

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**  
**Tesis Licenciatura en Trabajo Social**

**La distancia entre el "paradigma de inclusión educativa" y las modalidades de inclusión de los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista que se desarrollan en Canelones en la segunda década del siglo XXI**

**Virginia Palma**  
Tutora: María Ester Mancebo

**2017**

## Índice

Introducción.....	2
Capítulo I: Tema en estudio.....	4
Capítulo II: Aproximación Metodológica.....	6
Capítulo III: Marco Conceptual.....	8
3.1- El Derecho a la Educación.....	8
3.2- Educación y Discapacidad.....	9
3.3- Familia y Protección Social.....	17
Capítulo IV: Antecedentes.....	19
Capítulo V: Posicionamiento de los distintos actores.....	25
Capítulo VI: La familia: sus vivencias.....	45
Capítulo VII: Una mirada de conjunto a la inclusión educativa de los/as niños/as con TEA.....	48
Capítulo VIII: Reflexiones finales.....	57
Bibliografía.....	61
Fuentes documentales.....	63
Anexos.....	65

## **Introducción**

El presente documento constituye la Monografía Final de Grado, correspondiente al Plan de estudios 2009, para egresar de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El tema seleccionado es la inclusión educativa de los/as niños/as con Trastorno del Espectro Autista en la escuela pública común, en el Uruguay actual.

La investigación busca identificar la distancia entre el paradigma de inclusión educativa y las modalidades reales de inclusión educativa de los niños autistas.

La importancia de realizar este estudio proviene de la inexistencia de conocimiento desde Trabajo Social sobre esta temática. Es por tal motivo que se tratará de una investigación de carácter exploratorio. Se posicionará desde un abordaje de investigación cualitativo. Las técnicas utilizadas serán la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Las entrevistas fueron realizadas a todos los actores que participan en el proceso de inclusión educativa de los/as niños/as con autismo, identificando a las directoras, las maestras, las familias y al director de magisterio de la ciudad de Canelones, lugar donde se desarrolló este estudio.

El interés personal que motivó a indagar sobre ésta temática surge de haber realizado dos años de prácticas pre profesional en instituciones donde se vinculaban la educación y la discapacidad. La primera fue realizada en una Escuela Especial, y la segunda, en la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay, donde se desarrollaban dos programas, uno que tenía por objetivo lograr la inserción de la persona ciega o con baja visión en el mercado de trabajo formal, y el otro que buscaba evitar la desafiliación educativa de ésta población.

Por otra parte, el interés por investigar sobre éste tema parte de la experiencia vivida durante dos años como asistente personal de un niño autista. En ella visualicé una carencia en los derechos de éstos niños, familias desamparadas en relación a la inclusión/exclusión de sus hijos/as en las

escuelas públicas, ya que cuando la escuela le comunica que no está preparada para recibir a sus hijos/as, tampoco le da otras respuestas. También visualicé desde mi rol de observadora social crítica, maestras desamparadas y sin herramientas. Considero que la educación es uno de los derechos humanos fundamentales, ya que como mencionaré en el desarrollo del presente estudio fortalece a que se ejerza la ciudadanía y el resto de los derechos. Creo que desde el abordaje del Trabajo Social, profesión que vela por el cumplimiento de los derechos, la justicia y la equidad social, se puede dar herramientas para empoderar a las familias, y de ésta forma, a sus hijos, actores que considero los más vulnerables en este campo de estudio.

La Monografía se estructura en siete capítulos. El primero, denominado "*Tema en estudio*", plantea el tema y el problema de investigación, las preguntas que guían a la misma y la justificación del tema seleccionado, presentando en último lugar los objetivos. En el segundo capítulo, llamado "*Aproximación Metodológica*" se presentan los antecedentes metodológicos, indicando el tipo de investigación, las técnicas utilizadas, el diseño de investigación, y la justificación de por qué motivo se eligió la Ciudad de Canelones para realizar éste estudio. El tercer capítulo presenta el "*Marco Conceptual*" que se maneja durante todo el documento, para poder así comprenderlo. "*Antecedentes*", constituye al cuarto capítulo, en donde se plantean los antecedentes que existen hasta la actualidad en relación a la inclusión educativa de los/as niños/as con autismo. El quinto capítulo se denomina "*Posicionamiento de los distintos actores*", y en él se presentan las opiniones en relación a las modalidades actuales de inclusión educativa de todos los actores que participan en este proceso.

El sexto apartado se llama "*La familia: sus vivencias*" y busca identificar cómo es la vivencia de todas las familias entrevistadas en relación a la inclusión educativa de sus hijos en las escuelas públicas comunes de la ciudad de Canelones. El siguiente capítulo es titulado "*Una mirada de conjunto a la inclusión*" donde se analizan y contraponen las distintas opiniones del director de magisterio, las directoras, las maestras y las familias en torno al tema en cuestión, y por último, el capítulo ocho presenta las "*Reflexiones Finales*", que son el resultado de todo el proceso de investigación.

Llegando al final, se indicará la bibliografía que se utilizó, luego las fuentes documentales, y en último lugar, los anexos.

## **CAPITULO I: El tema en estudio**

El tema que se pretende estudiar en la presente investigación es la inclusión educativa de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela pública común, en el Uruguay actual. La misma se realiza desde un abordaje de las Ciencias Sociales, posicionándose desde una perspectiva del Trabajo Social.

El problema de investigación que se aborda es la distancia entre el "paradigma de inclusión educativa" y las modalidades de inclusión de los niños y niñas con TEA que se desarrollan en Canelones en la segunda década del siglo XXI.

Las preguntas que guiarán este estudio son dos:

- (i) ¿Cómo es el posicionamiento de los distintos actores en el proceso de inclusión educativa de los niños y niñas con TEA en la Ciudad de Canelones?
- (ii) ¿Cómo vivencian las familias el proceso de inclusión educativa de sus hijos/as con TEA en la Ciudad de Canelones?

El interés personal que motivó a investigar sobre esta temática parte de diversos aspectos. En primer lugar, de considerar a la educación como un derecho humano fundamental. También surge de haber elaborado durante dos años la práctica pre-profesional en el Área de Discapacidad, enmarcada en el Proyecto Integral "Cuidado humano, Derechos e Inclusión social", donde la estudiante concurre el primer año a una Escuela Especial, el segundo año de prácticas, fue en la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay, (UNCU), donde se desarrollaban dos programas, Red de Materiales y Apoyos Tiflo Educativos (Red Mate), y Aulas de Gestión Ocupacional en América Latina (Ágora).

Por otra parte, el tema seleccionado nace también a partir de la experiencia vivida durante dos años como acompañante personal de un niño con Trastorno del Espectro Autista, concurrendo con él, a dos centros educativos.

Por último, la importancia de investigar esta temática proviene del déficit de conocimiento sobre los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas con TEA producido desde el Trabajo Social, por lo que la misma será una investigación de carácter exploratorio.

En cuanto a los objetivos de ésta investigación, el objetivo general es generar conocimiento sobre el posicionamiento de los distintos actores que participan en el proceso de inclusión educativa de los niños y niñas con TEA en la educación primaria pública común en la Ciudad de Canelones, identificando, además, cómo vivencian sus familias dicho proceso.

Los objetivos específicos son:

- Contribuir al saber académico y profesional en la temática sobre niños y niñas con autismo.
- Difundir conocimiento sobre las dificultades y la potencialidad de la inclusión educativa de niños y niñas con TEA en la educación primaria pública común.
- Identificar los distintos actores que intervienen y sus respectivos roles, en el proceso de inclusión educativa de la población estudiada.

## **CAPÍTULO II: Aproximación metodológica**

En relación a los aspectos metodológicos, cabe señalar que el diseño de la investigación es el plan y la estructura de ésta, ideados de manera tal que se puedan obtener las respuestas a las preguntas de investigación planteadas. (Batthianny et al, 2011). Existen distintos tipos de diseño, en función de los objetivos de la investigación. En este caso, se trata de un diseño exploratorio ya que se busca indagar en un tema no estudiado, que es la distancia entre el "paradigma de inclusión educativa" y las modalidades de inclusión de los niños y niñas con TEA que se desarrollan en Canelones en la segunda década del siglo XXI.

El presente documento se posiciona desde un abordaje cualitativo de investigación, donde se busca comprender el significado que la población de estudio le otorga al problema en cuestión. Para acceder a estos datos, se utilizó la técnica de entrevista abierta semiestructurada y el análisis documental. La primera tiene como cometido la generación de un diálogo en el que el entrevistado expresa su punto de vista. Alonso (1995) define a la misma como un

*"(...) proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona -" el informante", en término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural - que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor. Entendemos aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado." (1995: 225).*

El número total de entrevistas fue de veintitrés, realizadas a ocho madres, a dos padres, a ocho maestras, a cuatro directoras y a un director del centro de formación docente.

La segunda técnica implementada fue el Análisis Documental. En relación a dicha técnica Valles expresa:

*"La revisión de la literatura (que supone estar al día de lo publicado sobre el tema que se pretende investigar) y la utilización de las estadísticas existentes (...), son tareas siempre presentes en la realización de*

*estudios cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, no se agotan ahí las posibilidades de la investigación documental. De hecho, la expresión más característica de esta opción metodológica se encuentra en los trabajos basados en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social". (1996:109)*

La investigación se basó en el relevamiento de datos que proviene de fuentes primarias y secundarias. Las primarias consisten en información que el propio investigador obtiene a través de una o más técnicas de obtención de datos, en este caso se utilizó la entrevista semiestructurada dirigida a las familias, las/os maestras/os, y directoras/es de los niños/as con Trastorno del Espectro Autista y también al director del Instituto de Formación Docente. Las fuentes de información secundarias consisten en el análisis de datos recabados por otros investigadores. En el presente estudio se utilizó el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley N°18.418, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la Ley General de Educación N°18.437, la Ley N° 18.651, de Protección Integral de Personas con Discapacidad y por último, la encuesta Nacional de Personas con Discapacidad.

