiente. Asociación de noticias. Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://anccom.sociales.uba.ar/2019/02/21/el-autismo-como-cuenta-pendiente/#:~:text=Seg%C3%BAlexia%20Rattazzi%20psiquiatra%20y,restrictivo%20y%20repetitivo%20de%20intereses>
- García, G., Granato, R. (coord.). (2019). Educación, Salud y Discapacidad. Recuperado de http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/esd/educacion_salud_discapacidad.htm
- Grosso, M. L. (2021). Programación Curricular Inclusiva en la Escuela Secundaria de Córdoba (Argentina) para Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Búsqueda*, v. 8, n. 1, e521. p. 4. <https://doi.org/10.21892/01239813.521>
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2006). *Conduciendo la escuela: manual de gestión directiva y evaluación institucional*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2008). Metodología de la investigación: la ruta cuantitativa, cualitativa y mixta. Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_AbusoArticulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. 6ta ed. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hnilitze, S. y Godoy Argibay, J. (2022). Derecho al acceso a la educación de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA) en la ciudad de Salta. Estudio de caso. Recuperado de <http://200.10.180.182/index.php/CU/article/view/515/447>

- Kaik, M. (2021). Neurodiversidad: antecedentes, historia y definiciones. Recuperado de <https://academy.neurodiversal.org>
- Ley N° 22.431. Sistema de protección integral de los discapacitados. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/actualizacion>
- Ley de Educación Provincial N° 1.018, 2015. Recuperado de <http://www.legistdf.gob.ar/lp/leyes/Provinciales/LEYP1018.pdf>
- Ley N° 27.044, 2014. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860/texto>
- Ley Nacional de Educación N° 26.206, de 14 de diciembre de 2006, <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.
- López Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y a la excelencia. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Maldonado, V. Alfonso.J. (2013). El Modelo Social de Discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. Revista Injure Anáhuac Mayab (online), año 1, núm. 2, ISSN 2007-6045. Pp. 143-158. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008#:~:text=El%20modelo%20social%20de%20la%20discapacidad%20se%20presenta%20como%20nuevo,%2C%20en%20gran%20medida%2C%20sociales.
- Mendez, M. J., & Paez, L. (2020). La sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego A e IAS, Argentina (1884-2020). (U. F. Amazonas, Ed.) *Amazónida* .
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006524.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Documento de equipos de apoyo. Recuperado de https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_EQUIPOS_DE_APOYO.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). Actualización académica en el abordaje educativo de estudiantes con discapacidad. Programa Nacional de Formación Permanente. Módulo 3. Biblioteca Nuestra Escuela.
- Mitre, Ramiro. (2023). Neurodiversidad en entornos escolares. Recuperado de <https://fundacionneurodiversidad.tiendup.com/curso/neurodiversidad-en-entornos-escolares>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación

en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ed. Cinca. Recuperado de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Rattazzi, A. (2017). ¿Qué es el CEA (espectro autista)? Recuperado de https://www.google.com/search?q=rattazzi+alexia+definicion+de+autismo&sc_esv=11c7c760f2d61c09&sxsrf=ADLYWILAsDriPRGtoi1KuYuocbEU0CEgHw%3A1715534759706&ei=p_tAZuvJKq7L1sQP6c-tkAI&ved=0ahUKEwiruc7_0liGAXWupZUCHeInCyIQ4dUDCBA&uact=5&oq=rattazzi+alexia+definicion+de+autismo&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcniJXJhdHRhenppIGFsZXhpYSBkZWZpbmljaW9uIGRIIGF1dGlzbW8yBRAhGKABMgUQIRigATIFECEYnwVI4DtQrQ1Y9zNwAHgDkAEAmAGECaABgIyQAQ0yLTlUuMS40LjYuNC4yuAEDyAEA-AEBmAlVoALoYsICBBAAGEfCAgYQABgWGB7CAgQOIRgVmAMAIAYBkAYGkcpMC4yLjEuMi43LjQuMy4yoAf7Sg&scient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:fa3eb2df.vid:aRWk9dpcrXo.st:0

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23° ed., Recuperado de <https://dle.rae.es>

Resolución N° 93 de 2009. [Consejo Federal de Educación]. por la cual se aprobó el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%BA-93-09-Orientaciones-para-la-organizaci%C3%B3n-pedag%C3%B3gica-e-institucional-de-la-educaci%C3%B3n-obligatoria.pdf>

Resolución 311 de 2016. [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se garantiza, a las personas con discapacidad, el ingreso, permanencia y egreso de los niveles obligatorios del sistema educativo, estableciendo principios y acciones para que acompañen las trayectorias educativas. 15 de diciembre de 2016. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_1f.pdf

Resolución 0380 de 2023. [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur]. Por la cual se establece el cuidado de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad. 24 de enero de 2023. <https://www.citdf.org.ar/es/node/540>

Ríos, S., Castillo, F. (2021). La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario. Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1882/1/TFE%20ESHUM%20202%20RS-CF.pdf> p. 6

Sager, M. (2019). La Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Ushuaia. Universidad Siglo 21.

- Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva. Reflexiones necesarias. Recuperado de <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/1465/981>
- Schewe, L. (2020). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria argentina: biografías en contexto. Universidad Nacional de Misiones. Recuperado de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/751>
- Schewe, L. (2021). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1967/te.1967.pdf>
- Terigi, F. (2007). Las trayectorias escolares. Recuperado de [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las Trayectorias Escolares Flavia Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles. (F. ARGENTINA, Ed.) Propuesta educativa. , vol 1 (29), 63 a 71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos para instituir lo común. Recuperado de <https://ifdmoreno-cba.infed.edu.ar/sitio/material-bibliografico/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Toledo, G. (2021). Universidad y Accesibilidad: configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. La urgencia y excepcionalidad de la pandemia. experiencias en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://dianlet.unrioja.es/descarga/articulo/8247040.pdf>
- Valdez, D. (2016). Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/03/autismos-estrategias-de-intervencic3b3n-educativa.pdf>
- Valdez, Daniel (2017). Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea, sus familias y maestros. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-067/544.pdf>
- Vidal, L. (2019). Estrategias para la inclusión escolar en trastornos del espectro autista. Fundación Brincar por un autismo feliz. Recuperado de <https://www.brincar.org.ar/>

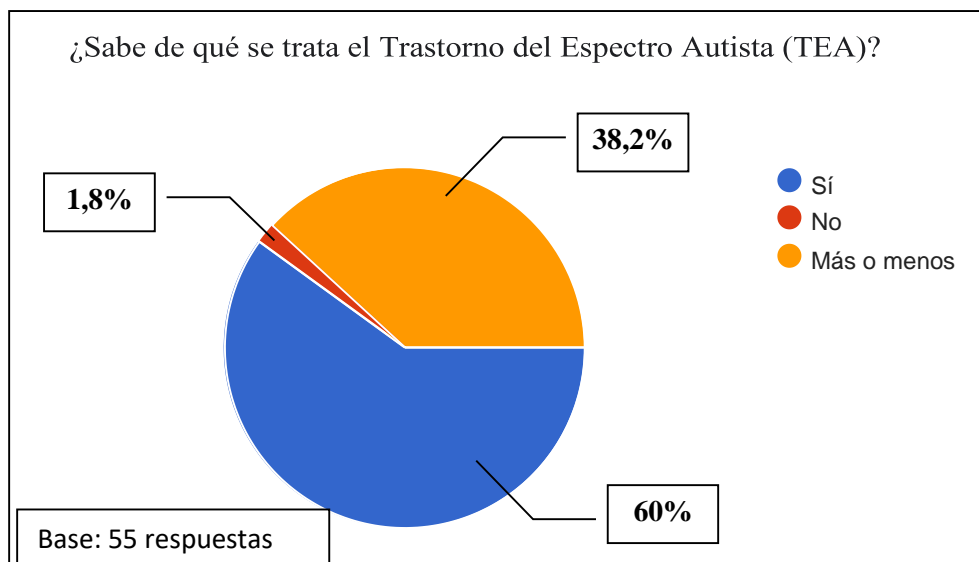
Anexo

Anexo A: Encuestas:

1. Conocimiento sobre TEA

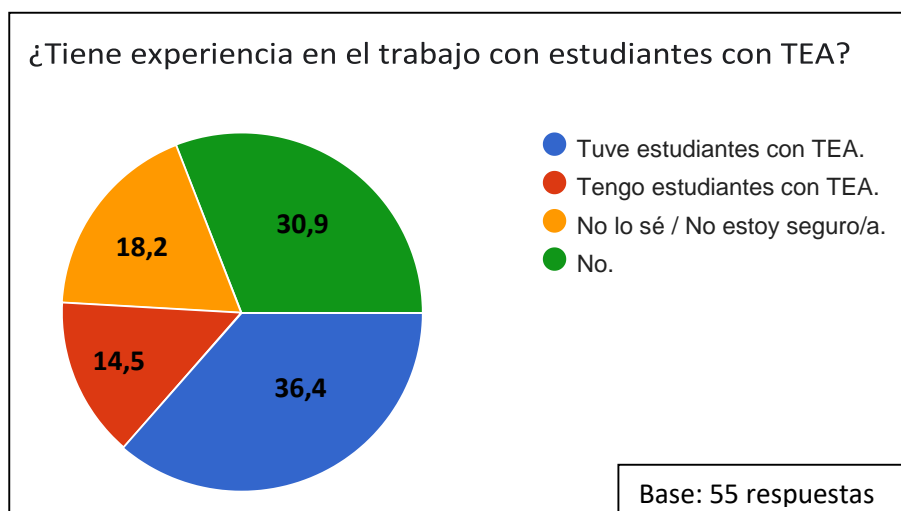
1.1. ¿Sabe de qué se trata el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

- Sí No Más o menos



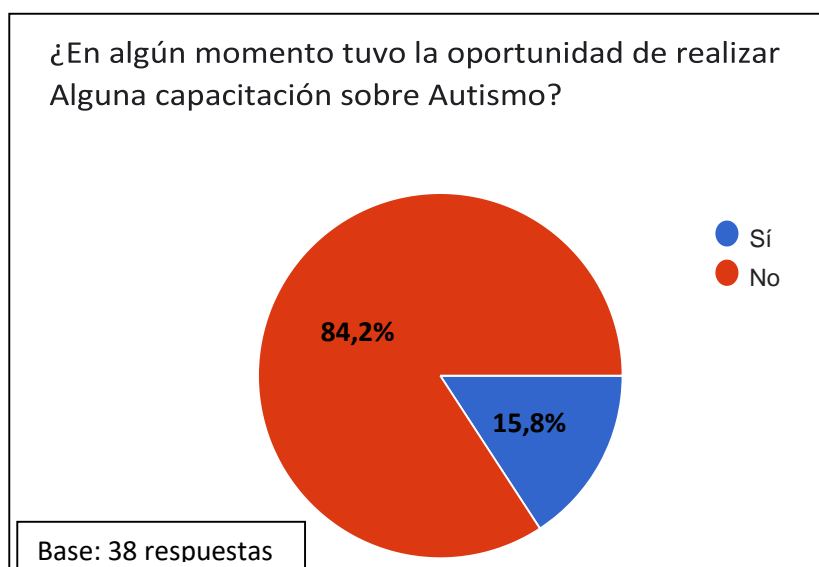
1.2. ¿Tiene experiencia en el trabajo con estudiantes con TEA?

- Tuve experiencia con estudiantes con autismo
- Tengo estudiantes con autismo
- No lo sé/ no estoy seguro
- No



1.3. ¿En algún momento tuvo la oportunidad de realizar alguna capacitación sobre autismo?

- Sí No

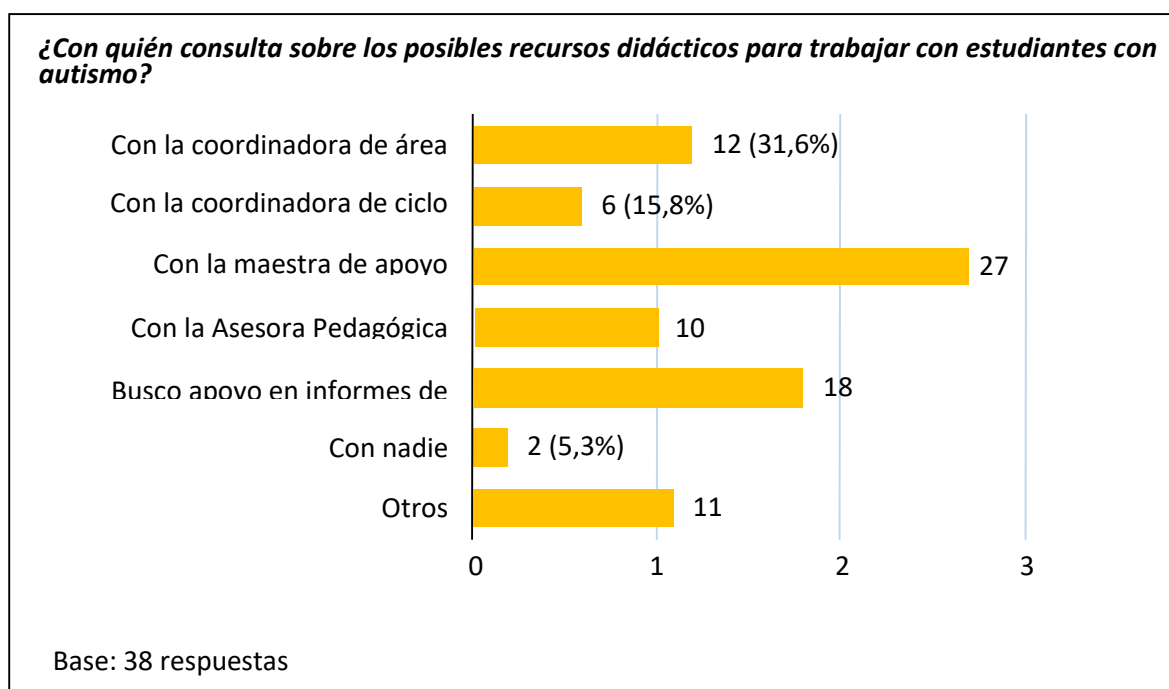


2. Trabajo articulado

2.1. ¿Con quién/es consulta sobre los posibles recursos didácticos para trabajar con estudiantes con autismo?