Se eligió la ciudad de Canelones para desarrollar la investigación debido a que es el lugar donde la estudiante reside y tiene conocimiento de distintas familias que tienen hijas/os con TEA.

De acuerdo a los datos del censo realizado en el año 2011, la ciudad de Canelones específicamente tiene una población de 19 865 habitantes. (<http://web.archive.org/web/20161003095735/http://www5.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/Canelones.html>).

La ciudad cuenta con dos Centros de Atención a la Infancia y la Familia (Plan Caif), dos guarderías, la n° 248 y la n° 3, una escuela especial n° 199, y 6

escuelas comunes, la nº 101, nº 102, nº 110, nº 221, nº 160 y la nº 197. Todos centros educativos de educación pública.

### **CAPÍTULO III: Marco Conceptual**

#### **3.1- El Derecho a la Educación**

Para dar comienzo al marco teórico, se parte entendiendo que la educación es un derecho humano.

Los derechos humanos, avalados por la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>), son inherentes a la existencia humana, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, nacionalidad, o cualquier otra condición. Los individuos los adquieren desde su nacimiento y hasta su defunción.

El artículo nº 26 de la anterior declaración, plantea que toda persona tiene derecho a la educación, y es ésta fundamental, ya que contribuye en el fortalecimiento del respeto de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>).

Es considerada la educación como un aspecto clave en la generación de bienestar en una sociedad, ya que es una vía para lograr la integración social, la movilidad, acceder a mejores oportunidades económicas, y lograr el pleno ejercicio de la ciudadanía, constituyendo un ámbito de acumulación de capital humano (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014).

Resulta menester establecer a que se hace referencia al hablar de derechos. Aparicio y Pisarello (2008) plantean que, *“Los derechos son prestaciones o expectativas que un sujeto de manera fundada, tiene de que otros sujetos hagan o dejen de hacer algo en relación con sus intereses o necesidades”* (7).

La función de los derechos es proteger determinados intereses o necesidades que se consideren relevantes. A su vez, tienen un vínculo

fundamental con los deberes, ya que se cumplen los derechos de una persona, dependiendo si el resto cumple con sus deberes, por lo tanto, todas las personas deben cumplir con sus derechos y deberes.

Las garantías de los derechos, que consisten en mecanismos de protección, están otorgadas por el ordenamiento jurídico y sus poderes públicos. (Aparicio y Pisarello, 2008).

### 3.2- Educación y Discapacidad

En la presente investigación, la educación se ve transversalizada por la discapacidad, centrándose específicamente en los niños y niñas con autismo. La discapacidad puede ser entendida principalmente por dos modelos, el médico, y el social. Desde el modelo médico, se define la discapacidad como

*“(...) un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.”*  
(<http://www.who.int/topics/disabilities/es/>)

La Organización Mundial de la Salud desplegó una clasificación sobre la discapacidad, que se fue modificando con el transcurso del tiempo. En 1980 desarrolló la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), estableciendo que,

*“Una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.”*  
(<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/clasificacionesomsdiscapacidad.pdf>)

*“Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.”*  
(<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/clasificacionesomsdiscapacidad.pdf>)

Y por último,

*“Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).”*  
[\(<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/clasificacionesomsdiscapacidad.pdf>\)](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/clasificacionesomsdiscapacidad.pdf)

La CIDDM 2 busca traspasar la concepción de discapacidad asociada a la idea de enfermedad, proponiendo un enfoque biopsicosocial, realizando una interacción entre el modelo médico y el modelo social, buscando capturar la integración de las diferentes dimensiones de la discapacidad, identificando tres, el nivel corporal, el nivel individual y el nivel social.

En el año 2001 surge la Clasificación Internacional de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que define la discapacidad como,

*“(...) como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).”*  
[\(\[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\\_spa.pdf\]\(http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\_spa.pdf\)\)](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)

Se visualiza que en la última definición de discapacidad emitida por la OMS, se incorporan los factores ambientales y personales.

En relación a éste modelo Indiana Vallejos (2009), menciona que

*“La discapacidad es considerada como un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que por ende se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía (...) cuyos agentes intervienen para normalizar” (17).*

De ésta forma, se identifica que el modelo médico entiende que la discapacidad es un problema individual, por tanto, las formas de abordar este problema también tienen un carácter individual como lo es la medicalización, presentándose intervenciones desde el lado de la medicina y desde la pedagogía especializada. Este modelo ha sido y continúa siendo el hegemónico. Históricamente su concepción de discapacidad ha sido reformulada, teniendo siempre un enfoque desde la salud, aunque en la actualidad ha incorporado ciertos aspectos sociales.

El modelo social, surge a fines de la década del 60, en Estados Unidos e Inglaterra, como iniciativa de quienes, en ese entonces, se encontraban en situación de discapacidad con el fin de promover cambios políticos (Palacios; 2008). Para comprender este modelo es necesario recurrir a los planteamientos de la ideología de la normalidad, ya que, en contraposición al modelo médico, intenta superar esta ideología, planteando a la discapacidad como una construcción social, donde el otro es visto como diferente ante los patrones de normalidad.

En este sentido, María Alfonsina Angelino (2009) plantea que el discapacitado, lo es, porque hay algo externo que lo discapacita, y describe que,

*“(...) ese algo se inscribe en el orden de las relaciones sociales en el marco de un modelo económico, social, político y cultural opresivo y desigual. Este modo de producción discapacita a aquellos que portan el déficit (...)” (4).*

Por otra parte, Palacios (2008), posicionándose desde un modelo social de la discapacidad, comprende que las causas que generan la discapacidad son predominantemente sociales. La autora recién mencionada reconoce que las personas que se encuentran en una situación de discapacidad, presentan una deficiencia, siendo ésta, *“(...) la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo.” (123)*, y además, también presentan una discapacidad, que consiste en,

*“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 diversas funciones, y por ello las*

*excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.”*  
(Palacios, 2008:123).

De acuerdo con éste lineamiento, la discapacidad está compuesta por factores sociales, siendo la sociedad mayoritariamente quién discapacita. De tal forma se puede entender, que *“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad.”* (Morris, 1996; apud, Palacios 2008:123)

Además del modelo médico y del modelo social de comprender la discapacidad, De Lorenzo (2007) define un modelo integral. Esta perspectiva, permite establecer relaciones entre el nivel biológico, personal y social, sobre los que se manifiesta la discapacidad. De esta forma el autor establece que,

*“La discapacidad se definiría como un problema social y personal que requiere no sólo atención médica y rehabilitadora, sino también apoyo para la integración social, a la que han de darse respuestas mediante tratamientos individuales y acción social.”* (De Lorenzo, 2007:64)

La presente investigación se centra en los niños y niñas con TEA.

Leo Kanner fue una de las primeras personas que habló del autismo en el año 1943, y estableció que,

*“(…) ‘lo excepcional, lo patognomónico, el desorden fundamental’ es la ineptitud de éstos niños para establecer relaciones normales con las personas y para reaccionar normalmente, frente a las cosas y las situaciones que se les presentan: y dándose éste desde el comienzo de la vida.”* (Prego, 1999:14)

Por otra parte, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales V (DSM-V), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría en el año 2014, establece que, *“El trastorno del espectro autista se caracteriza por el déficit de dos hábitos básicos: 1)-deterioro de la comunicación e interacción sociales y 2)-patrones de comportamiento, actividades e intereses repetitivos y restringidos.”* (2014:809). De acuerdo a éste manual el trastorno del espectro autista abarca además del trastorno autista (autismo), el trastorno de Asperger,

el trastorno degenerativo infantil, el trastorno de Rett y el trastorno generalizado del desarrollo.

El problema de investigación del que se ocupa este documento consiste en la distancia entre el "paradigma de inclusión educativa" y las modalidades de inclusión de los niños y niñas con TEA. En relación a ello, se toman los aportes de Míguez y Silva (2012), quienes plantean que el campo de la educación formal se encuentra transversalizado por el par exclusión/inclusión. Estas últimas categorías son comprendidas como un par dialéctico, que dan cuenta de los procesos dinámicos y contradictorios en los que los sujetos se desenvuelven en el área social.

Las autoras establecen que en las sociedades occidentales rige una ideología de la normalidad, conformando formas de ser, estar, sentir y comportarse. A su vez, ésta distinción entre lo "normal y anormal", como lo "sano" y lo "enfermo" va generando ciertas etiquetas en las personas.

Míguez y Silva (2012) señalan que los saberes institucionales, generan fuertes relaciones de poder, ampliando o restringiendo el campo de los posibles de las personas en situación de discapacidad, y en este contexto se encuentran los centros educativos, donde se generan procesos de inclusión, integración o exclusión.

Es posible destacar en relación a esto, la influencia que ha tenido la medicina, convirtiéndose en una disciplina hegemónica, adoptada por el Estado, y a partir de la cual justifica y explica sus acciones. En el ámbito educativo opera una vigilancia higienista y epidemiológica, vinculada a los dispositivos de salud (Míguez y Silva, 2012).