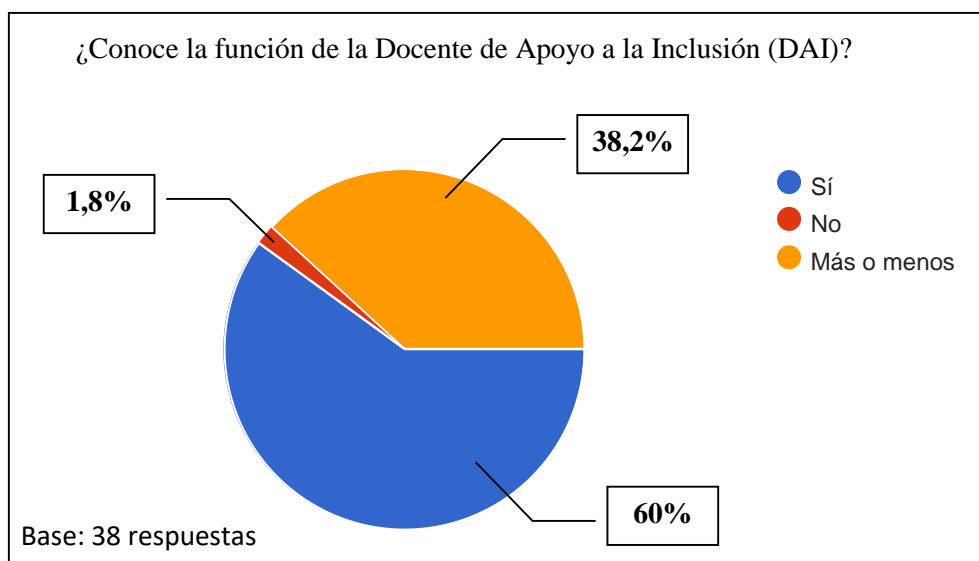
- Con la coordinadora de área
 Con la coordinadora de ciclo
 Con la DAI
 Con la asesora pedagógica
 Con nadie

Otros.....



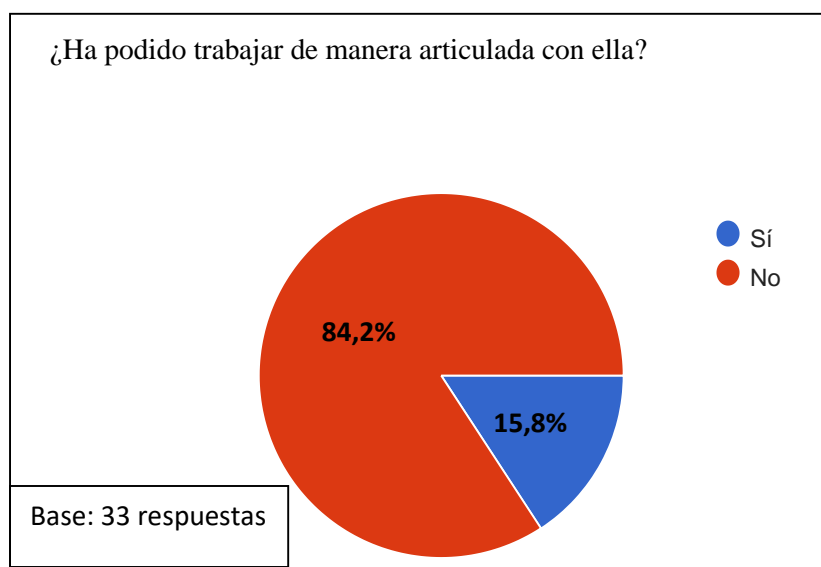
2.2. ¿Conoce la función de la Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)?

Sí No Más o menos



2.3. En caso de que la respuesta sea sí o más o menos: ¿ha podido trabajar de manera articulada con ella?

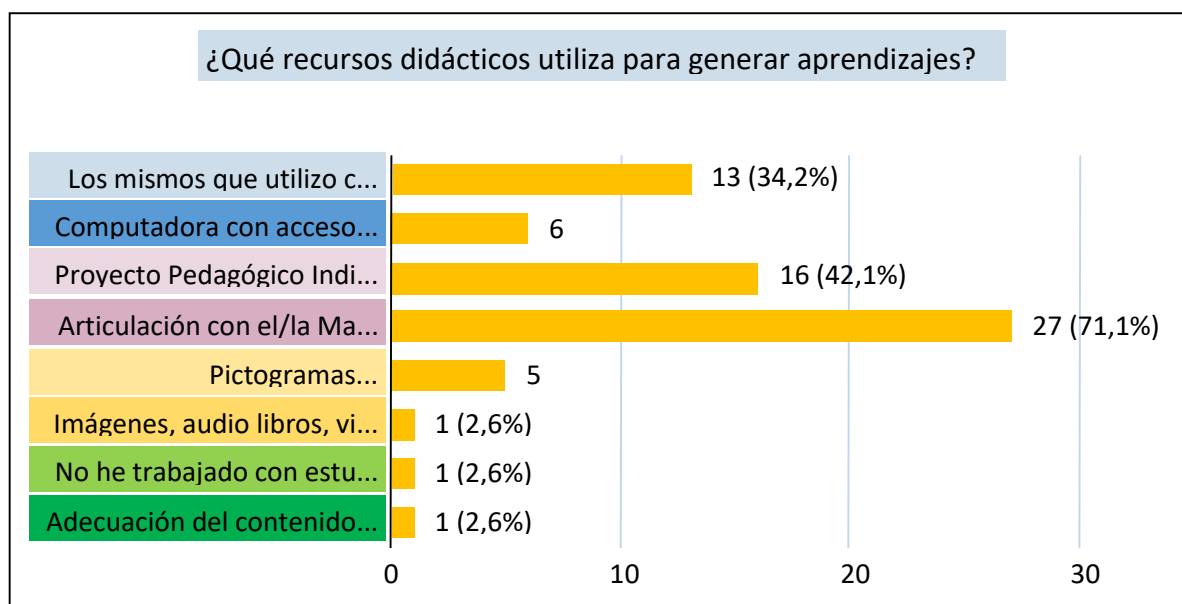
Sí No



3. Acompañamiento a las trayectorias educativas

3.1. ¿Qué recursos didácticos utiliza para generar aprendizajes en igualdad de condiciones?

Descripción.....



3.2. En algún momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla con los y las estudiantes con TEA, ¿se encontró sin poder generar aprendizajes con los recursos didácticos que planificó?

Descripción.....

En algún momento del proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla con los y las estudiantes con TEA, ¿se encontró sin poder generar aprendizajes con los recursos didácticos que planificó?

No.

Si.

Si.

Si en momentos donde el clima áulico fue muy demandante.

En los casos de jóvenes con TEA siempre hay que adecuar, modificar y apartar lo planificado y los recursos nunca serán suficientes.

No.

Si.

Si. Es muy difícil saber cómo trabajar con ellos.

No tuve estudiantes con TEA.

Varias veces, ya que no contaba en ese momento con docente acompañante.

No tuve experiencia.

Depende de cada estudiante con TEA y el refuerzo que tenga el alumno por parte de otras personas de su entorno.

Si en algún momento me encontré en esa situación.

Si. Muchas veces.

Creo que no estuve a cargo de estudiantes con TEA.

Por lo general si sé que tengo alumno con alguna dificultad o problema de aprendizaje pido que se informe para poder planificar de acuerdo al alcance de lo que el alumno puede adquirir en conocimiento... sin dejar de lado que puede suceder que lo planificado no funcione ya que los alumnos que poseen TEA son casos muy particulares y cualquier situación puede alterarlo...

Si tuve que modificar la planificación.

Creo no haber tenido nunca estudiantes con TEA o no se informó.

No tengo certeza de haber trabajado con estudiantes con TEA.

Base: 38 respuestas.

3.3. ¿Considera que los recursos didácticos que utiliza garantizan una educación en igualdad de condiciones a los estudiantes con CEA en la clase regular?

Descripción.....

¿Considera que los recursos didácticos que utiliza garantizan una educación en igualdad de condiciones a los estudiantes con CEA en la clase regular?

No.

Si.

La verdad no.

Medianamente.

No, porque los tiempos para su utilización deben ser más extensos.

Mayormente sí.

Si (el estudiante participa y responde positivamente).

En la mayoría de las ocasiones.

No creo, puede que sí, pero faltan más recursos para que el aprendizaje sea significativo.

Se garantizan si existe una adecuación de la MAE.

Más o menos.

Considero que hago todo lo que está a mi alcance, si se podría a nivel general brindar más herramientas para eso se requiere de más capacitación para una mejor calidad e igualdad.

Desde mi experiencia, hago lo que tengo a mi alcance y sé.

No, me gustaría acceder a capacitaciones.

Todos son diferentes, en aprendizaje por lo tanto las condiciones son distintas.

Considero desde mi punto de vista y en base a como percibo yo la educación con alumnos con TEA hacer diferencia en trabajos didácticos más especializados en el alumnos con estos mismos problemas.

Depende del tipo de TEA. Con algunos si con otros no.

Si.

Creo que no garantizan una educación en igualdad de condiciones, debido a que los docentes no estamos capacitados y los recursos materiales y tecnológicos generalmente son escasos o no existen dentro de las instituciones.

Desconozco.

Los recursos didácticos que se pueden utilizar en clase no es para todos los alumnos con TEA iguales.

Porque son casos particulares de acuerdo al grado de TEA diagnosticado y es difícil de garantizar la igualdad de condición con el resto del alumnado.

No tengo alumnos con TEA.

No se si realmente estoy dando los recursos correctos para cualquier alumno con discapacidad.

No se si alcanzan, pero es lo que puedo dar al estar frente al grupo y considerar lo indispensable de la inclusión.

Considero que se tendría que instruir a los profesores en general para tener más instrumentos y proceder con estudiantes con TEA con conocimiento certero sobre su condición.

Depende de las necesidades del estudiante y del grupo.

Apéndice B: Entrevistas

Fecha: 8 de septiembre de 2022

Rol institucional²⁸: Vicedirector

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

¿Qué rol desempeña en el colegio?

Buenas tardes, soy el vicedirector del turno tarde, ciclo básico.

¿La población del colegio cuenta con estudiantes con autismo?

Sí, nuestro colegio cuenta con varios chicos integrados con trastorno del espectro autista. particularmente en el turno tarde que tenemos 4 chicos y a la mañana, también, en el ciclo orientado hay dos; así que tenemos bastante inclusión en este año.

¿Cuáles son las acciones administrativas que se realizan desde la institución al momento de recibir estudiantes con autismo?

Cuando nosotros nos enteramos de que sí somos tenemos estudiantes con estas características, lo primero que hacemos es pedir su informe, su legajo, la institución De dónde viene, ya sea primaria o secundaria para empezar a trabajarlo antes de recibirlo al chico. Luego, buscar el recurso que lo va a acompañar y fijarnos en las características del futuro tutor o docente de ayuda a la inclusión. Hay algunos que vienen con un docente de ayuda a la inclusión, con un DAI, de la escuela especial. Otros no, los tenemos que conseguir nosotros. Eso es lo que hacemos nosotros, administrativamente, antes de que el alumno llegue a las aulas.

Una vez que el estudiante forma parte de la institución: ¿elaboran un proyecto pedagógico individual?

Sí, por supuesto, se hace el PPI entre su tutora o tutor, o su DAI o algún psicopedagogo de la institución. Si es DAI, que es un docente de apoyo a la inclusión, Por lo general es de la escuela especial, entonces también participa el gabinete de la especial para hacer en conjunto el proyecto pedagógico individual de cada uno de estos alumnos.

¿Por qué se solicita el acompañamiento de un docente de apoyo a la inclusión?

Porque el docente, naturalmente, por lo general no está preparado para tener un chico con estas características dentro del aula. Hay que ver también, depende el trastorno; hay chicos que se adaptan

²⁸Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

muy bien a los grupos y, hay otros chicos que tienen un trastorno bastante elevado y necesitan de un acompañamiento individual casi te diría.

Frente a esta situación: ¿Cómo se informa a los docentes que van a trabajar con estudiantes con autismo?

Bueno, después de hacer los primeros pasos nosotros, es nuestro equipo de orientación educativa (EOE) quien se encarga de avisar al docente vía correo, vía mail, vía informe, que va a recibir un alumno con estas características y las sugerencias de trabajo. las sugerencias son elaboradas entre nuestro EOE, el EOE de la escuela especial y su DAI o tutor acompañante.