En relación a los conceptos de integración e inclusión, Míguez y Esperben (2014), los distinguen, y definen a la integración como,

*"(...) el movimiento que hace una persona adaptándose a la estructura para que luego la estructura se adapte a ella" (64), por otra parte, mencionan que, "La inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva a las personas en situación de discapacidad." (64).*

De ésta forma, se identifica que la inclusión, conlleva una transformación del entorno, la estructura y la sociedad, a diferencia de la integración, donde es la persona quien debe encontrar un lugar. Las autoras consideran, que a pesar de los discursos de inclusión que se imparten desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y otros organismos del Estado, se está lejos de la inclusión.

Mancebo (2010) menciona que en los albores del siglo XXI, el concepto de inclusión educativa tiene pocas resistencias, y plantea que en el año 2007, la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) define a la inclusión como,

*“El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2007: 6apudMancebo,2010).*

Sin embargo, en la última Conferencia de Educación, realizada en el año 2008, se planteó que existen distintas concepciones bajo el término “inclusión educativa”, y remite a tres conceptualizaciones distintas: a que un alumno con discapacidad concurra a la escuela común; a dar respuesta a las distintas necesidades de los educandos, teniendo presente su diversidad; y, por último, a la participación en la educación de los grupos más vulnerables.

Mancebo (2010) señala cinco énfasis del Paradigma de Inclusión Educativa que está emergiendo. El primero, lo denomina “*La desigualdad como trampa para los docentes*”, la autora plantea que los docentes para poder vivir cotidianamente con esta realidad, generan un mecanismo de defensa ante las limitaciones de su intervención. Tal como señala Mancebo “(...) *este mecanismo de defensa naturaliza el fenómeno de la exclusión y cercena las posibilidades de cambio.*” (2010:3). El segundo, es “*La naturalización del fracaso escolar y la apuesta a revertirlo*”, y plantea que el fracaso educativo puede revertirse y para

ello es clave la mirada de los maestros, porque está en ellos naturalizar la situación de exclusión o no. En tercer lugar, señala *“La defensa de diversidad de trayectorias”*, donde es fundamental cuestionar la idea de “trayectorias educativas normales” y defender la diversidad de las trayectorias. En relación a éste énfasis, *“El cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta educativa”*, corresponde al cuarto énfasis, donde es necesario problematizar el formato escolar moderno que se caracteriza por su homogeneidad. Por último, Mancebo (2010) establece que la bibliografía sobre la inclusión educativa le asigna centralidad a *“La resignificación del rol docente”*, planteándose la necesidad de transformar el papel de los docentes, sus posturas ante el aprendizaje de los alumnos o sus prácticas cotidianas.

En suma, el paradigma de inclusión educativa plantea dejar atrás el dispositivo escolar único, e innovar en las propuestas curriculares, teniendo en cuenta la diversidad de los educandos.

La educación como institución, cumple un rol fundamental en los procesos de sociabilidad y de producción y reproducción de la normalidad. Althusser (1988) plantea que la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado y cumple de forma silenciosa un rol dominante en la reproducción de la ideología del Estado, transmitiéndole “habilidades” a los niños, recubiertas por la ideología dominante.

Mancebo y Méndez (2012), señalan que la exclusión educativa es un asunto que se encuentra en la agenda de gobierno en Uruguay. El concepto de exclusión como el de integración, se refieren a la relación de unos individuos con otros, en el caso de la exclusión educativa, es entre quienes quedan por fuera del ámbito educativo, y quienes ejercen su derecho a educarse.

Las autoras toman los aportes de Gentile (2011, 2009), quien estableció el concepto de “exclusión incluyente”, estableciendo que en gran parte de los países del cono sur se ha producido una “universalización sin derechos”, esto se debe a que, se expandió el acceso a los derechos en un contexto donde no existían las condiciones necesarias para asegurar la calidad de la educación. Ello generó que la expansión se condicionara. Gentile (2009) define la “exclusión incluyente” como,

*“(...) un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.” (Mancebo y Méndez, 2012: 33)*

Mancebo y Méndez (2012) manifiestan que a pesar de que Uruguay cuenta con una normativa inclusiva, dicho mandato legal no ha logrado superar la exclusión educativa, siendo un problema que buscan abordar las políticas públicas.

Mancebo, Carneiro y Lizbona (2014) señalan que entre 1930 y 1970 se produjo en Uruguay, una expansión de la protección social, en términos legislativos, institucionales y de asignación de recursos públicos, especialmente en educación y salud pública. Las autoras mencionan que las políticas educativas actúan en la generación de oportunidades para los individuos, generando precondiciones para el ingreso del sujeto en el mercado laboral, además, buscan generar una igualdad de oportunidades antes que el mercado produzca resultados desiguales, y señalan, *“Sostenemos que la educación es un componente neurálgico de protección social (...)”* (6). Establecen, además, que las políticas educativas son un instrumento de integración social, presentando un gran potencial para defender a los individuos de los riesgos sociales directos.

En relación a los procesos de inclusión educativa en la actualidad en Uruguay, Mancebo, Carneiro y Lizbona, (2014) indican que entre los años del 2005 al 2013 se desarrollaron un total de 16 programas de inclusión educativa, dirigidos a una población focalizada. Estos, han buscado enfrentar la exclusión dentro de éste ámbito, dando respuestas diversas a los alumnos, independientemente de sus antecedentes sociales, culturales, habilidades y capacidades, implementando para lograrlo, cambios en los contenidos y en las estrategias escolares.

Ana Laura García (2012) al analizar las políticas sociales y la discapacidad, durante el gobierno de izquierda en Uruguay, establece que el Frente Amplio ha mantenido como uno de sus principios, atender a la población más vulnerable.

En relación a la normativa actual el artículo N°8 de la Ley General de Educación N° 18.437, del año 2008, manifiesta que es “(...) *responsabilidad del Estado de asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación a los colectivos minoritarios y a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad (...)*” ([http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)).

García (2012) plantea que se responsabiliza a las personas en situación de discapacidad y sus familias, ya que se considera que deben ser ellas quienes se esfuercen para superar su “déficit”, visualizándose al Estado, como un actor clave que produce y reproduce una ideología de la normalidad.

### 3.2- Familia y Protección Social

Los actores que intervienen en la promoción de bienestar a través de la educación, son el Estado, el mercado, y la familia. Resulta necesario entender a la familia como una institución que influye en el accionar de los sujetos. Schvarstein (2002) define las instituciones como, “*aquellos cuerpos normativos jurídicos, culturales compuestos de ideas, valores, leyes que determinan las formas de intercambio social*” (26). De esta forma, las instituciones forman parte de la realidad social y definen lo que está establecido.

En relación a esto, y retomando los aportes de Althusser (1988) quien propone el concepto aparatos ideológicos del Estado, entendiendo a éstos como aquellas instituciones a través de las cuales se transmite la ideología dominante a los individuos, el autor plantea que la familia es uno de los aparatos ideológicos del Estado, que se presenta en forma de institución y pertenece al ámbito

privado. Es así como se visualiza a la familia fuertemente influenciada por una ideología dominante, que corresponde a la clase hegemónica. De acuerdo al autor, *“(...) funciona de manera predominantemente ideológica, pero secundariamente de modo represivo, aunque sea sólo en casos extremos y suave, disimulada e incluso simbólicamente.” (Althusser, 1988:191)*

La familia es un grupo, que participa en la socialización primaria del niño, transmitiendo valores, formas de pensar y costumbres, es la que le transmite un hábitus. Elizabeth Jelin (1998), por su parte, manifestó que,

*“El concepto clásico de familia parte de un sustento biológico ligado a la sexualidad y a la procreación. La familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. Incluye también la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y del techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano, que van unidos a la sexualidad “legítima” a la procreación” (Jelin (1998:15)*

La concepción de familia recién mencionada, alude a la tipología de familia nuclear, que ha sido entendida en la historia social de Occidente como “naturaleza humana”, que acarrea una concepción de la moralidad cristiana, de normalidad y se trata de una familia patriarcal. (Jelin, 1998). Pero, al igual que estableció Beck-Gernsheim (2000), Jelin (1998) considera que se han conformado organizaciones familiares y de parentesco muy variadas, y todas las concepciones se remiten a tres aspectos claves: cómo se organiza la convivencia, la sexualidad y la procreación.

Beck-Gernsheim (2000) considera que la institución familia se ha transformado a lo largo del tiempo, surgiendo una multitud de arreglos familiares, y como resultado de esos cambios, ha dejado de estar claro qué o quién constituye la familia, ya que han surgido una multitud de formas de vivir, amar y relacionarse.

No significa que la familia tradicional desaparezca, pero sí es evidente que ha perdido el monopolio que antes tenía. Al hablar de familia tradicional se hace referencia a la unidad de padre-madre e hijo o hijos, legitimada oficialmente y vinculada de por vida. La autora denomina “familias patchwork” a las nuevas formas, y establece que “(...) *cada uno vive su propia versión de la familia patchwork*” (Beck-Gernsheim, 2000:70) y de ésta manera es comprendida la familia en éste documento.

#### **CAPÍTULO IV: Antecedentes**

En relación a los antecedentes del tema de investigación del que se ocupa la presente monografía, se destacan en primer lugar los aportes de la Convención sobre los Derechos del Niño del año 1989, ([http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)), a partir de la cual la educación es un derecho humano, tal como lo establece en el artículo N° 28, planteando que “(...) *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación (...)*”.

La misma, en su primer artículo plantea que entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, y en el segundo artículo describe que

*“(...) Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. (...)*”.