Una vez que el docente comienza a tener contacto con el estudiante con autismo: ¿De qué manera se los acompaña a la hora de presentar alguna duda sobre los recursos que puedan utilizar o, quizás, si utilizó un recurso y no le fue tan bien como esperaba?

Es una experiencia continua quiero ver una que sujeta siempre a diversos cambios; no todo es tan estanco ya que estos chicos son muy peculiares en su forma de actuar, un día pueden estar bien y pueden hacer un trabajo y otro día pueden no estar tan bien Y esa misma tarea no la pueden desarrollar. Entonces, es como un día a día con estos chicos. Hay algunos de ellos que le gusta muchísimo la parte de informática, la compu, el celular le llama muchísimo la atención, por eso nosotros usamos en determinados momentos que los chicos están muy sacados el poder darles una compu, que ellos accedan a algún jueguito en un momento para poder seguir trabajando luego.

¿Cuáles son las barreras que usted encuentra para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para los estudiantes con autismo?

Nosotros antes, te puedo decir que las escuelas se resistían a tener este tipo de estudiante porque insumen recursos y, a veces, gobierno no te los da. Una barrera sería, tenerlos dentro de un curso con 20 chicos más a un alumno con autismo porque una de las características del autismo es que el ruido, el bullicio, les molesta a ellos, los sacan de su círculo, digamos, entonces tiene que haber alguien para que los contenga y lo excluya, por algún momento de aula, del bullicio que es natural en el adolescente, para que este trastorno pueda volver al cauce normal y pueda aprender algo, así que eso sería lo que nosotros pensamos.

¿De qué manera considera que se pueden remover estas barreras?

Yo creo que hay muchas barreras. El docente, a veces, viene con la carga de idea que tiene que tener todo chicos, entre comillas, normales digamos. Cuando se encuentran con alumnos con estas características no saben para dónde llevarnos. Yo también los entiendo porque muchos docentes no han estudiado esa parte especial, digamos, son profes de geografía de matemáticas saben mucho de las ciencias, pero cuando te encontrás con un alumno, muy particular, especial se te queman las naves

como se dice. Entonces para eso justamente, está la acompañante te tiene otra titulación, tiene otra preparación, para poder acompañar a los alumnos que tienen estas características. Yo creo que, en nuestro colegio, ya estamos bastante acostumbrados Porque tenemos un montón de chicos con estas características y es como que para el docente ya hoy es un alumno más y se trabaja diferente con ellos o ellas

Fecha: 8 de septiembre de 2022

Rol institucional²⁹: Asesora Pedagógica

Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

Soy asesora pedagógica y estoy hace 6 meses, así que bastante reciente en este rol que es. la primera vez que ocupo este rol.

¿Cuáles son las principales características de este nuevo rol ocupando?

Yo siempre digo que la asesora pedagógica es como el nexo porque está como en el núcleo de todo lo que pasa en la institución. Trabaja con el equipo de gestión tiene que ver con asesorar desde la directora hasta las coordinadoras de ciclo, trabajar también haciendo andamiaje con el equipo de orientación, no trabajo, específicamente, con los profes pero sí mucho con las coordinaciones. Es un trabajo de acompañamiento, de asesoramiento de sugerencias, siempre yo me paró desde ese lugar, de sugerir porque yo no tengo todo el saber.

¿Tiene conocimiento de cuántos estudiantes con TEA tiene la institución?

No tengo números exactos porque siempre que hablamos con la coordinadora del ciclo básico nos corremos de ese número estadístico y hablamos desde el nombre de los estudiantes. Sé que son Varios estudiantes con TEA y hay también otras inclusiones, pero no tengo los números exactos.

Más allá de los números, teniendo en cuenta la importancia de la necesidad educativa de cada persona ¿tiene conocimiento si cada estudiante con autismo tiene su proyecto pedagógico individual?

Hay algunos que tienen PPI y otros que no y que tendrían que tener. Pero, bueno, hay una cuestión que excede lo pedagógico, que tiene que ver con algunas desdibujaciones de roles o más administrativo que terminan por concretar. Pero, si hay estudiantes que tienen y otros que no pero que deberían tener.

¿Tiene conocimiento de quiénes se encargan de hacer estos PPI?

²⁹Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

Se hace en conjunto, generalmente, es el equipo de orientación: la psicopedagoga o el psicopedagogo, la psicóloga, siempre se hace con acompañamiento pedagógico a cargo de la coordinadora; hablo más del ciclo básico porque es donde se hace el foco, Pero se trata de hacer en conjunto, no siempre es desde el equipo de orientación.

¿De qué manera se acompaña los docentes a la hora de trabajar con estudiantes con autismo?

Para ser sincera, hay poco acompañamiento desde este lugar. Pienso que debería haber más capacitaciones o informar más respecto a los estudiantes que tienen algunas dificultades, obviamente de todos, pero hay algunas barreras. Hay profes que ni siquiera saben de qué se trata. No hay un acompañamiento pero se está trabajando en eso, para poder llegar a acompañar hay que tener un equipo bien formado, equipo de orientación y equipo pedagógico para ver qué líneas de acción se van a tomar en ese campo.

En este camino de orientar a los profes y de analizar cómo los profes van actuando con los estudiantes con TEA: ¿considera que los recursos didácticos que utilizan los y las docentes de los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas de los estudiantes con autismo?

No tengo un conocimiento específico de qué recurso utiliza cada profesor porque yo estoy en otro lugar. Pero, según la información que me va llegando, según también las DAI porque hay docente de apoyo a la inclusión, hay tutores áulicos, me informan que no se utilizan muchos recursos didácticos o no se busca la manera porque sabemos que hay una DAI, un tutor, Entonces se deja en esos profesionales el peso cuando en realidad el docente debería interactuar y tendría que buscar la manera. Ésto viene también y al no haber un conocimiento de lo que se trata el TEA, tampoco sabemos cómo enseñar. Siendo sincera, hay una escasez muy fuerte en cuanto a los recursos y a las estrategias pedagógicas que deben llevarse a cabo. Entiendo, también, que esto tiene que venir desde una política pública que de alguna manera pueda ser obligatorio, porque a veces lo que obligan termina siendo lo más factible a que haya una capacitación, buscar herramientas desde lugares que sean accesibles y demás porque hoy en día si buscas recursos, mayormente, tenés que pagar, en cambio, gratuitos hay muy pocos.

En internet vos podés buscar cosas pero tenés que sentarte, tenés que hacer, Entonces ahí también hay una escasez importante.

¿Qué tipo de asesoramiento puede usted brindar a los docentes en caso de que necesitarán apoyo para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje?

Bueno, primeramente, con lo que yo comulgo y me parece que es clave es correrse del foco de la discapacidad, correrse de ahí. Vos tenés un estudiante que aprende de manera distinta, diferente, como todos. Entonces, si yo le saco etiqueta, le saco esa mochila al estudiante, me saco esa

mochila yo lo conozco; tratar de conocerlo, de interactuar, como primer paso el vínculo pedagógico. A partir del vínculo pedagógico, vos vas conociendo cómo aprende, cuál es el ritmo, cuáles pueden ser sus intereses; partir de sus intereses es la clave para poder, después, pensar después en las herramientas, pensar en las estrategias didácticas. Si vos no construís ese vínculo, difícilmente, por más que tengas todas las capacitaciones, tengas todo lo necesario como herramienta explícita se te pierde el medio porque estás poniendo una barrera. Entonces, conocer cuáles son las barreras, cuáles son las fortalezas, las debilidades hace que puedas trabajar como docente con ese estudiante para que pueda acceder a la educación de calidad y que, el proceso de enseñanza y aprendizaje sea mutuo, que sea bastante factible. Y, trabajar en equipo, Si tienen una DAI o un tutor vemos entre todos cómo podemos trabajar, no hacerlo en islas porque en vez de hacer una inclusión áulica, termina haciendo una exclusión de una persona que está incorporada dentro del aula pero no se la registra. Así que desde mi lugar eso sería lo que puedo llegar a sugerir.

¿Cuáles son las barreras que se visualiza entre los docentes y este vínculo que puede llegar a tener los estudiantes con TEA?

Es el desconocimiento, la falta de comunicación, la apatía o el desinterés. A veces hay cosas para aprender nuevas y es salir de la zona de Confort y eso provoca un movimiento que no sé si todos están preparados para poder hacerlo. La principal Barrera es esto no conocer o no intentar conocer cómo aprende el estudiante.

¿Cómo piensa usted que se pueden remover estas barreras?

Derribando mitos. Haciendo una reflexión conjunta y derribar mitos de qué una persona por tener cierta discapacidad, entre comillas, no puede hacer tal cosa, dejar de limitarlo. Entonces, si vos lo dejás de limitar, de determinar a la persona y apostar si puede aprender como todos los demás a un ritmo diferente sería como el punto de partida para, después, poder pensar lo pedagógico y lo didáctico.

Fecha: 13 de septiembre de 2022

Rol institucional³⁰: Coordinadora del ciclo básico

Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

En el colegio soy docente de biología y, además, en el turno tarde la coordinación del ciclo básico.

¿Cuáles son las principales características de su función como coordinadora del ciclo básico?

³⁰Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

Trabajamos con distintas dimensiones, principalmente, la pedagógica-didáctica; también lo que tiene que ver con la cuestión curricular que es otra dimensión que se está trabajando actualmente; y lo que tiene que ver con el acompañamiento en relación a la articulación y el nexos con el equipo de orientación.

¿El colegio cuenta con estudiantes con autismo?

Si. El colegio está trabajando desde hace bastante tiempo con la inclusión y la diversidad y de de todos esos aspectos; y hay alumnos y estudiantes que si son partícipes.

¿Estos estudiantes tienen PPI?

No, no necesariamente. En algunos casos que se requiera, por una cuestión de demanda, se realizan líneas de acción para poder plasmar en el enunciado Cuáles serían las adaptaciones curriculares en cuanto al contenido, no solamente desde lo estructurante sino, también, desde lo metodológico. En otros casos, no se requiere la necesidad de lo que es el PPI.

¿De qué manera se acompaña a los docentes a la hora de trabajar con estudiantes con autismo?

En ese caso, la primera aproximación, más allá de una recomendación metodológica o didáctica, la primera aproximación que se hace es a través de los profesionales que son los que escriben y traducen. Los informes de los chicos traen de sus trayectorias escolares, principalmente, las trayectorias escolares reales. Se puntualiza mucho en trabajar con la potencia o la posibilidad de laburar mucho lo que son las capacidades, las fortalezas. Principalmente, se busca con esas recomendaciones didácticas-metodológicas hacer todo lo que se puede a llegar a desplegar, se puede agregar a re trabajar o reformular. Nunca desde la carencia o la cuestión de falencias o esto de mirar lo que el chico no puede, se trabaja mucho en esos informes y, principalmente, con la figura del maestro tutor acompañante o la DAI u otro tipo de figura para poder romper las barreras del aprendizaje y la participación que la escuela impone.

Hoy ponemos desde la escuela, desde las estrategias didácticas, pedagógicas; inclusive también estructurales para el estudiante, el chico no pone ningún tipo de barrera, es el contexto el que tiene que romper esas barreras. Una barrera de acceso puede ser esta cuestión de anticipación dependiendo, claro está, de las sugerencias que haga el psicopedagogo, la psicóloga, la MAI, que genera el andamiaje para incluir otras estrategias por ejemplo con la anticipación a través de pictogramas, generar tipos de hábitos que eso te dan otras estrategias.

Como coordinadora habrá realizado observaciones de clase. A partir de ello, ¿considera que los recursos didácticos que utilizan los docentes en los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas individuales de los estudiantes con TEA?

No ha realizado puntualmente observaciones para analizar prácticas docentes con esa intencionalidad. Si se han hecho observaciones indirectas por otras cuestiones y lo que he notado y

he observado esta cuestión del vínculo pedagógico, en la cual en algunos casos no se daban, lo que es trabajar la comunicación con los estudiantes. por ahí identificaba que algunos colegas, seguramente, enraizado con otros métodos, en otros contextos, en otras construcciones de matrices con respecto a las adaptaciones se dirigían, puntualmente, al tutor o se dirigían a la coordinación y tomaban al estudiante desde un lado más bien de etiqueta. Entonces te daba mucho el que no puede, no debe y, generalmente, estaban en algunos casos infantilizadas y no respondían al contexto escolar secundario, no había una estrategia. Pero también, haciendo otras observaciones, se pudieron propiciar espacios públicos inclusivos, esto de poder generar trabajos prácticos colaborativos, trabajos prácticos con modelos de escolares, trabajos prácticos que tengan que ver con lo lúdico, con lo concreto, siempre dependiendo de las fortalezas del estudiante. trabajar con esa fortalezas y poder ver qué estrategias utilizar.

considera que sería necesario hacer un taller de comunicación de cómo trabajar con estudiantes con autismo?

Totalmente de acuerdo porque es una construcción colectiva y es un aprendizaje que nos lo debemos en cada una de las situaciones áulicas, con cada estudiante en particular, es muy rico. También es muy importante identificar qué no es el mismo objeto ni el mismo sujeto con el cual vos puedes repetir fórmulas preconcebidas. Hay unos aspectos, en líneas generales, de anticipación, de pictogramas y demás. Pero, es muy importante conocer a la persona, el reconocer esas fortalezas y poder pulir estrategias para poder propiciar esa inclusión para que no se pueda caer en algo muy general para todos los casos.