En el año 2007, la Ley N°18.418 (<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>) con un único artículo, aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ésta

Convención,

([http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion\\_enero\\_2014.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf)) en su artículo N°24 se refiere a la Educación, y define que,

*“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.”*

En la segunda parte de este artículo, se establece,

*“2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) 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; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás (...).”*

El Código de la Niñez y la Adolescencia (2010), en su artículo N°9 declara que,

*“Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social.”*

En el año 2009 se puso en vigencia la Ley General de Educación N°18.437

([http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)), la cual determina que debe ser el Estado el responsable de garantizar el derecho a la educación, tal como lo menciona el artículo N°12, planteando,

*“La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal. (...)”.*

La misma ley, en su primer artículo establece

*“Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.”*

Haciendo alusión a la universalidad, el artículo N° 6 determina, *“Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.”* El artículo N° 8, plantea que,

*“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.”*

En base a este artículo, donde se hace referencia a la diversidad e inclusión educativa, el N°18 asegura que,

*“El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará*

*de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. (...)*

La Ley N°18.437, menciona en el artículo 41, entre otras cosas, que deben ser los centros educativos promotores de los derechos humanos. En caso de que el educando se encuentre en una situación de discapacidad, el artículo N° 72 plantea que éstos niños o niñas tendrán derecho a, *“(...) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje.”*

En el año 2010, se aprobó la Ley N° 18.65 de Protección Integral de Personas con Discapacidad ([http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion\\_enero\\_2014.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf)). El artículo número 2 define qué se entiende por discapacidad, declarando que,

*“Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.”*

En su artículo N° 39 plantea, entre otras cosas, que El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad en materia educativa. La misma ley, plantea en su artículo 40 que,

*“La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena*

*inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.”*

El artículo número 41 plantea que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, y el número 46 señala que *“Los centros de recreación, educativos, deportivos, sociales o culturales no podrán discriminar y deberán facilitar el acceso y el uso de las instalaciones y de los servicios a las personas amparadas por la presente ley.”*

En Uruguay, en el año 2003 la Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado (CNHD) y el Instituto Nacional de Estadística (INE) diseñaron e implementaron la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad. (<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35456/discapacidad.pdf/6d3755ad-11df-4439-8bb0-37d0deb3434a>)

Ya desde los años `80, la Organización Mundial de la Salud (OMS) comenzó a promover que todos los países debían contar con un sistema de información sobre la población con discapacidad, para luego poder diseñar y desarrollar políticas sociales dirigidas a ésta población, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida. La encuesta para las personas con discapacidad tuvo como objetivo,

*“(…) obtener información sobre la población con discapacidad física o mental, con la finalidad de cuantificar debidamente el peso relativo de los diferentes tipos de discapacidad, y facilitar la formulación de planes tendientes a brindar soluciones a los problemas enfrentados por estos grupos poblacionales, mejorar sus condiciones de vida, y facilitar su relacionamiento y su integración al resto de la sociedad.” (2)*

Dicha investigación, como marco conceptual de referencia, tomó la conceptualización de discapacidad planteada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), aprobada en el año 2001, y que comprende que,

*“(...) la discapacidad es toda limitación y restricción en la participación, que se origina en una deficiencia que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social (...)” (3)*

Esta definición de discapacidad evalúa las limitaciones o restricciones contrastándolas con los estándares comúnmente aceptados en la población.

Con el objetivo de rescatar datos cuantitativos que aporten a la presente investigación, en base a los resultados obtenidos de la aplicación de la Encuesta Nacional de personas con Discapacidad, se sabe, que el 7,6% de la población total residente en hogares particulares urbanos de localidades de 5.000 o más habitantes, tiene algún tipo de discapacidad. Las diferencias entre el interior y las zonas urbanas son mínimas. Se visualizan diferencias en relación al sexo y la edad. Existe una mayor cantidad de mujeres con discapacidad, 8,2% contra un 7% en los varones. Respecto a la edad, los varones menores de 30 años, tienen mayor incidencia de la discapacidad, que las mujeres en las mismas edades. Entre los 30 y 49 años, hay un equilibrio entre la cantidad de mujeres y varones con discapacidad, revirtiéndose en las edades adultas, donde son las mujeres quienes presentan un mayor porcentaje.

En cuanto a la población con discapacidad, sus características generales son las siguientes, el 50,8%, tienen 65 o más años, el 18,4% tiene entre 50 y 64 años, el 12,9% tiene entre 30 y 49 años, y el 17,9% son niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El 66%, tiene una sola discapacidad, y el 34% tiene dos o más.

Con respecto a la educación, el 81% de los niños y niñas con discapacidad concurren al ciclo primario con educación inicial y el secundario básico, contra un 88% de niños y niñas sin discapacidad.

## **CAPÍTULO V: Posicionamiento de los distintos actores**

En el presente capítulo, se presentan las distintas opiniones recabadas en las entrevistas a todas las personas que se considera que intervienen en el proceso de inclusión educativa de los/as niños/as con autismo.

Para ello, como ya fue mencionado, se entrevistó al director de magisterio de la ciudad de Canelones, a las directoras de los centros educativos a los que asisten, a sus maestras y familias.

El director del Instituto de Formación Docente señaló que no se les enseña a las maestras durante su formación inicial a trabajar con niños/as con discapacidad, sólo tienen un taller en el último año sobre dificultades de aprendizaje.

Al preguntarle si considera necesario formar a los docentes en ese aspecto, mencionó que se deben plantear cuáles son las discapacidades y preguntarse de qué forma se está integrando a éstos niños, estableciendo que,

*“(...) si integrar es poner a un niño o a una niña, un adolescente un joven en una clase para este, que se integre, capaz que socialmente sí, pero desde el punto de vista de los aprendizajes yo tengo mis dudas de que sea muy, muy productivo para ellos.”*

En cuanto a si deberían de participar de la educación especial, estableció que no lo sabe, pero que sí se debe de realizar un replanteo sobre cómo se integran en las escuelas comunes actualmente.

Teniendo presente que durante el año 2016, uno de cada 160 niños tiene un trastorno del espectro autista, según los datos difundidos por la OMS, desconoce que se haya tomado alguna medida desde primaria, planteando que se les debe dar las condiciones a los docentes para que puedan trabajar en el aula. Al indagar dónde se les debe dar las condiciones mencionó,

*“(...) yo creo que son las políticas educativas, y que no es hablar sobre hacer en el discurso y la inclusión, incluimos a todo el mundo. Yo estoy convencido de que no se puede incluir a todo el mundo en una profesión*

*como la docente, o sea, hay que ver también cuál es el tipo de dificultad que tienen. En el caso que tu decís del autismo, te soy sincero, no se mucho sobre el tema, pero me parece que sí, que como una dificultad más, bueno, habría que ver de qué forma se trabaja y de qué forma realmente se lo integra. Vuelvo a insistir, que no sea una mera integración social que es importante, pero bueno también tenemos que ver en qué medida estamos desarrollando a esta persona.”*

Señaló que las practicantes tienen la inquietud sobre cómo trabajar con niños/as autistas.

Por inclusión educativa entiende “(...) *incluir a aquella persona que se integra de alguna manera a un grupo, en este caso de educación, pero que tiene las posibilidades de poder desarrollarse a partir de sus capacidades.*”

Para poder abordar la parte educativa de niños y niñas con trastorno del espectro autista el director de magisterio considera que se requiere una preparación específica de los docentes.

Al preguntarle si cree que en la ciudad de Canelones las escuelas son inclusivas mencionó conocer dos casos en los que se actuó “(...) *al menos con muy buena intención (...)*”, pero desconoce los resultados.

En cuanto a si considera que las personas con autismo ejercen su derecho a la educación, mencionó “(...) *hay opciones que si le dan y hay otras que no le dan.*”

Por último, en relación a los aspectos que cree necesario cambiar, mencionó que es necesaria una discusión sobre la inclusión, ya que actualmente es un aspecto que queda en el discurso y depende para su implementación del voluntarismo, siendo necesario que se les den las posibilidades a los docentes de poder formarse. Mencionó,

*“Yo me parece que se debe dar una buena discusión de esto de la inclusión y no resolverla como se resuelve a nivel de escritorio, esto lo primero. Y que no puede ser un discurso, es un discurso. Si tú te fijas en todas las políticas educativas y agarras un plan quinquenal de codicen, todos hablan de la inclusión y de la integración, pero son solo palabras.*

*No puede quedar en el voluntarismo. Por eso me parece que las políticas educativas tienen que dar todas las posibilidades al docente de poder formarse.”*

En cuanto a las directoras, de un total de cinco escuelas públicas de educación primaria en la ciudad de Canelones, fueron entrevistadas cuatro, ya que la quinta no quiso que su escuela formara parte del presente estudio, sin justificar su decisión. A partir de las entrevistas realizadas, se reconoce que existe una aproximación en las ideas presentadas en sus discursos.

De las cuatro directoras entrevistadas, sólo una contó que la familia comunica el diagnóstico de autismo de su hijo/a en el momento de su inscripción. El resto, establecieron que “(...) *los padres cuentan verbalmente, pero no cuentan toda la verdad.*”(Directora nro. 1), y que no lo hacen por miedo al rechazo de las instituciones. Una de las directoras mencionó,

*“No todas cuentan cuando van a inscribir a su hijo, el diagnóstico. Generalmente la familia, no sé qué está pasando, pero en algunos casos no sé si la familia tiene miedo de que no lo acepten en la escuela, cuando la escuela es obligatoria universalmente, o quizás este... no sé lo que piensa la familia porque realmente no lo comunica de primera.”*(Directora nro. 2)

En relación al rechazo, una de ellas estableció, “(...) *es como que no saben cómo asumirlo, y han tocado varias puertas y algunas se le cerraron, y el rechazo, sienten miedo al rechazo de las instituciones.*”(Directora nro. 3)

Al ser una escuela que incluye niños/as con discapacidad, dos directoras comentaron que la escuela es visualizada de manera positiva por el resto de los padres de niños/as sin discapacidad, una directora mencionó que el resto de los padres lo toman con asombro, agregando “(...) *no te digo que me felicitan porque esa no es la palabra (...).*” (Directora nro. 3)

Por último, una de las directoras contó que en una de las escuelas que trabajo en la ciudad de Canelones, el resto de los padres vivenciaba de manera negativa la inclusión del niño con TEA en la escuela, describiendo,

*“(...) pero yo estuve el año pasado en otra escuela donde había un niño con TEA, donde los padres de los otros niños se movilizaron hasta para llegar a sacarlo, porque el trastorno era muy notorio y donde los padres no querían que sus hijos se vieran sometidos a compartir determinadas vivencias con ese niño.”(Directora nro. 4)*

Todas las directoras de los centros educativos establecieron que no existen requisitos específicos a nivel reglamentario para el ingreso del niño/a al centro educativo. A pesar de ello, mencionaron que se le pide a la familia que el/la niño/a asista al aula con un asistente personal, el cual consideran que debería ser un requisito obligatorio, y que en muchas instituciones educativas se implementa que los/as alumnos/as con TEA asistan medio horario. Una de ellas mencionó,

*“El medio horario no existe a nivel reglamentario en ninguna escuela pública, se puede llegar a implementar, pero no existe como tal. Si se implementa es a través de un acuerdo entre la familia, las autoridades, pero no existe el medio horario en ninguna institución, se usa, yo sé que se usa, pero no es lo que nosotros queremos y no es lo que debemos.”(Directora nro. 2)*

En relación a si la población estudiada tiene que ir a la escuela común o a la especial, sólo una consideró que deben de asistir a la escuela común debido a que su discapacidad no es intelectual. Otra directora mencionó que debería de haber una escolaridad compartida, ya que en la escuela común sólo le aporta la parte de integración, y la escuela especial la parte de enseñanza, otra directora consideró que el/la niño/a debe de asistir a la escuela especial si tiene bajo rendimiento, y por último, la otra directora estableció que deberían de asistir a escuelas específicas para su tipo de discapacidad, ya que cuando se intenta incluir al niño/a con autismo en las escuelas comunes se pierde la especificidad de la educación, y cree que *“Este país dejó de pensar en las escuelas especiales por la inclusión, y eso es una pérdida.”(Directora nro. 4)*

Al indagar si la escuela tiene las herramientas necesarias para trabajar con alumnos/as autistas, dos directoras mencionaron que sí, ya que una escuela tiene un aula de sordos y trastornos del lenguaje donde el alumno con autismo concurre, y la otra afirmó positivamente, argumentando que si porque los docentes están dispuestos a trabajar. Las otras dos escuelas creen que no tienen las herramientas necesarias porque faltan técnicos que asesoren a los docentes, o son necesarias maestras especializadas en el tema. Una de las directoras estableció que la única herramienta que tiene la escuela es la voluntad para trabajar con los/as niños/as autistas, a causa de que no fueron preparadas para trabajar con ellos/as.

En relación al concepto de inclusión educativa no hubo unicidad. Entre las distintas respuestas, se mencionó: que la propuesta educativa se adecúe a las necesidades del alumno/a; que todos los/as niños/as, sin importar la dificultad que tengan puedan aprender en un mismo ámbito; que los niños con discapacidad puedan asistir a la escuela común; y en contraposición a ello, otra directora planteó que es lo que se da dentro del aula, sin la necesidad de que haya niños/as con discapacidad.

Todas las directoras manifestaron que se busca asesoramiento exterior acerca de la temática, identificándose distintas maneras. La directora se contacta con el centro de atención al que asiste el/la niño/a, la maestra se dirige al centro directamente para recibir asesoramiento, y en uno de los casos, la directora le ha consultado a una psicóloga amiga suya de manera personal.

Cuando ingresa un niño/a con autismo al centro educativo, una de las directoras comentó que se le consulta a la maestra si desea que sea su alumno/a o no, en otra escuela se evalúa con el equipo docente con que maestra irá el/la niño/a, y en otro de los casos se le informa directamente a la docente que en su lista tendrá un alumno con TEA.

En este año las estrategias que desarrollaron las escuelas para favorecer la inclusión de los/as niños/as con autismo fueron: entrevistas con los técnicos que atienden al niño/a; participar del aula de sordos y trastornos del lenguaje; y

en otro de los casos, la directora mencionó que las estrategias han sido variantes a medida que se presentan las dificultades.

Al preguntarle a las directoras si creen que los/as niños/as con autismo ejercen su derecho a la educación, una contestó que no, ya que necesitarían para ello un acompañante terapéutico toda la jornada escolar, tal como lo expresó, “*Los maestros no tenemos demasiadas herramientas, no tenemos asesoramiento.*”(Directora nro. 3). Otra directora planteó que se le cumple el derecho a la educación en un sentido muy amplio, pero que no abarca el aprendizaje.

En síntesis, las miradas de las directoras sobre la experiencia escolar de los niños y niñas con autismo tuvieron concordancia. Es así que todas menos una coinciden que las familias no comunican el diagnóstico de su hijo en el momento de la inscripción; el resto de los padres de niños sin discapacidad vivencian de manera positiva la inclusión del niño con TEA, sólo en un caso una directora manifestó lo contrario; todas afirmaron que no existen requisitos específicos para la inscripción de niños/as autistas, pero se le menciona a la familia que su hijo/a debería asistir medio horario y con un asistente personal; en cuanto a si deberían concurrir a la escuela común o especial, sólo una directora cree que deberían de participar de la escuela común, y el resto manifestó otras alternativas “especiales”; todas expresaron haber buscado asesoramiento exterior acerca de la temática y declararon que los/as niños/as con autismo no ejercen plenamente su derecho a la educación. En relación a que entienden por inclusión educativa, no hubo unanimidad, ya que todas plantearon distintos conceptos.

Las maestras, por su parte, de las nueve que participaron de ésta investigación, manifestaron haber tenido distintas experiencias como docentes de alumnos/as autistas, pero todas coincidieron que en la actualidad, cada vez son más los/las que asisten a la escuela pública común.

Fueron cuatro las que durante el 2016 tuvieron alumnos/as con autismo por primera vez, ya que el resto han tenido en varias oportunidades. Tal como

expresó una maestra, *“Sí, he tenido. Ahora en los últimos ocho o diez años es cuando más niños he tenido con este diagnóstico de autismo.”*(Maestra nro. 7)

Al indagar si durante la formación realizada en el magisterio se les dio alguna capacitación específica para trabajar con niños/as con discapacidad, y dentro de ésta, con autismo específicamente, todas las docentes establecieron que no se le dio ninguna formación respecto al abordaje educativo de ésta población, y que con la experiencia han ido aprendiendo y adquiriendo pautas de trabajo.

Sin embargo, todas coincidieron que ya desde la formación en magisterio creen que es necesaria una capacitación para trabajar con niños/as con discapacidad, excepto una maestra que estableció lo contrario. Entre las maestras que respondieron afirmativamente, mencionaron,

*“(…) sí porque nos permitiría tener una visión previa, herramientas, marco teórico, desde el trabajo en talleres y el rol del docente en ese tipo de inclusión y en relación con el grupo también.”* (Maestra nro. 1)

Otras mencionaron que les gustaría recibir por lo menos cursos prácticos que les brinde estrategias de trabajo, una maestra planteó que es necesario ya que actualmente asisten a la escuela muchos niños/as con autismo porque se está produciendo una mayor integración, pero manifestó que los docentes *“No estamos capacitados para integrar ningún caso en particular, ya sea autismo u otro tipo de características.”* (Maestra nro. 7)

En relación a esto, otra docente contó,

*“Creo que tienen que formar a los maestros en todos los aspectos para trabajar con estos niños, porque no sabes ni cómo tratarlo, no tenes a quien consultarle, si vos no te movés por tus propios medios no tenes herramientas, y todo depende del maestro, de su elección personal de comprometerse o no.”*(Maestra nro. 8)

Las maestras consideraron que para trabajar con niños/as con autismo deberían formarse en aspectos como lo emocional, los vínculos, estrategias claras y prácticas que sirvan para el trabajo en clase, en la forma de comunicación con el niño/a, en la adaptación curricular. Por otra parte, la docente

que planteó creer que no es necesario que desde magisterio se forme a los docentes para trabajar con niños/as con discapacidad, planteó,

*“No porque nunca fue mi elección, o sea que mi elección no fue ni sigue siendo trabajar con niños con capacidades diferentes. Simplemente es porque mi vocación es trabajar con niños de la globalidad.”*(Maestra nro. 9)

Además, añadió que se debería respetar lo que cada uno siente como un derecho al trabajador, ya que el producto de su trabajo si no lo hace con vocación no va a tener buenos resultados.