Fecha: 9 de septiembre de 2022

Rol institucional³¹: Psicopedagogo

Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

Soy el psicopedagogo turno mañana y turno tarde, integrante del equipo de orientación escolar y también soy profesor de filosofía de dos cursos de sexto, sexto primera y sexto A.

¿Cuáles son las principales características de su función, como psicopedagogo, al momento del ingreso de un estudiante con autismo?

Lo que siempre realizamos desde el equipo de orientación es empezar a trabajar con Los profesionales tratantes, también con la escuela de procedencia y con las familias.

³¹Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

Todos los casos son diagnosticados con TEA son distintos entre sí. Así que lo que es necesario es conocer al alumno, conocer su trayectoria, conocer las cosas que han funcionado y cuáles no para pensar, desde el colegio, qué estrategias podríamos pensar juntos. Trabajamos juntos con el equipo directivo, el equipo pedagógico y los docentes del equipo que lo van a recibir para empezar a pensar en todo un dispositivo.

¿Trabaja con otros profesionales para poder garantizar el ingreso la permanencia y el egreso?

¿Quién/es? ¿Cuál es la función en este contexto en particular?

Bueno, por supuesto, mis compañeros del equipo de orientación, tanto psicólogos como trabajadores sociales. También, otros compañeros, como ya dije en la respuesta anterior, del equipo directivo y del equipo pedagógico. dentro del equipo pedagógico la asesora pedagógica, la coordinadora del nivel, los coordinadores de área, y los docentes también; preceptor en el caso de que hubiera y, es de necesario, solicitamos un recurso humano de acompañantes que suele tener la figura de tutor. En algunos casos, proponemos también una inclusión desde la escuela especial, pero son realmente los menos, contados con las manos, por el diagnóstico que estamos conversando.

¿De qué manera se articula con la familia del estudiante con TEA para que pueda transitar una trayectoria escolar acorde a sus necesidades educativas?

Nosotros trabajamos con la familia desde el momento en que conocemos que este estudiante será matrícula nuestra. Tenemos entrevistas con el estudiante, con la estudiante, con la familia y, a partir de ahí, empezamos un poco desandar la trayectoria: a qué escuelas ha ido, cuáles son los profesionales tratantes. También tenemos una comunicación bastante fluida desde su tutor o tutora y desde el preceptor.

Desde la escuela, de igual manera, pretendemos que sea un espacio particular, un espacio pedagógico, que sea una escuela, no que sea otro espacio tal como podría ser un espacio terapéutico o algún otro. Esto es lo que nos lleva a relacionarnos con la familia dentro de requerimientos pedagógicos, dentro de todo lo que tiene que ver con su acompañamiento de trayectoria pedagógica. Tratamos de anticiparnos a un suceso o contexto que pueda resultar ansiógeno, Tratamos de hacerla bastante inclusiva al aula, a la escuela en sí. Generalmente, empezamos con una inclusión paulatina en la que ellos empiezan visitando la escuela, conociendo de a poco los diferentes actores, tanto la gente que está en la portería, como la que está en la secretaría, quiénes son las autoridades, quién es preceptor, y por último, de a poco, llegar al aula.

Hemos, en muchos casos, tenido que hacer una inclusión paulatina y progresiva, eso significa empezar con un horario acotado que, luego, se va incrementando. Ésto es debido a que la dinámica de la escuela secundaria es distinta, por ejemplo, a la de la primaria o a la de otras instituciones como la que podría ser el CAAD tal vez. Esto hace que el alumno necesita incorporar lógicas que tienen que ver con la escuela así como también repensar algunas lógicas escolares para adecuarla a lo que el

alumno puede comprender y puede participar. Así que bueno, son variadas las maneras en que se trabaja con las familias y depende mucho del caso y de lo que se vaya dando, paso a paso, en esa inclusión.

¿De qué manera se acompaña a los y las docentes a la hora de trabajar con los estudiantes con autismo?

Siempre intentamos iniciar con una colegiada en la que se transmita a los docentes el alumno que está llegando a su aula.

Previo al ingreso al aula pretendemos, también, tener el recurso humano necesario que lo vaya a acompañar; esto puede ser tutor o MAI sí depende de la escuela especial. No siempre es posible que se de el paso de la colegiada previa, lo que sí intentamos hacer dejar es un listado con algunas sugerencias para trabajar con el alumno si hubiese un PPI o un PAT de la escuela de procedencia, se los hacemos llegar y, luego, empezamos con la escritura de nuestro PPI si esto es necesario.

Recordemos que el PPI supone un recorte de contenidos, no solamente las lógicas de acceso, el acompañamiento en el acceso y en la evaluación, Sino también tiene que ver con los contenidos. En el PAT, en cambio, se deja plasmado todo aquello que tenga que ver con el acompañamiento en el acceso a los contenidos, a la inclusión al grupo y a la dinámica escolar en general. Luego, con los docentes escribimos el PPI y, también, se propone otra colegiada, en un pensamiento ideal sería una a mitad de año y una a fin de año, y esto no se puede, bueno, siempre está abierta la comunicación por varios medios que pueden ser por mail, por WhatsApp, personalmente con cualquier a los docentes que solicite una entrevista con el equipo de orientación. Contamos mucho y nos apoyamos, realmente mucho, en los tutores que acompañan a estas trayectorias y en los preceptores.

¿Considera que los recursos didácticos que utilizan los y las docentes de los diferentes espacios curriculares responden a las necesidades educativas de los estudiantes con TEA? ¿Por qué?

Bien, como vamos construyendo con muchos de los docentes eso, a veces, tiene que ver con el ensayo y error. Volvemos a recalcar que todos los casos que entran dentro de este diagnóstico son muy diferentes, algunos diametralmente distintos. Entonces, no siempre hay una misma indicación o un mismo tip o sugerencia que sea útil. Incluso, notamos grandes diferencias entre lo informado por la escuela de procedencia y lo que nosotros vemos aquí en el día a día, tanto con sus compañeros, como con sus docentes e, incluso, con las materias. Entonces, los recursos tratamos de que se pongan en juego una variedad y una flexibilidad grande. Lo bueno de tener colegiada, es que entre los docentes se comentan experiencias distintas, experiencias exitosas y experiencias no tan exitosas que pueden servir para que otro docente tome una referencia o una idea y proponga algo para su clase.

Los tutores acompañan mucho esto, incluso, muchas de las adecuaciones en el acceso recaen en la labor de los tutores. Para ésto, es necesario que los docentes anticipen las tareas, anticipen los

instrumentos evaluativos o de fijación que vayan a implementar para que los tutores puedan trabajarlos con sus alumnos. En definitiva, sí estoy muy conforme con cómo hemos logrado trabajar en el Sábado con los distintos casos que tenemos hoy por hoy en nuestro colegio, no siempre han funcionado las mismas estrategias, hemos probado muchas, distintas, tenemos anécdotas positivas y anécdotas negativas, pero sí que se sigue trabajando con cada uno de los casos.

¿Qué tipo de asesoramiento puede brindarle a los y las docentes en caso que requieran su ayuda a la hora de trabajar con estudiantes con autismo?

Nosotros, el equipo de orientación trabajamos de una manera interdisciplinaria, nos gusta pensar que tendemos a lo transdisciplinario, esto implica que cuando hay una dificultad sea la que fuere, dentro de lo que es el acompañamiento a un alumno, lo pensamos en equipo, problematizamos, problematizamos la escuela, problematizamos la materia, las clases, las relaciones entre pares, con docentes, lo que tratamos es de brindar un asesoramiento más bien integral, no solamente desde lo pedagógico porque en sí el aprendizaje depende de muchísimos factores, factores que a veces se ven mucho más claros en un alumno con este diagnóstico, en el que un evento familiar puede desencadenar una manera de estar en la escuela que nos interpela fuertemente: que no pueda estar dentro del aula, que no pueda recibir estímulos sonoros muy fuertes. Entonces, tratamos de ser ubicuos, flexibles y tratamos de problematizarlo desde todos los saberes que integramos el equipo de orientación, el equipo pedagógico y el equipo directivo. Desde mi rol, por supuesto, que tengo mayor formación pedagógica y es donde más puedo acompañarlos, pero no quita que no nos circunscribimos a lo estrictamente disciplinar, sino más bien pensamos a los alumnos con TEA, a todos en realidad, de una manera un poco más holística e integral.

¿Cuáles son las barreras que observa en los y las docentes al momento de trabajar con estudiantes con autismo?

La principal barrera cuando un docente recibe un alumno con determinado diagnóstico es que el docente no ha tenido una formación, generalmente y muy difícilmente tenga experiencia. Esto de la inclusión en las aulas, no ha empezado en la práctica desde hace mucho tiempo. Si puedo decir que no son muchos los casos en lo que esto se constituye en una barrera, he visto muy buena predisposición por parte de los docentes y al contar con el apoyo de un recurso humano se acompaña la trayectoria, ya sea un tutor o una DAI, a veces uno y uno, los docentes se muestran muchísimo más flexibles.

Tenemos, dentro de todo el abanico, diferentes ejemplos: tenemos el docente que se siente desafiado y que realmente se pone a indagar, a investigar, a estudiar y busca hacer su propia formación y conocimiento; además de acudir a quienes estamos para asistirle y, tenemos el docente que, a veces, se queda un poco más estático y a la espera de ese acompañamiento. Lo positivo es que este año, no me puedo ir mucho más atrás, pero si en este año, hemos tenido todos los recursos que hemos pedido

desde el colegio entonces, todas las trayectorias de nuestros alumnos que precisan un acompañamiento individualizado hoy por hoy están cubiertos. Se trabaja en equipo con los docentes con los tutores y, se está haciendo. Por eso que puedo decir que, si bien, inicialmente puede ser un shock para el docente decir que tengo este alumno no conozco cómo trabajar con él, no llega a constituirse en una barrera, se logra trabajar.

Fecha: 6 de septiembre de 2022

Rol institucional³²: Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)

Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

1. El rol que desempeño en el colegio es como docente de apoyo a la inclusión (DAI). Este término es nuevo, es similar al anterior porque el anterior es de MAI, maestra o maestro de apoyo a la inclusión y, ahora se cambió esa palabra de maestra maestro por la de docente.

2. ¿De qué manera la convocaron para trabajar como DAI en el colegio?

La manera en que yo fui convocada es a través de la escuela especial. Yo formo parte de la escuela especial, tomé el cargo en la misma como docente de apoyo a la inclusión y, de ahí, fui derivada por decirlo de esa manera al colegio provincial Ernesto Sábato ya que surgió la necesidad por dicha estudiante.

3. ¿Qué tipo de actividades realiza como DAI?

En realidad, las actividades son la de asesoramiento a los temas docentes o profesores o profesoras que están en el curso de la estudiante que acompaño, además de acompañar a esta estudiante en su trayectoria.

4. ¿Cuáles son los principales recursos didácticos que utilizan para trabajar con estudiantes con autismo?

El principal recurso didáctico que utilizo para trabajar con esta estudiante es la computadora, a ella le llama mucho la atención las herramientas tecnológicas, desde la computadora o el celular, Así que como estrategia usó la compu para trabajar, ya sea con videos, imágenes. También, uso muchas imágenes con dibujos para llamar su atención; las actividades son referidas a eso con muchos dibujos e imágenes para que a ella le llame la atención.

³²Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

5. ¿Qué significa para usted acompañar a un estudiante conTEA en su trayectoria escolar en la escuela secundaria obligatoria?

es un gran desafío porque yo, lo que primero veo es la necesidad de dicha estudiante, Cómo ella está, así que para mí es el día a día, trabajar con ella es el día a día, cómo están sus emociones, como está su humor y, de ahí, Pensar en cómo llevar la propuesta para ella.

6. Considero que las y los docentes que trabajan en el aula donde se encuentra la estudiante conocen los motivos por los cuales estoy yo ahí porque estoy en constante comunicación con cada uno y una de ellas, comentándole cómo es el trabajo cómo es la estudiante, también contándoles que es un proceso de adaptación, nosotras, desde un principio venimos trabajando en este proceso de adaptación que es un proceso lento pero firme porque vamos, o mejor dicho, la estudiante va atravesando todos los desafíos que por ahí le surgen del espacio mismo, de un espacio diferente al que ella viene acostumbrada, con personas diferentes a la que ella viene acostumbrada también a tratar, así que, respondiendo a esta pregunta considero que si saben el motivo por el que estoy ahí porque estamos en constante comunicación.

7. El trabajo en Sí con los docentes es que ellos me pasan los temas que consideran, Teniendo en cuenta la lo hablado con respecto a la estudiante. Ellos me pasan los temas y ahí yo voy buscando las actividades propias o propicias para la estudiante.

8. En ocasiones Sí porque, ante lo hablado y al ponerme en contacto con cada uno ellos, buscan la manera de articular temas que sean propicios para ella, así me los pasan y de ahí yo lo busco. Hay docentes que me pasan algunas actividades, teniendo en cuenta los charlado, yo las imprimo y las llevo.

Las actividades son siempre muy concretas, cortitas y con muchos dibujos para llamar su atención.