Tres maestras establecieron que no saben a qué escuela deberían ir los/las alumnos/as con un trastorno del espectro autista, si a la escuela común o a la especial; dos plantearon que dependiendo del grado de autismo, a que escuela deben concurrir; otras dos consideran que debe haber una escolaridad compartida, donde concurren a la escuela especial sólo por apoyo; y una maestra manifestó,

*“(…) debería haber una escuela sí, que trate esa patología específica ¿ta? Y que todos los niños que tengan más o menos autismo, que estén ahí. (…). Esa sería mi idea, ahora, ¿escuela especial? ¡no, tampoco!, ¿escuela común? ¡Sí!, pero no considero que sea realmente lo mejor (…)”*.(Maestra nro. 7)

Sólo una maestra planteó que los niños con TEA deben asistir a la escuela común.

La experiencia que han tenido las maestras como docentes de alumnos con TEA, en general ha sido positiva, la describieron como: “muy buena”, “enriquecedora”, “interesante”, “espectacular”, “muy gratificante”, “como la experiencia con cualquier otro alumno”, una maestra señaló,

*“Espectacular, espectacular. Me he llevado sorpresas, situaciones puntuales en las que digo, ¡pucha caramba! Cuanto puedo lograr si yo tengo una pequeña formación, si bien he leído sobre niños autistas, el convivir con ellos nos enseña mucho.”*(Maestra nro. 5)

Dos maestras contaron haber sentido miedo al principio por no tener las herramientas y desconocer el trastorno del espectro autista. De ésta forma, una de ellas contó *“A mí me generó muchísima inseguridad desde el desconocimiento, me generó miedo e inseguridad al no conocer del tema.”*(Maestra nro. 8)

Como estrategias pedagógicas las docentes han desarrollado distintas, pero la mayoría plantea rutinas, y trabaja con pictogramas. También realizan una adaptación curricular y se trabaja de forma individualizada con el alumno.

El relacionamiento con el resto de los compañeros de clase en general es bueno, y cada maestra emplea distintas estrategias para la inclusión en clase. Dos maestras explican al resto de los niños qué es el autismo cuando comienza el año, otras hablan sobre el trastorno del espectro autista en distintas ocasiones durante el año, explicando a través de cuentos y videos, y también utiliza esta estrategia con los padres de los compañeros del alumno con TEA; en otras ocasiones en que el alumno es conocido de años anteriores no es menester explicar sobre el tema. Una maestra contó que cuando el alumno con TEA no asiste a la escuela, aprovecha ese día para explicar las dudas que tienen los compañeros. Una docente expresó,

*“En realidad, no explicamos mucho, sólo cuando hace una crisis o cuando hace algo que los niños se puedan llegar a poner mal, tensionados por esa razón que no entienden que pasa, entonces ahí se les explica brevemente y sin dar mucha explicación acerca de la patología, simplemente se les explica “que el amigo se siente mal en ese momento, y que por eso le pasó eso y nada más”(…)”*(Maestra nro. 7)

Se visualizó entre todas las maestras entrevistadas dos conceptos distintos de inclusión educativa. Algunas, consideraron que consiste en que un niño/a con discapacidad asista a una escuela común; otras en cambio, plantearon que hay inclusión educativa cuando el niño es respetado en todas sus características y donde desde su singularidad puede acceder a la educación formal. Es así que expresaron,

*“(...) la inclusión supongo que debería ser tener un programa que funcione para los niños integrados.”(Maestra nro. 7)*

*“¿Qué entiendo? Lo que dice la palabra, intentar de que el niño pueda acceder desde su singularidad a lo que es la educación formal.”(Maestra nro. 9)*

*“Y bueno, inclusión es respetar los tiempos de cada uno, las características de cada niño, que el niño se sienta respetado, querido.”(Maestra nro. 6)*

Dos maestras indicaron que la inclusión educativa depende del docente y de la institución. Una de ellas argumentó,

*“Para la inclusión educativa, tenes que tener el personal y la infraestructura necesaria, tenes que adaptar la institución para mejorar y no para empeorar, porque al niño si lo traemos y viene acá cuatro horas por estar, eso no es inclusión, entonces como que falta, yo críticamente te digo que no es inclusión lo que nosotros hacemos, porque no tenemos infraestructura, no tenemos formación, estamos solas a veces, y ta, no sé, a mí me parece que muchas veces me voy y no aporté nada al niño, porque no tuve tiempo, porque no me senté, porque ella estuvo mal y no la supe contener, entonces yo me siento que en oportunidades no es inclusión.”(Maestra nro. 8)*

Una docente estableció que no se produce la inclusión educativa de los/as niños/as con TEA, ya que

*“(...) en este momento en las escuelas están integrados, y me parece bien, una integración social con sus pares con otros adultos, me parece bárbaro, ahora, inclusión, me parece que ya sería más abarcativo y que no lo estamos logrando.”(Maestra nro. 7)*

En cambio, otra maestra considera que el hecho de que se produzca o no la inclusión de éstos/as niños/as depende de distintos actores,

*“Depende de cada alumno en particular, familia, acompañamiento que recibe, si cuenta con apoyo multidisciplinario, lo que hace de esta inclusión un hecho particular a cada niño con TEA, por lo tanto, hay*

*situaciones en las que se da integración y en otras inclusión.”(Maestra nro. 1)*

En cuanto a si los/as niños/as con autismo ejercen su derecho a la educación al igual que los/as niños/as que no tienen ninguna discapacidad, la opinión de las docentes se ubicó en tres posturas distintas. La primera es que el derecho se les cumple si la escuela está dispuesta a recibirlos; otras plantean que no se les cumple el derecho ya que en las escuelas los/as niños/as con TEA no son incluidos; una maestra puso en duda si lo ejercen, ya que como estableció

*“Ahora, que la escuela pública en este momento le esté garantizando el derecho a educarse como a ese niño le corresponde, no sé si es así, porque planes para ello no hay, ¿capacitación? No tenemos, ¿espacio físico? Menos, ¿material acorde? Menos, es decir, las aulas, son aulas para niños... no voy a decir normales porque acá no hay normal ni anormal, pero si para niños que están dentro de la media y no tienen dificultades específicas de algún tipo.”(Maestra nro. 7)*

La tercera postura es la que planteó una docente, declarando que el hecho de que ejerzan o no el derecho a la educación depende de la familia y no de la escuela, mencionando que,

*“Cuando la familia no los apoya yo creo que hasta que no asuman el diagnóstico, la familia no está cumpliendo en realidad con la patria potestad, con la obligación del padre de generarle un ámbito auspicio para que ese niño pueda aprender (...)”(Maestra nro. 9)*

Las docentes coincidieron en que el acompañamiento de la familia en el proceso escolar del niño es fundamental para el niño y sus logros. En general la relación entre la maestra y la familia, las docentes la han descrito como buena o excelente, sólo una maestra planteó,

*“El vínculo se produce desde el primer momento, yo lo que he notado es que hay como una rispidez, no sé, como que vienen a la defensiva, ellos lo que quieren es que el niño venga a la escuela y nada más. Me pasó con una niña, cuando le mandé a los padres que llenaran la ficha, en una parte dice “enfermedades que padece el niño” y ellos pusieron “ninguna”,*

*o sea, hay también una negación, y yo creo que hasta que ellos no lo asuman no pueden ayudar a su hija, Ellos me dicen que a ellos no los entiende nadie, a mí el padre me dijo, “a mí me tienen que facilitar y no complicar”, yo que se... capaz que hay muchas cosas que yo las evalúo como madre, mis niños son normales, pero yo creo que en esa situación haría lo imposible en un montón de cosas.” (Maestra nro. 8)*

Otras maestras mencionaron,

*“Es muy importante la familia, yo diría que es “lo” importante, porque los demás intentamos cumplir con lo que podemos, pero la familia es el gran referente que tiene el niño durante toda su vida.”(Maestra nro. 9)*

*“Y si, la familia tiene que apoyar, básicamente, tiene que apoyar, tiene que ser conjunto el trabajo, tiene que aceptar también al docente, porque a mí me ha pasado que hay madres que me han dicho, `sos demasiado blanda´.”(Maestra nro. 7)*

En suma, de acuerdo a las entrevistas realizadas, las maestras plantearon que no recibieron formación para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista, pero que la consideran necesaria, ya que no se sienten preparadas para ello. Sólo una maestra mencionó que no es necesario, ya que su elección es trabajar con niños “globales”, lo cuál cree que se debería respetar.

Al igual que las directoras, sólo una maestra piensa que deberían de asistir a la escuela común.

Todas caracterizaron sus experiencias como docentes de niños autistas de manera positiva, y cada una ha desarrollado distintas estrategias pedagógicas y de inclusión en clase.

Se identificaron dos versiones distintas en lo que tiene que ver con el concepto de inclusión educativa, y tres posturas diferentes en relación a si ejercen plenamente el derecho a la educación. Las maestras coincidieron en que el acompañamiento de la familia es fundamental, y en general su relación con ella es favorable.

En lo concerniente a las familias, sólo cuatro se enteraron del diagnóstico de TEA de sus hijos durante el transcurso del niño en el jardín, el resto fue cuando tenía dos años y medio aproximadamente, y dos familias comunicaron que se produjo un cambio en la relación del niño con el centro de estudio antes y después del diagnóstico. Una madre mencionó que las maestras de su hijo le pedían que le hiciera una evaluación, ya que el niño era muy mimoso y consideraban que en su casa no tenía límites.