Agrega: La experiencia de la estudiante que acompañó fue buena, fue un proceso, un desafío Tanto para ella como para el resto de profesionales que la acompañan porque fue un lugar distinto, con personas distintas. En un principio, se trabajó mucho con pictogramas, se continúa trabajando con pictogramas; se trabajó fuera del aula y después se esperó que la estudiante se adaptara al colegio, a las personas estaban a su alrededor, y se dejó que ella sola ingresará a la sala. No sabíamos cuándo iba a ser el momento, pensábamos que, quizás, sea en una semana o en un mes, no sé con exactitud cuándo fue pero, aproximadamente, habremos trabajado fuera del aula como 2 meses o quizás un poco más; en dónde se ubicaba el escritorio conforme para que ella pueda ver a su alrededor a sus compañeros o al o la docente estuviese también dentro del aula. Y así fue que de a poco ella logró adaptarse y, bueno, sola quiso ingresar después de ese tiempo al aula y, de ahí, no tuvimos otro inconveniente para trabajar fuera.

Cada vez que hay un cambio de espacio a ella la incomoda y es por eso que se trabaja mucho con pictograma para anticipar le las actividades que se van a hacer, por ejemplo, hubo en un momento una salida que hicimos, antes del receso invernal, en donde fuimos a caminar y se le anticipó con una historia social de todo lo que íbamos a hacer en esa salida que teníamos que utilizar, cómo hacía frío, ropa de invierno, abrigadas, zapato acorde para caminar en la nieve, etc. siempre se le anticipa, en ese momento resultó, hay otros momentos donde, por ejemplo, hay docentes que trabajan en otras aulas y también se intentó que la estudiante pueda intercambiar ese espacio pero con resultados negativos, por decirlo de esa manera, porque ella no aceptó. Así que, en ese sentido, se le tiene mucho respeto a lo que ella decide hacer.

9. Desde mi rol como docente de apoyo a la inclusión, las barreras que se evidencian en los y las docentes qué obstaculiza que la estudiante alcance los aprendizajes significativos son la falta de propuestas pedagógicas diversas, atendiendo a todo el grupo en general.

El desconocimiento de los ritmos y aprendizaje de cada estudiante, la falta de predisposición de algunos actores institucionales para acompañar de manera corresponsable la trayectoria del estudiante; la vía oral como única forma de aprendizaje, etcétera.

Sin embargo, no puedo hablar en general, porque hay algunos docentes que sí comprenden la realidad de la estudiante. Es por ello, que la manera considero que se pueden remover esas barreras son acercándose, hablar con la o el docente de apoyo a la inclusión, preguntar cómo es la estudiante, asesorarse, plantear actividades en conjunto porque para eso estamos, para asesorar, para trabajar en conjunto junto con las docentes. Se tiene que tener en cuenta que, la o el estudiante que está en un proceso de inclusión es parte de esa institución y, es por ello, que todos somos corresponsables en la enseñanza y el aprendizaje para que pueda adquirir significado su inclusión.

En este caso, también, se puede implementar sistema de comunicación aumentativa con imágenes, cómo lo venimos trabajando, imágenes, que llamen su atención, con dibujos que sean de su interés, pictogramas, anticipadores visuales; que no siempre sea él o la docente de apoyo a la inclusión que se acerca a los y las docentes sino que sean ellos, también, los partícipes del aprendizaje de la o él estudiante y que puede hacer un aprendizaje corresponsable, como se había dicho en un principio, que sea en conjunto.

Cabe aclarar que, parte de los docentes y de estar conmigo también hay todo un grupo de profesionales atrás. En el colegio, se hacen reuniones técnicas cada 15 días con un profesional que es el psicopedagogo; también trabajé, en un principio con una de las tutoras que está en el aula también, porque ella ya la conocía a Prisci y, aparte, cuando yo había agarrado el cargo, priscillas ya días estaba yendo a la institución. En un principio también trabajamos en conjunto con ella, ella nos acompañaba en este proceso. Ella es tutora de otra estudiante dentro del aula, Por ese motivo se fue alejando, pero siempre trabajamos en conjunto.

Además, yo trabajo con otra docente que es de la escuela especial, que es del servicio de sordos e hipoacúsicos en donde ella me asesora para trabajar con pictogramas, historias sociales. Hay estudiantes con TEA que lo requieren y otros que no, eso vale aclarar porque depende de cada estudiante. Por eso hay que conocer, en principio, la historia de estudiante sus intereses y de ahí partir.

Fecha: 13 de septiembre de 2022

Rol institucional³³: Tutora Acompañante

1. Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

1.El rol que desempeñó en el colegio es de tutora acompañante de 2 estudiantes con TEA.

Me enteré que necesitaban tutora a través de los cargos que solicitaban a través de la página del Ministerio de Educación, me inscribí en el link y me llamaron para una entrevista.

2. Las actividades que realizo como tutora acompañante se basan en acompañar al estudiante con autismo durante su jornada escolar, observó las actividades propuestas por los docentes y, en caso de ser necesario, adapto para que el estudiante tenga una mejor comprensión; además, ayudó al estudiante en la organización de sus carpetas.

3. Los principales recursos didácticos que utilizó para trabajar con los estudiantes que acompañó son: el uso diario de agendas porque anticipa todas las actividades que el alumno va a realizar durante la jornada escolar, uso imágenes, videos, fotocopias con textos cortos; uso material concreto, por ejemplo, en matemáticas el empleo de tapitas para el conteo.

4. Acompañar a un estudiante con TEA en la escuela secundaria obligatoria, significa algo muy importante para mí en cuanto al crecimiento profesional y, también, un desafío ya que el nivel tiene otros tipos de exigencias, a los cuales, hay que preparar al estudiante para que su estadía por la secundaria sea de la mejor manera posible y se sienta a gusto.

5.Los y las docentes de los diferentes espacios curriculares conocen los motivos por los cuales estoy acompañando a los estudiantes con TEA porque tenemos una buena comunicación, y esto permite que puedan transmitirme sus dudas e inquietudes y así ayudarnos entre todos.

³³Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

6. En algunos espacios curriculares los recursos didácticos utilizan los docentes responden a las necesidades educativas, Solo en algunos, ya que en otros espacios hay conceptos muy abstractos.

7. Sí logré articular trabajos con profesores en diferentes espacios curriculares. La experiencia para los estudiantes fue placentera ya que lo pudieron resolver en grupo y sin el acompañamiento del tutor.
8. Las barreras con las que nos encontramos en el trabajo áulico pueden evidenciarse en el aula ya que hay algunos docentes que no traen el material adaptado, los textos son muy largos y abstractos, los tiempos de entrega de cada trabajo son cortos,. Considero que el docente debe adaptarse al estudiante ya que su proceso de aprendizaje es distinto. También, es importante que se tome el tiempo de conocer al mismo, indague sobre gustos e intereses que lo motivan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
9. Proponer una guía de cómo abordar el trabajo áulico con los estudiantes con TEA y ofrecer textos para que lean y puedan comprender el aprendizaje del estudiante.

Fecha: 13 de septiembre de 2022

Rol institucional³⁴: Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI)

Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol en la institución, formación, antigüedad en la docencia y en el cargo.

1. En el colegio me desempeño como Docente de Apoyo a la Inclusión de dos estudiantes (uno en turno mañana y otro en turno tarde), ambos diagnosticados con TEA.
2. El cargo depende de la Modalidad Educación Especial. Luego de hacer la toma de posesión correspondiente en la Escuela de Educación Especial N°1 de la ciudad de Ushuaia, las autoridades de la institución acompañan al DAI al colegio, en este caso Colegio Secundario Provincial, al cual fue designado para su posterior presentación.
3. Considero que mi rol principal es acompañar al estudiante con discapacidad en su tránsito por el Nivel Secundario, detectando, minimizando y eliminando en su totalidad barreras al aprendizaje, participación y/o acceso que puedan presentarse durante su escolaridad.

Algunas actividades que realizo:

- Anticipar las rutinas, tiempos, quehaceres y espacios escolares.
- Explicitar, ejemplificar y acompañar rutinas escolares de la institución.

³⁴Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

- Enfatizar el acompañamiento en la relación del estudiante con sus pares y los demás actores intervinientes en la escuela.
 - Proponer estrategias con el fin de generar autonomía tanto en la realización de actividades escolares como en acciones de la vida cotidiana.
 - Realizar configuraciones de apoyo específicas, considerando el programa de cada materia, las actividades propuestas por los profesores y la carga horaria asignada.
 - Brindar herramientas necesarias para que el estudiante logre expresarse; y vincularse con los demás estudiantes y docentes.
4. Recursos:
- Pictogramas.
 - Historias sociales (CAA).
 - Agenda diaria.
 - Material audiovisual.
 - Fotos reales rotuladas.
 - Imágenes.
 - Textos abreviados, de lectura simplificada.
 - Dispositivos tecnológicos para la búsqueda y el acceso a la información.
5. Acompañar a estudiantes con este, o cualquier diagnóstico en su tránsito por la educación común implica un desafío constante.
6. Entiendo que los docentes fueron informados respecto a mi presencia en el aula, de todos modos, no estoy segura de que todos conozcan cuál es mi rol de acompañamiento y asesoramiento, no sólo para mis estudiantes, sino también presentándome como un recurso para ellos mismos. Algunos, manifiestan “no saber cómo acercarse a mis estudiantes” o “no entender por qué están incluidos en el Nivel Secundario” ... Si realmente conocieran mi función, sabrían que existe normativa a Nivel Nacional que ampara los derechos de las personas con discapacidad, y uno de los primordiales, es el derecho a la educación de calidad, “... *a estudiar en escuelas comunes y a recibir los apoyos que sean necesarios para aprender y participar. Tienen derecho a recibir la certificación de sus estudios en el nivel primario y en el nivel secundario.*”³⁵
7. Sinceramente, algunos docentes consideran las particularidades de la diversidad áulica, y otros no (quizás por desconocimiento). Hay docentes que no saben de qué manera adaptar las actividades, pero se acercan a que pensemos en corresponsabilidad distintas alternativas, hay otros que traen varias propuestas pensadas a partir de ciertas configuraciones de apoyo orientativas, ¡y está buenísimo! Algunos profesores, presentan la clase pensada para las

³⁵ <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/educacion-estudiantes-con-discapacidad>

particularidades de cada uno de los estudiantes, y cuando es así, ni siquiera son necesarios ciertos ajustes razonables.

8. Sí. Este año, se lograron en distintas materias trabajos de articulación. La experiencia fue gratificante, tanto para él (ellos) como para los docentes intervinientes.
9. Las barreras identificadas en ambas trayectorias educativas son por lo general, actitudinales, y didácticas. Una posible manera de minimizarlas, sería escuchar las inquietudes de los docentes, y pensar acciones colectivas de capacitación que los inviten a reflexionar respecto a la discapacidad, sus apoyos, y las necesidades educativas derivadas de la discapacidad de cada estudiante en proyecto de inclusión.

Fecha: 20 de noviembre de 2022

Rol institucional³⁶: DPEI

La normativa y su consecuente política educativa actual, mantiene como principio y fin de la educación, establecer un sistema educativo inclusivo como derecho de todos/as los/as estudiantes, en el reconocimiento de su condición primordial de sujeto. Esto implica la valorización de sus particularidades, y de todo aquello que los/as define como tales. En este sentido, cobra relevancia la diversidad de sujetos y singularidades que transitan el escenario pedagógico, para quienes es preciso transformar actitudes, prácticas y propuestas didácticas para que éstas resulten flexibles y universales para todos/as los/as estudiantes. Como parte de esta diversidad, se encuentran también los/as estudiantes con discapacidad. El plexo normativo que pretende garantizar el derecho a la educación para los/as estudiantes con discapacidad, parte del modelo social, y reivindica el paradigma de inclusión y de derechos. Desde el ámbito internacional, nacional y jurisdiccional podríamos citar como fundamentales, la CDPCD, Leyes de educación Nacional y Provincial, resoluciones y disposiciones: • Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ley 27044. (2014) • Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206. • Ley Provincial de Educación N° 1018 (2015) • Res. CFE. 311/16 con sus Anexos. • Disposición DPEE (M.E.C.CyT) N° 07/2021. • Disposición DPEE (M.E.C.CyT) N° 06/2022

Las mismas, nos comprometen como Estado, Instituciones y agentes de la educación, responsables político-pedagógicos de la garantía de ese derecho, a pensar, generar y garantizar las condiciones que permitan el acceso, la participación y el egreso de los/as estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades. Estas condiciones son múltiples, variadas, flexibles, y no se definen en base a un diagnóstico médico, homogeneizador, a veces estigmatizante y asignador de rótulos, sino que dependen de las características de los sujetos destinatarios, con diferentes necesidades, potencialidades y formas de acercarse al conocimiento. Es así que desde el enfoque de la educación inclusiva se piensa la escolaridad en términos de trayectorias, reconociendo las

³⁶Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

particularidades que ésta puede tener, valorando y atendiendo pedagógicamente a la diversidad, con prácticas que garanticen no solo el acceso, sino también un recorrido educativo de calidad y el egreso de todos/as nuestros/as estudiantes. Mientras que una educación homogeneizadora se centra en el déficit, la clasificación, la evaluación de resultados y no de procesos; una educación inclusiva, en contraposición a la anterior comprende la real existencia de la diversidad, se centra en detectar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación, busca conocer a la persona, se trabaja registrando intereses, motivaciones, potencialidades, se configuran apoyos pedagógicos áulicos e institucionales y sus docentes trabajan intentando conocer “quién es” el/la estudiante”.

El avance hacia escuelas inclusivas es un proceso que aún estamos transitando, y como tal implica un gran cambio paradigmático, no exento de desafíos y reorganizaciones. El nivel secundario en nuestra provincia, se viene adecuando a esos cambios, en algunas de ellas con un trabajo de corresponsabilidad con las instituciones de la modalidad cuando la trayectoria escolar de un/a estudiante lo amerita, y también con propuestas específicas para estudiantes que no tienen intervención de la modalidad de educación especial. En tal sentido, los equipos se apoyan en la normativa nacional y jurisdiccional que organiza y determina la intervención de cada uno/a en dichos procesos. En Ushuaia en particular, hay escuelas del nivel que han logrado grandes avances en términos de trabajo por y para la inclusión, gestionando espacios de formación, encuentros con referentes de la modalidad para repensar prácticas, trabajo en jornadas institucionales respecto a la normativa, accesibilidad comunicacional, etc. La Dirección Provincial de Educación Inclusiva, a través de sus múltiples acciones, busca acompañar, regular y hacer cumplir los derechos de los/as estudiantes con discapacidad en la Provincia, en un trabajo articulado y corresponsable con las supervisiones y direcciones de los niveles y modalidades y otras áreas ministeriales, organización de espacios formativos para docentes sobre inclusión y diversidad, como el recientemente finalizado taller de “Aulas Inclusivas” a cargo de María José Borsani, accesibilidad educativa y comunicacional, etc, fortaleciendo así a los equipos institucionales y propiciando la reflexión colectiva y transformadora.

Respecto al diseño de las propuestas pedagógicas para estudiantes con discapacidad, la ley de educación nacional N° 26.206 remarca que estas deben permitir “el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos”. Las escuelas de todos los niveles y modalidades deberán realizar los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión, en un trabajo corresponsable que involucra a los siguientes actores: - Equipos de gestión, - Equipos pedagógicos - Equipos interdisciplinarios de niveles y modalidades. Este trabajo corresponsable también implica contemplar a la familia y dar lugar a la palabra del/ la estudiante con discapacidad sobre su trayectoria. Es así que se irán tomando decisiones fundamentadas en la singularidad, necesidad y potencialidad del/la estudiante, para acompañar de la mejor manera su trayectoria integral, diseñando, acordando y evaluando periódicamente la propuesta tal como lo establece la normativa al respecto.

Se definirán también apoyos pedagógicos específicos, no sin antes identificar, evaluar y por ello intentar minimizar o eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, que son siempre externas al individuo y no inherentes a el/ella. La Resolución CFE N° 311/16 establece que de ser necesario, estas propuestas pueden plasmarse en un PPI, sin perder de vista el diseño curricular y cuidando de no conformar un currículum paralelo. La disposición DPEE N° 06/21 “Lineamientos para la implementación de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) para la inclusión en la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur” determina un modelo único para cada nivel y modalidad. Las barreras pueden ser de acceso físico, de comunicación, actitudinales, didácticas, sociales y las configuraciones de apoyo, son estrategias o intervenciones pedagógicas que buscan promover el mayor grado de autonomía posible para que los/as estudiantes desarrollen su potencial. Tienen carácter flexible, son complementarias y contextualizadas y deben ser documentadas formalmente en acuerdos institucionales. Éstas pueden ser acordadas en relación a la atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acciones coordinadas y seguimiento. Si bien de acuerdo a la necesidad del/la estudiante pueden considerarse algunas orientaciones específicas contempladas en la Resolución CFE N° 311/16 para discapacidad visual, auditiva, intelectual, motriz, y TEA, éstas son muy generales y de ninguna manera abarca la diversidad, la necesidades, los intereses, las posibilidades y las capacidades de cada sujeto.

Fecha: 20 de octubre de 2022

Rol institucional³⁷: profesor (entrevista en el recreo)

Presentación: pedido de consentimiento para grabarlo. Describa su rol, formación y la antigüedad en el cargo.

1. Trabajo con Construcción de la Ciudadanía e Historia.
2. Tengo un estudiante con autismo, en ciclo básico
3. El estudiante se encuentra acompañado por su docente de apoyo a la inclusión con quien articuladamente decidimos cuales son los mejores métodos de transmisión de los contenidos
4. El material audiovisual resulta efectivo para poder abordar los contenidos de Historia
5. Sé de los marcos normativos vigentes porque soy abogada. Conozco sobre el modelo social de la discapacidad, pero no sobre el paradigma de la neurodiversidad.
6. No tengo formación sobre autismo. Comencé hace poco tiempo a dar clases y me encontré con esta realidad en algunos estudiantes.
7. La falta de conocimiento me perjudica porque quisiera poder trabajar de manera más profesional para garantizar al estudiante su acceso a la educación

³⁷Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

8. Cuando debo trabajar con mi estudiante con TEA me apoyo en la Docente de Apoyo a la Inclusión, quien es muy receptiva de mis inquietudes y colaborativa.
9. No he tenido ninguna reunión con el equipo de orientación escolar ni con el equipo pedagógico para abordar la trayectoria del estudiante
10. Impulsando a la profesionalización de los y las docentes, es decir, que sea requisito excluyente a la hora de ofrecer un espacio curricular en un año que incluya estudiantes con autismo.

Profe 2: (entrevista en el recreo)

- 1) Buenos días me desempeño como tutor del área de Educación Física, en el ciclo Orientado.
- 3) Si trabajamos con un estudiante con TEA; el estudiante cuenta con Docente de apoyo a la inclusión en el cursado diario de las materias convencionales. No así en el momento de la clase de educación física donde aparte del docente a cargo de la clase estaría yo.
- 4) Para abordar los temas utilizamos junto con el docente la metodología de resolución de problemas y descubrimiento guiado. Facilitando al estudiante asimilar los aprendizajes de manera significativa. Su propio cuerpo, el espacio, sus compañeros los materiales etc son necesarios para el desarrollo del alumno.
- 5) si, fui informado mediante una colegiada dispuesta por el equipo de orientación.
- 6) Realice un curso de T.E.A
- 7) Creo que es muy beneficioso para poder comprender desde el sentir de nuestros alumnos el estar capacitados para abordar distintos desafíos
- 8) Seguramente me dirigiría al departamento de orientación.
- 9) No, ya que no tenemos contacto más que en alguna situación que desde el área amerite entablar algún tipo de diálogo por alguna situación en particular.
- 10) Mejorar la comunicación entre las diferentes áreas y fomentar capacitaciones para todos los que hacen el día a día en el cole sería la manera a mi parecer

Profe 3: (entrevista en el recreo)

1. Geografía en Ciclo Básico.
3. Si, trabajo articulado, se anticipa y coordina los contenidos y forma d trabajar
4. Realizo adaptaciones curriculares a los recomendados por la maestra acompañante.
5. No tengo capacitación sobre autismo.

7.No me perjudica en nada, si falta más conocimiento sobre el tema ,las clases hay q adaptarlas, eso lo hacen las maestras acompañantes.

9. Al principio del año No sabía cómo trabajar con los chicos con TEA, después se mejoró con la colegiada (3º5)

10.Considero que es una buena herramienta para trabajar en equipo las colegiadas pero "desde el inicio de año". También podrían informarnos antes,anticiparnos, así nos vamos preparando y planificando las clases y adaptando los contenidos

Fecha: 3 de noviembre de 2022

Rol³⁸: Mamá de Juan

Mi conflicto particular fueron todos los cambios de instituciones, que fue de jardín a escuela primaria, de Escuela Primaria a escuela secundaria; mi Cuco era ese. Era porque Juan conozca el espacio, porque Juan se apropia hasta de la gente.

Transitó el jardín de infantes en el 7, por recomendaciones se sabía que el jardín trabajaba con chicos con particularidades. Después, en la escuela 16 caímos porque mi otro hijo estaba ahí. Cuestión es que, en un principio, hubo buena predisposición, hasta las señoras de la cocina lo conocían y lo malcriaban.

En los primeros años no permanecía, no podía hacer permanencia en el aula. A medida que iban pasando los años él evolucionaba.

El CAAD³⁹ fue el que a mí me abrió las puertas de una forma bastante particular. Yo, confieso, que tenía mil prejuicios con el lugar mucho antes de tenerlo a mi hijo, antes de tener hijos. Yo vivía a la vuelta de ese lugar, del CAAD, sobre Fuegia Básquet. Pasaba por ahí y veía los chicos jugando, no sabía muy bien que era y veía los chicos haciendo huerta, jugando afuera, eran chicos de distintas edades, decía yo que era una guardería este lugar. Después, una amiga que es maestra jardinera me dice que allí es un lugar donde están los chicos con discapacidad, ella lo definió como un lugar donde habitaban/maltrataban a los chicos; o sea, cosas feas me dijo del lugar. Entonces yo quedé con eso.

Pasaron los años tuve mi primer hijo, todo bien. Tuve mi segundo hijo, Juan. A los 6 meses comencé a decirle al pediatra: a Juan algo le pasa, Juan algo tiene. Él me decía no lo compares con tu hijo mayor, pero Juan algo tenía.

³⁸Se registra el rol institucional para preservar la identidad de cada entrevistado

³⁹ Centro de Actividades Alternativas Para Personas con Discapacidad.

En esa época yo estaba relacionada con A. B. y M. I. que son fonoaudióloga y psicóloga, por mi hijo más grande, porque él tenía un problemita en la pronunciación entonces yo lo puse en fono. Porque sí, porque a mí me parecía nada más. tardó un montón en pronunciar la “r”, lo que para mí era tremendo, después, resultó ser que era bastante común. Pero, para mí, era un mundo.

Como la veía dos veces por semana, yo manifestaba lo que me estaba pasando. Juan lloraba mucho por las noches, dormíamos poco. Pero, lloraba de nada porque pañal limpio tenía, comer había comido, entonces lloraba y lloraba y lloraba, lloraba toda la noche, toda la noche. Entonces, desfigurada íbamos a las 10 de la mañana a consulta cuando me preguntaban decía no sé, no sé qué pasa con Juan.

Sordo no era porque yo hacía pruebas y él reaccionaba, sordo no era. Pero bueno, fue creciendo y no hablaba, y fue creciendo. La descripción que yo hacía era: es un bebé que no me quiere, porque a donde yo lo dejaba si él estaba con el pañal limpio y comido, él quedaba. Nunca, nunca quería estar conmigo. Esa era mi descripción: el bebé no me quiere.

Seguimos, y ella me dice es muy chiquito cuando cumpla los dos años lo voy a ver. Cumplió los dos años Juan y siempre en marzo estábamos ya en sesión con fonoaudiología. Hizo dos o tres sesiones y dijo quiero que lo vea A., o sea la psicóloga, me manda con la psicóloga. Ella hizo 4 y dijo quiero que haga psicomotricidad, con dos añitos, me recomendó a G. B.. Psicomotricidad no, era estimulación temprana porque era muy chiquito. Entonces vamos con G. V.. Fue la primera vez que él le sonrió a alguien. Un juego de lo más pavo, nunca lo hice porque no se me ocurrió, era tirar tela al aire, eran telas muy finas y tipo gasa, tiradas y le caían tipo como que descubría y se empezó a reír, pero a carcajadas, y yo, imagínate, lloraba a mares. Hicimos ahí estimulación temprana mucho tiempo. Después, yo tuve un tercer hijo y a los 8 meses estaba de gestación, que tenía una panza así, yo hacía suelo con ellos al jugar. Ya no podía más, le digo vamos a suspender porque la verdad ya me costaba levantarme, salir, llevar, traer, entonces suspendimos ahí.

Entró al jardín 7, y siguió el vínculo con G. porque él estaba ahí adentro con el gabinete del jardín. Tenía por fuera psicólogo, psicopedagogo, fono. Todo porque me iban diciendo hace esto, hace esto, hace esto. Bueno, la pediatra que atendía en ese momento a mi hijo armó como en grupo de profesionales de este tipo, estaba como con una mirada sobre el autismo entonces nos quedamos ahí y, cómo me resultaba cómodo, porque es así me resultaba cómodo, en el mismo espacio hay tres consultorios, estaba la fono y la psicóloga. Así que yo iba al lugar, quedaba con mis otros dos hijos jugando en la placita de enfrente y Juan pasaba de la fono a la psicopedagoga y así pasaba ahí con ellas. Era cómodo, pero de todas ellas voy a rescatar a E. qué fue una psicóloga qué, la verdad, me ayudó un montón.

También veía que ellas se comunicaban, hacían un trabajo en conjunto, entonces a mí me cerraba por todos lados el espacio.

Pasó un tiempo, Juan hizo sala de 3, sala de 4, sala de 5, permanencia en sala de 5 en el jardín 7 y, después, era la escuela primaria.