*“Ellos estaban todos los días “la mamá de Carlos se puede quedar, la mamá de Carlos se puede quedar, la mamá de Carlos se puede quedar”, yo decía, “¿Qué pasa?!, entonces me investigaban y me preguntaban, “¿Carlos tiene su cuarto?, no por ahora duerme conmigo, ¡No! Cuartos separados, ¿toma mema?, si, ¡no! mema no!”, entonces como que viste, era todos los días así, era horrible, siempre “la mamá de Carlos se puede quedar, la mamá de Carlos se puede quedar, la mamá de Carlos se puede quedar”. Entonces, cuando me dan ese diagnóstico voy y lo comunico en la escuela, para que me entendieran un poco y dejaran ese machaque de todos los días, entonces eso fue ¡recorte de horario! Ahí ¡tácate! Lo decidió la escuela el recorte de horario. Yo no estoy de acuerdo con el medio horario porque creo que Carlos puede más”*(Madre nro. 9)

Contó también cómo fue su experiencia cuando fue a inscribir a su hijo en la escuela,

*“El tema es que yo voy a la escuela y hablo con la directora y la directora me dice, “ni sueñes madre todo el horario” y yo había entendido además que no iba a tener recreo, y yo dije, no para, la madre soy yo y me lo llevo para otro lado, ¡se armó un lío!, entonces no se... supuestamente entendí yo mal, entonces empecé a buscar otras escuelas para mandarlo. Él había empezado a ir a esa porque desde el Cem<sup>1</sup> me la habían recomendado como la mejor para Carlos. Entonces ta, después me dijeron que no había sido así, entonces ta digo, este año dije, hagan lo que quieran...”*(Madre nro. 9)

---

<sup>1</sup>Cem es un Centro de Atención Integral que se encuentra en la ciudad de Canelones y atiende a la Niñez y la Adolescencia en situación de discapacidad.

Por otra parte, una madre expresó que cuando ingresó a la escuela tenía miedo de que no lo aceptaran o lo discriminaran, pero que eso no sucedió y que las maestras que ha tenido su hijo lo han aceptado y han tenido muchísima apertura, pero a pesar de eso expresó,

*“Yo por ahora no me he encontrado con trabas que sé que hay, conozco el caso de otros niños que no les quieren permitir ir más de dos horas o que van al jardín o a la escuela y están pintados, están adentro del aula y no están haciendo lo mismo que el resto de los compañeros”* (Madre nro. 1)

Otra madre contó *“Fui a esa escuela porque me dijeron que había otros niños y que no te hacían problemas, cosa que yo me enteré que en otras escuelas sí te hacían problemas, este, el problema fue la maestra.”* (Madre nro. 2)

En otra escuela, un padre mencionó que a su hijo lo aceptaron porque su grado de autismo era leve y dijo *“Si él tenía más avanzado en la escuela ya no lo aceptaban”* (Padre nro. 2). Dos madres contaron que sus hijos ingresaron con el diagnóstico y que no han tenido problema. En cambio, una de las familias mencionó que en el jardín en el nivel tres todavía no sabían el diagnóstico y las maestras lo cuidaron mucho, pero en el nivel cuatro,

*“(…) fue un poquito más complicado, porque ya se veía venir que bueno, iba a ser algo diferente, había que incluirlo y ta, me recortaron el horario, y me exigieron que tenía que ir con un acompañante, la decisión de recortar el horario fue de la directora y bueno, ta, como no había personal muy capacitado para trabajar con él, y de hecho no hubo, decidieron que ta, que el aguante del niño era ese. Yo me sentía horrible, porque a veces me pasaba cinco minutos y “¡Ay! viniste tarde, ¿qué te paso?”, y fueron cinco minutos, pero bueno, como la excusa siempre era que la institución no está preparada para recibir a los chicos... siempre era eso, y eso que él fue a un jardín que ya venía trabajando con niños con esa patología.”* (Madre nro. 2)

A seis de las ocho familias entrevistadas, no se les planteó requisitos obligatorios, pero se les informó que es necesario el medio horario o el

acompañante. Sólo dos madres expresaron que no se les pidió condiciones extras para el ingreso de su hijo al centro educativo. Una madre expresó,

*“(...) el primer año fue bravísimo, me le exigían que el niño fuera con un acompañante terapéutico las cuatro horas, eso era una cosa que era imposible de pagar. Tuve que hacer una reunión, llamar a la inspección, porque ellos querían a toda costa que Miguel fuera a la escuela especial, y yo dije que bajo ningún concepto, porque Miguel no tiene problemas cognitivos. Si el niño es para ir a la escuela especial, bueno ta, pero no es el caso, el tema es que ellos ya lo etiquetan y ya está.”(Madre nro. 1)*

La experiencia que tuvo otra familia fue distinta, ya que cuando lo fueron a inscribir le plantearon que ya no quedaban cupos disponibles, pero cuando la directora se enteró que era un niño con TEA, contestó *“¡Ah bueno, hubiera empezado por ahí!”* (Madre nro. 2) y lo agregó a un grupo ya cerrado, pero aun así, se le exigió a la familia que el niño debía ir medio horario y siempre con un acompañante.

Otra madre, explicó que el año anterior su hijo tuvo una buena experiencia escolar, debido a que *“la maestra y la directora eran excelentes, lo contenía, habló y les explicó al resto del grupo de autismo”*(Madre nro. 7), sin embargo, este año la experiencia es otra, porque la maestra no lo incluye en el aula. En relación a esto, las familias contaron que,

*“(...) vas lo anotas y no pasa nada, pero el tema es después cuando tenes que enfrentar el acompañar... Hay niños que no les permiten estar todo el horario, por ejemplo.”* (Padre nro. 1)

*“Tiene que ir si o si con una ayudanta, alguien que lo guíe y que esté con él en la clase, eso y bueno, respetar la norma de que te digan “todo el horario no”, “medio horario” o “algunos días si, otros no”.*

*Él tiene derecho a otra cosa, (...) hay una gran diferencia entre que tenga derecho a que el lugar esté adaptado, porque mucho se habla de la integración, integración, pero el lugar físico de Lucas depende mucho de la voluntad de la maestra, de la voluntad que le ponga, de la persona que esté trabajando con él.”* (Madre nro. 2)

*“Bueno, la maestra al principio nos dijo que ella tenía que venir con acompañante y nosotros le dijimos que no, primero porque nosotros no podemos pagar un acompañante, y segundo porque me parece que es muy fácil lavarse las manos.” (Padre nro. 1)*

*“El ayudante terapéutico, ésta escuela me lo pidió. Y después me plateó la directora que él iba a hacer medio horario, y que sólo Carlos iba a tener todo el horario si lo decidía Cem ” (Madre nro. 8)*

*“El acompañante terapéutico fue propuesto en el Cem y la maestra siempre lo propuesto, es como una manera de sacarse trabajo de encima.” (Madre nro. 6)*

Actualmente, de la población entrevistada, dos niños concurren dos horas, porque así lo decidió el centro educativo en conjunto con los técnicos del centro integral que asisten. Una madre contó que en el jardín su hijo realizaba medio horario, pero que en la escuela cuando le plantearon que continuara con este régimen, se negó, comentando que su hijo podía ir las cuatro horas, resolviéndose esto último. En el caso de otra familia, la maestra le propuso desde inicio de año que su hija concurriera medio horario, pero los padres se negaron porque sabían que puede ir toda la jornada, además se asesoraron, y tienen claro que eso no es lo que a su hija le corresponde.

Una madre contó la experiencia que tuvo en el jardín, explicando que para ella fue difícil ya que

*“(…) tuve que firmar un papel diciendo que él iba medio horario, por qué iba medio horario, (al preguntarle porqué tuvo que firmar ese papel contestó) fue el jardín quien me lo hizo firmar porque iba medio horario por si caía una inspección, pero en realidad no hay nada, no hay ningún lugar donde dice “los niños con autismo tienen que ir medio horario”, eso lo están moviendo ellos a conveniencia de ellos, entonces te lo hacen firmar como que sos vos la que lo llevas medio horario.”(Madre nro. 8)*

Además, si la auxiliar no iba un día, Carlos no podía ir, es así que la madre le dijo a la directora que se arrepentía de haberle dicho el diagnóstico del niño, ya

que, si no lo hubiera hecho, él seguiría yendo las cuatro horas como antes del diagnóstico. Esta madre, sigue cuestionándose el recorte de horario sólo por tener autismo, y *“(..) hay otros niños que se portan mal, que pegan, que insultan a la maestra y hacen todo el horario y todo divino”* (Madre nro. 8)

Todos los padres plantearon que creen que sus hijos/as se incluyeron a la escuela, excepto un caso, que consideran que no, debido a que su hija no es incluida por sus compañeros/as. El resto de los padres creen que si se incluyeron sus hijos, a causa de que tienen amigos.

Sólo una madre planteó que su hijo durante un año tuvo dos maestras, y que con la primera no fue incluido, excepto con la segunda que sí, y mencionó que

*“(..) en parte sí, si sisi, bueno no costó, excepto por la primera maestra que bueno, uno siente ese rechazo, pero bueno ta, la suplente fue bárbaro. Depende de cada maestra y de las ganas que tenga, aunque desconozcan, porque la suplente no conocía y se informó, o sea, es un poco de humanidad también, de ponerse en el lugar del niño.”* (Madre nro. 2)

En relación a si la familia se ha planteado otras alternativas educativas, sólo dos contaron que lo que se propusieron fue cambiarlos de escuela a sus hijos, y al indagar en la causa, uno de los padres contó,

*“Las maestras no se han visto abiertas, no se han informado para trabajar con él, no han tenido apertura. Yo hablé en el Centro que va él para que las maestras entiendan al niño, fue la psicóloga y la psicopedagoga, pero la situación no cambió nada. Fue una reunión justamente para darle herramientas a ellas de cómo tenían que reaccionar ante una situación, pero no, todo el tiempo estuvieron cerradas en lo de ellas (...) no me gusta decirlo porque es una vergüenza que las maestras sean así, pero fue así, en cambio, ya te digo, la del año pasado fue excelente, buscó información.”* (Madre nro. 7)

Sólo una madre, planteó que se propuso dejar de mandarlo a la escuela definitivamente

*“Por el motivo de no estar luchando con las maestras de que el niño tiene derecho y cansada de que la institución no está preparada para todos los días, para todo el horario, ta por suerte ahora tengo la ayuda del Estado con este plan del acompañante personal, pero sino a mí se me haría imposible mandarlo a la escuela pagando el acompañante, porque sino no iría” (Madre nro. 2)*

Todos los/as niños/as que abarcan la presente investigación han concurrido a otros centros educativos, donde sólo una niña tuvo una mala experiencia, según la describen sus padres, debido a que no fue incluida, el resto mencionó que sus hijos tuvieron una buena experiencia en las otras escuelas.