Cuando estábamos por entrar a la escuela primaria, por una razón u otra, todas dejaron de tratar a Juan; no lo podían seguir tratando. Una porque dejaba el consultorio, otra porque se trasladaba al Ministerio de Educación y no podía hacer más consultorio. Yo me quedé sin profesionales para Juan y, encima, entrando a la escuela primaria. Yo estaba temblando como una hoja. Cuestión es que voy a C. y cuestión que, y hablando con una conocida, no me acuerdo quién, contándole cosas me dice: por qué no lo llevás al CAAD. El CAAD, yo no quería eso para mi hijo, para mí era un lugar feo, según lo que yo tenía. Como no tenía nada más, voy al CADD, salgo de fiscalización hice tres cuadras, me bajé, me paré, encontré estacionamiento porque, quizás, si tendría que haber dado una vuelta por ahí regulaba y me iba. Encontré estacionamiento, me bajé y estaba frente al portón, el portón estaba cerrado, yo me di la media vuelta porque me iba, J. salió y me dijo: “mamá pasá”, me dio vergüenza irme, esa es la verdad. Entonces entré, le empecé a contar. Juan en este momento era como que había querido empezar acopiar cosas de los hermanos, algunos juegos, él los orbitaba, nunca se sentó con ellos. Es hasta el día de hoy que hace eso, como orbitar cuando van los amigos de mis hijos. Ahora sí acepta las visitas y, le gustan las visitas. Cuando era más chiquito no, llegaba alguien a casa y él se iba arriba y, hasta que no cesaba hasta el último de algunos ruidos, él no bajaba más, ni a comer, ni a tomar agua, ni nada, no bajaba.

Entonces yo lo que no quería era que el copiara cosas feas; por decirlo de alguna manera, que él copiara cosas como, qué sé yo, llegué a decir: No quiero que se golpee contra las paredes porque le enseñamos que no se golpee contra las paredes pero, si él ve a otro nene golpeándose contra la pared, qué sé yo si no lo va a adoptar. Yo no quería que copié cosas, ya con lo que tenía era suficiente.

Y me dice (J.), que justo se estaba armando un grupo, un aula taller de pocos nenes, todos más o menos de la edad de Juan, todos más o menos en las condiciones de Juan, yo te prometo que va a estar con nenes como él o mejores que él. Como que no iba adquirir cosas feas como yo le decía. Así arrancó, me juego entera qué fue al lugar donde Juan aprendió a leer, me juego entera. Los nenes siempre variaban entre 5 u 8 como máximo y, constantemente tienen tres profesionales adentro, de distintas especialidades. Desde primero sexto grado hacia como doble jornada, íbamos a la mañana al CAAD y a la tarde a la escuela N°16; manteniendo también, por fuera, algunos profesionales como psicología, por ejemplo, qué hacía uno a uno.

En el mismo momento me ofrecen ALOJAR que era como que no aceptaban, el CAAD nunca tuvo problemas, pero la gente de gabinete sí tuvo problemas, era como que no aceptaban el trabajo del CAAD, era lo que yo sentía, como que menospreciaban el trabajo del CAAD. Entonces me ofrecieron para Juan un taller que se llama ALOJAR, qué sigue existiendo.

ALOJAR consiste en 2 horas reloj, una vez a la semana donde ellos tienen monoambiente. En dónde hay una cocina, tienen un sector de lectura, un sector de artes plásticas, entonces están los nenes,

también, con dos o tres profesionales; son pocos nenes, ponele 4 o 5 por el espacio físico; también es que son poquitos y, bueno, ellos iban entre las áreas viendo la preferencia del nene y hacían eso. Después, se juntaban, interactuaban entre los chicos, con los adultos también. Ahí, por años estuvo M. I., A., fueron los mismos profesionales siguiendo en contacto; hasta ahora sigo en contacto con esa gente. Es un lugar que, al principio, Juan tenía como resistencia para ir pero, después le encontró el gusto, pedía ALOJAR. Entonces iba 4 días al CAAD a la mañana y un día iba a ALOJAR. Eso se mantuvo hasta la escuela primaria porque el gabinete compete solo escuela primaria.

Después de que Juan entró a la secundaria, pasando los días. A Juan, no sé por qué razón en ALOJAR, que ya no deberían haberlo tratado, decidieron seguir haciendo como videollamadas con la asistente social y la psicóloga. le hacían videollamadas en primer año que fue el año de pandemia, lo mantuvieron en ese año.

Para mí era este otro Cuco grandísimo, era el lugar. Geográficamente a mí me quedaba enfrente de mi casa, el lugar era ni que lo hubiera elegido, quiero que esté a 2 minutos en auto el colegio. Pero, hubo todo una reunión de gabinete, del gabinete del estado, del gabinete de la Escuela N°16, gente del CAAD, todos se reunieron; todos ellos decidieron que el mejor colegio para Juan era el colegio donde asistía antes. Yo lo lleve a ese colegio, punto, no había más que decir, me decían allá en el Pipo y para el Pipo nos íbamos, no había más que decir. Bueno, me dio la suerte de que quedaba enfrente de casa.

Entre medio de todo eso y otras cosas, viajamos a Buenos Aires, interconsulta con neurólogos.

*Cuando Juan ingresa al colegio donde asistía antes ¿con qué mundo se encontraron?

En realidad, cuando Juan entra al colegio tuvimos reunión con los directivos con muy buena predisposición, todo bien. Con la gente de gabinete también llegué a tener reunión pero en la segunda semana que se va a transitar escuela secundaria comenzó el cierre, el cierre por la pandemia. Así quedamos en casa encerrados; mi esposo trabaja en salud así que estábamos como expuestos un poco. Lejos de ser horrible la pandemia, para mí como mamá fue una bendición. Estuvimos 24 horas juntos, no solo con Juan sino también con mis otros hijos. Juan aprendió a cortarse el pelo solo, con maquinita, cosa que antes eso por la vibración, por el ruido, a las cosas punzantes le tenía como mucho miedo. la vibración de una máquina, fue la única forma que logré cortarle el pelo por muchos años. La vibración o el ruido, no sé qué cosa hacía que él no quiera; entonces yo arrancaba un viernes a cortarle el pelo, le hacía dos franjas con la máquina y listo... Ya esta mañana vamos a seguir. El sábado a la mañana le pasaba otra, dependiendo de cómo estuviera él y hasta donde aceptaba el corte de pelo. Entonces era en el fin de semana, arrancábamos viernes, sábado y domingo para poder terminar toda la cabeza. Pero en pandemia lo hice solo, se afeita solo, aprendió a cortarse las uñas, o sea, aprendió todo solo.

Para hacer todo lo que es baño, empezamos con un celular y ponemos música que a él le gusta mucho, entonces al terminar tal canción sonaba la alarma que decía lavarte la cabeza, entonces él apagaba la alarma, seguía escuchando la música y se lavaba la cabeza. La siguiente alarma, después del tiempo, porque le tomé el tiempo, porque se lo hacía yo al baño; después de ese tiempo, sonaba lavarse las axilas y así, todo el tiempo con alarma hasta que él ya no necesita las alarmas, ya lo hace solo, es como mecánico todo. El tiempo y todo ya lo tiene como incorporado pero escuchando música. Ahora no, a veces lleva la música y a veces no. Ya el baño lo hace solo. Entonces para mí la pandemia fue una bendición.

*¿Cuál es el diagnóstico que hoy tiene Juan?

Nosotros solo fuimos a Buenos Aires, los llevamos cuando Juan tenía 3 años, lo llevamos a una fundación que se llama San Martín de Porres y ahí nos dijeron que él tenía síndrome de Kanner con rasgos autistas. Esa fue la única vez que nos dieron un diagnóstico porque acá lo había visto mucha gente, pero nadie decía qué era lo que tenía; nadie le daba un título a todo esto.

Ahora lo que digo en vez de decir este síndrome y TEA y ya todo el mundo sabe qué es lo que está pasando.

* Después de la pandemia cuando él entra a la escuela secundaria y empieza su trayectoria en ese nivel ¿Cómo empezó a vivir este cambio de la escuela primaria a la secundaria con gente nueva, con compañeros nuevos, con otra escuela? ¿Cómo fue su experiencia como familia?

Tuvo un segundo año con una maestra, puesta por la escuela especial, llamada N. que lo acompañaba 3 veces por semana. La verdad se le fue muy bien porque yo creo que ella enfocó más en el tema de la relación con sus compañeros, en la aceptación. Sí hacían tareas adaptadas, por supuesto. Yo esto voy a decir que, fue gracias a N., que él transitó bien.

Particularmente siento que los directivos no estuvieron, no sé si con mi hijo especialmente, no estuvieron atentos a la gente que necesitaba una mirada especial. Pero N. se portó re bien con Juan y lo acompañó; incluso los días que no tenía que estar con Juan, que estaba también dentro del colegio acompañando a otro nene, iba y daba una vuelta. Así que tuvimos como otro ángel ahí.

*Este año Juan se cambió de colegio, pasó del colegio que antes asistía al Colegio ¿Cuáles fueron los motivos de ese cambio?

Cambió de turno. Los dos primeros años en ese colegio se hacen en el turno mañana, tercero y cuarto turno tarde, por en de cambian todos los directivos, cambia todo el personal. Entonces, si vienen al lugar que me habían recomendado todos los profesionales que lo atendían a Juan y veían que era lugar para él, ese cambio de gente para mí no era beneficioso para él.

Me supieron decir que él en el mundo va a conocer a mucha gente pero, yo en estos primeros pasos decía que a él le va a beneficiar conocer a gente y tratarla a lo largo de los años, para tener un vínculo, no

cada dos años cambiar de adulto. Hasta la gente de la cocina cambia, de por ahí son los que están todos los días, más allá de los profesores que van dos veces por semana, los de la cocina, la gente de limpieza están todos los días, toda la jornada. Entonces, como que yo a esa gente le doy más valor.

Hace un mes atrás fuimos a la escuela N°16, por otras cuestiones, Juan se quiso bajar y entro y la vio a su maestra de primer grado y le dijo “Hola M.”, ¡Se acordó de M.! y, después vino el vice se llama R., y le dijo “Hola R.” ¡Y se acordó de ellos! ¿Me entendés? Entonces, no estaba tan errada yo, de pensar que el vínculo con esos que están todos los días en el colegio es importante.

Bien, Juan al entrar al colegio que antes asistía; en segundo año, sin maestra acompañante (marzo, abril y mayo), estaba solo en el aula. A veces quería bajar, a veces no quería bajar (de su habitación en la casa para ir a la escuela), y no lo obligaba porque yo sentía que para que esté solo, me lo llevo a casa. También el agravante de que en esos meses tuvo como 5 preceptores, o sea que, ni siquiera estaba el referente del preceptor para él. Entonces, en mayo sin que me llamaran del colegio y me dijeran estamos buscando o no estamos buscando, empecé yo a preguntar ¿Por qué Juan está solo, qué pasa, y qué pasa?. Ellos decían que no había quién tomara el cargo, pero nunca me hablaron, tuve que empezar yo a preguntar, a perseguirlos por este tema.

Juan cuándo fue el cambio de 7, yo fui directamente a supervisión escolar con el diagnóstico de Juan, fui a pedir por el jardín 7 porque me habían dicho de que era un jardín que atendía este tipo de casos, era frecuente tener ahí, que el gabinete de ahí era como que estaba entrenado, por así decirlo, para trabajar con las características de los chicos como Juan. Entonces, yo quería el jardín 7. La supervisora me dice primero que no, que Juan primero tiene que ir a la escuela especial, “no, Juan tiene 3 años” (dice su mamá), no. Entonces, fue ahí como una cosita y terminamos en que le hacían un estudio, una evaluación. No me sale la palabra pero, dos profesionales de la escuela especial un psicólogo y un psicopedagogo fueron al jardín maternal que estaba en ese momento Juan, que era la C. de T., fueron a verlo ahí, me hicieron llevarlo a la escuela especial, a las aulas privadas que ellos tenían para evaluarlo.

En septiembre se hacían la inscripciones en los jardines para el año siguiente, entonces yo me fui antes de que ellos dijeran que era matrícula de la escuela especial o que querían hacer con Juan, me fui solita (al jardín 7), hice la fila como cualquier mamá, lo anotaron, lo pusieron ahí, entonces le dije: “Ahora, yo te quiero contar de Juan”. Le conté todo el tránsito de Juan, era matrícula del jardín y punto. La cuestión es que, de todas formas, el psicopedagogo (B.) de la escuela especial que le hizo el estudio y como psicólogo (E. O.), ellos dos estuvieron viendo a Juan y ellos respondieron que no era matrícula para la escuela especial, que tenía que ir un jardín convencional, igual ya estaba inscripto, ya estaba anotado en el jardín 7.

En el jardín 7 se portaron muy bien, cuándo terminó sala de 5 yo pedí, no se hacía permanencia, pero yo quería que haga permanencia. Entonces, tuve que pedir, tuve que presentar notas y pedir, y pedir, permanencia se la otorgaron.

Entró a la escuela primaria, transitó su escuela primaria bien. Por algún momento se me ocurrió pedir que repitiera un curso, cambiarlo a contra turno y, al final de cuentas dije no, que pase al ciclo que viene y veremos. Yo tenía mucho miedo a la secundaria, porque iba a haber gente más grande, tenía miedo, tenía miedo.

*Cuando él entra al Colegio...(me interrumpe)

La primera semana entró como contento, como que entraba a un lugar nuevo. Pero, como te digo, fue una semana y después vino la pandemia (haciendo referencia al colegio que antes asistía). El año siguiente, él al segundo año lo transitó bien. Vuelvo a decir, estuvo acompañado por una persona, no me acuerdo del apellido de N. pero, fue como un ángel muy especial. Entonces estuvo bien para el segundo año. Y, para el tercer año, con esta ausencia por parte de los directivos, por parte del gabinete, porque yo me presenté, estuve con las chicas de gabinete...no sé si correspondía que ellos me hablaran y me dijeran “Juan sigue solo”, “Juan no viene nunca”. Nunca me preguntaron por qué Juan faltaba tanto, tampoco. Ahí se los hubiera dicho: Juan no quiere ir y, yo siento, que si está solo es al pedo que esté en el colegio, entonces por eso, ya que yo estoy en casa y tengo esa posibilidad, que se quede conmigo en casa.

En mayo, decidí que ya era suficiente y empecé a pedir entrevistas, a pedir hablar con alguien que me diga qué pasa, por qué. Después, descubrí que Juan, cuando estaba en el aula, lo dejaban estar todo el tiempo con el celular, entonces él no molestaba en el aula. De hecho, no es un niño que moleste, estando con celular o sin celular. Pero, estando en el aula, esos tres meses él estaba con el celular todo el tiempo en el aula. No hacía nada, todavía las conservo a las hojas, 3 hojas de carpetas escritas, oraciones, frases, fechas, algún título de alguna materia era todo lo que él tenía como carpeta. Yo lo llevé a la supervisión para pedir el cambio; esto es lo que tiene, no tiene nada, y le mostré la carpeta de mi hijo y, yo creo que fue por eso, también, que aceptaron el cambio. Fue el cambio rápido.

*Cuando ustedes, como familia, llegan con Juan al Colegio ¿Tuvieron entrevistas? ¿Con quién hablaron para que él pueda ingresar? Más allá del cambio que hace supervisión.

Antes del cambio de supervisión yo hablé con la directora, le conté lo que me estaba pasando en el otro colegio, le pregunté de las posibilidades de cambiarlo, como posibilidades tenía, pero yo tenía que ir a pedir el cambio a supervisión. Hablé con el vicedirector, también lo aceptaba a Juan, siempre y cuando la supervisión otorgue el espacio.

Entonces, fui a la supervisión con la carpeta de Juan, para mostrar que no había nada para él en el colegio donde asistía antes. Cuando empecé a pedir esto, habrán pasado como 10 días y, me dieron la vacante para Juan en el Colegio.

* Juan ¿entra al Colegio con el recurso de DAI?

Entra con el recurso porque el día que yo anuncio, en el colegio que antes asistía, de que lo sacaba, de que lo llevaba a otro colegio; ese día había tomado el cargo una maestra y, entonces, ese último día de Juan recién fue acompañado por una docente, que fue a mediados de mayo.

*¿Cuál fue el cambio que notaste en Juan de un colegio a otro?

Primero, que es muy importante que te quiero decir es que, no fue fácil la decisión porque si bien él estaba sin docente, sin una maestra que lo acompañara, que le adaptara las tareas porque hay muchos profesores que, no voy a decir que no tienen ganas, puedo decir que no tienen el tiempo, puedo decir que al estar dentro de un aula con adolescentes, a veces, no podés poner la mirada sobre un chico especial, que no da el tiempo al contener a tantos otros y estar con uno solo como que se complica, lo entiendo y nunca me sentí enojada, ni disgustada, ni nada con los profesores. Entiendo que los adolescentes son torbellinos y, tener que contener veinticinco, hace que, de pronto no podés poner la mirada sobre uno.

*¿Vos lo entendés porque sos docente?

Yo lo entiendo porque soy docente, porque era docente. Ya no estoy hace muchos años frente al aula. Traté de volver en 2019 al aula, y dio la casualidad de la vida que cuando yo trato de volver al aula, en los tres colegios en que yo tengo cursos, en los tres colegios tenía un niño especial. Y, yo no podía atender a ese niño especial, no lo podía hacer porque no me daba el tiempo; yo llevaba las tareas pero no podía estar con él, especialmente en uno de los colegios, y este nene L., no sé si lo conociste (trabajo en el colegio donde asiste L.), un dulce, un amor, una cosita tan tierna...yo lo veía a él y se me representaba mi hijo, ay no, no. Un día, que fue el último día y no volví más, pasó algo muy tierno con los compañeros y yo salí a llorar, ¡me fui llorando!, es más (me muestra sus ojos llenos de lágrimas) y F., la preceptora, me decía: ¿qué te pasa? ¿qué te hicieron los chicos?, no podía ni decirle, dije me voy, me voy, agarré mis cosas y me fui y no volví más. No lo puedo manejar, así de simple.

La decisión no fue tan fácil porque, como te digo, para Juan el vínculo que él había hecho con sus compañeros, para nosotros era tan importante como que él tuviera clases, clases o algo escrito en la carpeta. Era muy importante, es muy importante. Eso nos costó mucho con mi marido, decidir el cambio. Y bueno, nos jugamos y, gracias a Dios, nos salió re bien la jugada. Cuando nos despedimos del chat del donde asistía, los chicos escribieron cosas lindas.

*Cuando Juan entra a clases en el Colegio, ya perteneciendo a la institución ¿Qué pasó con esa carpeta dónde vos veías dos o tres hojitas? ¿Qué pasó con su carpeta? ¿Qué pasó con sus actitudes ante una nueva experiencia, en un nuevo lugar, con nueva gente, todo un mundo nuevo que descubrir?

Juan conoció el Colegio antes de que nos aceptaran porque yo lo llevé para saber si el espacio físico le gustaba. Me dejaron entrar porque yo pertenezco al Colegio porque sino no me dejaban entrar, porque es real, entonces ahí abusé un poco de esto, pero yo necesitaba saber si a Juan le gustaba, si

quería...entonces entramos hasta la secretaría, entramos hasta ahí, vimos, que se yo: mirá que lindo el patio y acá juegan los chicos. Salió re contento, entonces teníamos un punto más a favor, pero todavía no estaba (en la institución), en ese momento cuando entré para ver si hablaba con L. (la directora), cuando Juan salió tan contento porque le gustó el Colegio, entonces, me atreví a hablar con L..

El primer día de Juan en el Colegio, él fue contento y, salió más contento todavía. Encima, según me dicen, que le tocó un lindo curso, que hay lindos chicos. Yo tuve oportunidad de verlo en educación física, pasan y ...ahora ya no le sacuden...porque antes era de pelito cortito, entonces le pasaban en el cepillito (de la cabeza) y le decían "Juan" y lo acariciaban y él se dejaba; a veces, cuando él no tiene ganas te saca la mano. Tuvo la suerte de entrar a un colegio en donde tienen puesta la mirada, en donde estuvo la maestra (por la MAI), al tiempo, por decirte 2 semanas, me lo presentan al tutor de Educación Física que también es un copado, D., que es un divino también, entonces todo al servicio de él, para que él esté bien, para que esté contento. Él si va contento, por ahí algunas noches como que duerme mal, todo entrecortado, y al otro día le cuesta levantarse y refunfuña un poco pero, una vez que entró, entró (al Colegio). Después, a ustedes (por los profes) no sé qué les pasa adentro del aula (risas).

*Él tuvo "como etapas" de ingreso ¿Podés contarme sobre esas etapas?

Yo estaba convencida de que si él entraba al aula, él podía entrar y entraba solo al colegio, pero creo que fue más una bajada desde dirección que lo esperaran en la puerta para que tuvieran como la certeza de que él entrara y no se escapara, nunca se escapó, ni de mi casa, ni de ningún lugar, entonces yo, por ese lado estaba tranquila. Teniendo yo conocimiento (sobre el edificio educativo), también, físicamente el lugar y viendo que era imposible que él se fuera a otro que no fuera dentro del colegio, entonces, como que yo lo dejaba que se bajara solo. Los primeros días no, lo acompañé hasta el portón de entrada, hasta el hall frío y A. (MAI) lo esperaba (13:30hs) y subían al aula. Después se modificó el horario, él entra con sus compañeros (13:15hs), como que quisieron ellos hacer una adaptación para ver hasta dónde Juan toleraba los ruidos, supongo que fue por eso. Entonces, estando también a disposición A., él pudo ingresar en el horario de sus compañeros; por una cuestión de horarios de ella, que le marca la escuela especial. El horario de ingreso de ella es 13:25hs, pero como está en ambos turnos, está y estaba la posibilidad. Luego de la adaptación que los directivos consideraron oportuno, era el momento; como A. estaba de acuerdo que ingrese con sus compañeros al saludo, entonces, Juan entró y entra bien, entra solo. (le comento q el primer día que entró solo, tenía a la primer hora conmigo, estaba muy emocionado, él se va al baño y yo le pedía a A. que le explique por qué Juan estaba así, ella le explicó y todo el tiempo, después, estuvieron pendientes de él...)

Él, por ejemplo, cada vez que se baja del auto me pregunta a qué hora lo voy a buscar. J., que es la tutora (acompaña a otro estudiante en el curso que va Juan), ella me dice que llega un punto en que ya no quiere hacer más nada; y es porque yo ya le di el horario en que lo voy a buscar, entonces, es como que necesita cerrar porque se prepara para el horario en que yo lo voy a ir a buscar.

Hay ocasiones en que llegamos tarde, por lo que sea, llegamos posterior al ingreso de ellos y él entra solo ahora al aula, sube solo. Llegamos tarde, incumplidos los dos, madre e hijo (risas) pero me quedo ahí (afuera del colegio, en su vehículo), hasta que J. o la preceptora o A... mando mensaje: entró Fran al colegio... Entonces están como atentas. Ya llegó al curso (responden), entonces me voy. Pero, entra solo, yo ya no me bajo del auto, él entra solo al colegio.

*Ahora, focalizándonos en el tema de las clases, de las materias que Fran está transitando ¿Cómo vez la carpeta, los recursos, si él puede contar lo que está pasando?

La carpeta viene todos los días con actividades, por suerte no me dan tareas para hacer en casa (risas) porque seguimos, nosotros, haciendo terapias y cosas.

La carpeta viene con actividades, viene con los trabajos, con toda la producción del día, todo bien pero no, él no me muestra. Juan ¿qué hiciste hoy? Si yo quiero ver la carpeta, la tengo que sacar yo y mirar, yo, qué es lo que hay. Pero, es el día y la noche con lo que era el otro colegio donde iba antes.

*Desde tu mirada docente y mirando la carpeta de tu hijo ¿Cómo considerás que son los recursos que utilizan los docentes con Juan? ¿Considerás que son adecuados, que se podrían cambiar, teniendo en cuenta los temas que él va dando?

Hay ocasiones donde siento, no sé cómo explicar, por ahí siento que es demasiado lo que le dan a Juan, o que es demasiado lo que pretenden que Juan aprenda, cosas que no sé si para un futuro de él puede llegar a servirle. Por ejemplo, cuando A. estaba tan preocupada por las clases de físico-química, yo no le quería pinchar el globo, le dije: “no pasa nada A., tranquila”. No es que no me importe que él estudie o que no estudie, sí me importa, pero siento que es mucho o, quizás, yo tengo las expectativas bajas, no sé qué es. Para Juan, me parece que hay veces que siento que es mucha información, ¿Qué tanto le puede llegar a servir? No sé si me escuchó A., pero, yo dije: si lo quieren desaprobado que lo desaprobado, no pasa nada (le digo: no va a dejar eso A.; ella responde: estaba muy preocupada porque les iba mal en físico química). Ella se re ocupa, yo lloré como loca cuando me dijo que - incluso hasta los mismos chicos, los compañeros de Juan, ya le dijeron que le querían hacer el buzo; que se quede, que se quede para egresar con ellos. A mi me encantaría. ¿Por qué?

(agrego) *Son un grupo re lindo y aparte él es uno más del curso; lo esperan, cuando él no viene preguntan. (Asiente con la cabeza la cabeza)

¿Dentro de estas características y toda la experiencia que ustedes tuvieron; cuáles son las barreras que vos considerás que todavía están y qué cuestan cómo pasarlas para que Juan tenga la libertad de poder moverse en el sistema educativo?

Cuando te empecé a contar del tránsito de Juan con los profesionales que lo fueron atendiendo me pasó de encontrar como, no sé si decir, celos profesionales; pero no terminaban de ponerse de acuerdo nunca, ni de darle valor a lo que trabajaba, que se yo, el gabinete del estado, la gente del gabinete del estado

con los profesionales del CAAD; los del CAAD con la Escuela Especial... como celos, como no sé, River-Boca; que se yo qué, pero estuve en el medio de muchas cosas a lo largo de todos estos años y... en fin... si es beneficio para el niño nada más... Este... Volveme a preguntar porque te lo quería hacer al comentario cuando te empecé a contar eso de que como mamá me pasó eso de estar en medio de peleas de profesionales... yo digo por qué, para qué, con qué necesidad... criticar uno al otro...

Agrego: son las barreras estas que te estaba diciendo. Me decía que tuvo que presentar, tuvo que pelear mucho para la permanencia de Juan en la sala de 5, ir y pedir el recurso, el cambio en la escuela, el acompañamiento.

(me pide que ponga en pausa para contarme que cuando se juntaron los gabinetes para analizar qué colegio era mejor para Juan, hicieron un informe que tardó más de 8 meses en llegar al colegio donde él asistía)

* Juan, tiene PPI?

Sí, tiene PPI. Si, si, lo firmé ahora hace muy poquito, dos o tres semanas lo firmé. Estaba como dado pero no daban conmigo para que firme, pero sí, sí tiene PPI.

*Si tuvieras que resumir en pocas palabras esta experiencia de Juan en la ESO, que era tu miedo que él entre y que se encuentre con toda esta realidad que estuvimos charlando ¿Cómo dirías que Juan está haciendo esta trayectoria escolar en el Colegio?

Bueno, vamos a decir que en el Colegio, Juan está siendo feliz, Juan está siendo contenido, está siendo acompañado.

Gracias, muchas gracias.