Una madre describió su vinculación con la maestra, la directora y los demás padres como *“Ahí, remándola (...)”* (Madre nro. 2), ya que tal como mencionó, se le plantea que,

*“(...) la institución no está preparada... siempre el mismo discurso, de que yo te entiendo, pero no te doy herramientas para que mejores tu situación, o sea, para que el niño se vea beneficiado en su horario escolar, porque no hay maestras, no hay auxiliar preparadas, siempre lo mismo, siempre el mismo discurso, pero a la vez, él tiene derecho.”*  
(Madre nro. 2)

Agregó que dejó de concurrir a las reuniones de padres para evitar las “miradas raras”, y mencionó

*“(...) miradas de parte de los padres, de otras maestras, miradas hacia mí y hacia la situación. En el jardín me paso que vos ves miradas que hablan más de que si vienen y te preguntan, “¿Cómo va lo de Lucas?” ¡O que se yo!”* (Madre nro. 2)

Otra madre contó que han tenido una buena relación con la directora y con la maestra, y en cuanto al vínculo con el resto de los padres, sólo tuvo problemas con una madre, porque pidió que sacaran a su hija de una clase, ya que no quería que su hija estuviera con un niño autista.

Un padre, mencionó que no ha tenido una buena relación con la maestra de su hija, ya que no la incluye en el aula y no la tiene en cuenta en sus

planificaciones, además expresó *“Yo con ella siempre fui al choque y ella se ve que se siente que pierde el poderío de maestra.”* (Madre nro. 4)

Cuatro familias consideran que su vinculación con la maestra, la directora y los demás padres ha sido buena.

Dos madres plantearon que creen que sus hijos no ejercen el derecho a la educación, una mencionó, *“No no no no, es un poquito y todavía medio obligado, porque es así, lamentablemente es así.”* (Madre nro. 2)

La otra madre considera que no ejerce este derecho porque su hijo concurre medio horario.

*“(…) ¿por qué él tiene que tener medio horario?, porque mentira que todos los niños van y se quedan sentaditos todo el horario, no me muevo, hago caso. Y después te dicen, “nosotros somos los pioneros en la integración, lo integramos y todo”, mira que pasa en todos lados, porque yo he ido a congresos y eso y he escuchado a las madres, cuando se hizo la ley, la modificación de la ley de discapacidad, y estaban todos, y la directora de Inau pedía que las madres hablaran y contaban cualquier cosa... desde que les pedían a las madres que firmaran para que fuesen medio horario, que después me pasó a mí, o que fuesen sólo dos veces a la semana, y vos escuchabas todo eso de niños que no tenían educación, porque no se los quería incluir, y escuchabas de centros que los aceptaban porque eran buenos, vos decías ¡está en la constitución, es un derecho!, pero ellos te aceptan porque son “buenos”, y vos tanto lo escuchas que vos decís, tenes suerte que lo aceptaron a tu hijo, pero no había un padre que no dijera que te hacen sentir eso, ay viste, “tenes suerte porque te lo incluimos”, y no es que respeten que es un derecho.”*(Madre nro. 8)

Sólo una madre considera que no hay aspectos para mejorar en la educación pública y la inclusión de los niños con autismo. El resto, afirmó que se debería incluir más a éstos niños y especializar a las maestras. Una madre propuso que de no producirse la inclusión en las escuelas comunes, se debería de realizar escuelas específicas para niños con TEA.

*“Creo que hay muchísimos aspectos que se deberían de mejorar. Lo primer y esencial es la capacitación a las docentes, que haya una materia dentro de magisterio que sea la diversidad... no sólo niños con autismo, aunque sea talleres, porque no lleva mucho tiempo entender el trastorno, en este caso de autismo.” (Madre nro. 1)*

Una madre, en relación a los aspectos que se deberían de mejorar en la educación pública manifestó,

*“¿Lo digo? ¿en voz alta?, las maestras, para mi tendrían que hacer una valoración de los educadores mayores” (Madre nro. 7)*

## **CAPÍTULO VI: La familia: sus vivencias.**

Este capítulo se focaliza en las vivencias de las familias durante el proceso de inclusión educativa de sus hijos/as con TEA en la escuela pública común, retomando algunos aspectos de la teoría para una mejor comprensión de las mismas.

Inicialmente, se considera menester identificar que tal como fue mencionado en el marco conceptual, no existe una sola conceptualización de familia, sino que por el contrario, ésta ha sido definida desde múltiples perspectivas y corrientes disciplinarias. En la presente monografía, se entiende que la familia se ha transformado a lo largo del tiempo, y han surgido múltiples arreglos familiares, y como resultado de esos cambios, se ha dejado de estar claro, qué o quién constituye la familia (Beck-Gernsheim, 2000). Se comprende que no se puede hablar de una sola concepción de familia, sino que cada persona construye y vive su propia visión. (Beck-Gernsheim, 2000).

De todas las participantes de ésta investigación, la gran mayoría responsabilizaron a las maestras por las situaciones de exclusión educativa. Por el contrario, señalaron, que tuvieron excelentes experiencias cuando sus hijos tuvieron una maestra que se informó sobre autismo y desplegó estrategias de inclusión en el aula.

En cuanto al momento de la inscripción en la escuela, mencionaron que sus hijos/as fueron recibidos sin inconvenientes, excepto dos madres. A una de ellas, en el momento de la inscripción le exigieron que podía ir sólo tres veces a la semana y dos horas, y contó que cuando iba a buscar a su hijo, si demoraba unos minutos, la maestra se lo hacía saber, cuestionándole el motivo por el que llegó tarde, y mencionó que eso la hacía sentir “horrible”.

La otra madre señaló que cuando estaba en la búsqueda del diagnóstico de su hijo, en la escuela todos los días “la investigaban” y le pedían que se quedara a hablar, y expresó que “(...) *era todos los días así, era horrible.*” (Madre nro. 8)

Sólo una madre se planteó no llevar más a su hijo a la escuela, debido a que se siente cansada de luchar con la institución para hacer valer el derecho de su hijo. Otra familia, cambió a su hija de escuela por estos motivos, y otros padres manifestaron que se lo plantearon.

Algunas familias contaron que eligieron anotar a sus hijos/as en determinada escuela porque supieron de otros niños/as con autismo que asistían allí y *“(...) no te hacían problemas.”* (Madre nro. 8), o porque los técnicos que atienden a sus hijos/as les recomiendan una escuela específica, también, por la misma causa. Es así que se identifica la incidencia de los técnicos en la participación del niño/a con autismo en la escuela. En algunos casos, la directora le planteó a la familia, que su hijo/a concurriría todo el horario, si los técnicos que lo atienden así lo deciden. Además, de acuerdo a lo relatado por algunos padres, fueron los propios técnicos quienes le indicaron a la familia a qué escuela deberían llevar a su hijo/a. En relación a esto, se considera oportuno recordar los lineamientos de Lash (1996) quien planteó que se produjo una tecnificación de los roles paternos, ya que los padres y las madres comenzaron a perder funciones y a depender de las opiniones y saberes de expertos legitimados socialmente. Tal como lo expresó una de las madres cuando fue a inscribir a su hijo a la escuela,

*“El tema es que yo voy a la escuela y hablo con la directora y la directora me dice, “ni sueñes madre todo el horario” y yo había entendido además que no iba a tener recreo, y yo dije, no para, la madre soy yo y me lo llevo para otro lado, ¡se armó un lío!, entonces no se... supuestamente entendí yo mal, entonces empecé a buscar otras escuelas para mandarlo. Él había empezado a ir a esa porque desde el Cem me la habían recomendado como la mejor para Carlos. Entonces ta, después me dijeron que no había sido así, entonces ta digo, este año dije, hagan lo que quieran.”* (Madre nro.8).

En años anteriores, todos los niños habían concurrido a otros centros educativos, y sus padres describieron que la experiencia en ellos en general fue buena. En relación a esto, una madre y un padre, mencionaron otra opinión, *“Si, fue al jardín y le sirvió pila, pero por otro lado fue bastante frustrante, al menos*

*para mí (...)*” (Madre nro. 2). En la otra situación, el padre de una niña manifestó que en otra escuela pública, “(...) *tuvo problemas de inclusión, de discriminación y de falta de atención, pero sobretodo, falta de humanidad, de sentido humano.*” (Padre nro.2).

En cuanto a la relación de las familias con las directoras, las maestras y el resto de los padres, cuatro madres expresaron que ha sido positiva, pero el resto de las familias manifestó, “*Ahí, remándola (...) con la directora fue ahí medio guerra (...)*” (Madre nro.2). Una madre expresó que en el jardín “(...) *fue bastante difícil.*” (Madre nro.1). Un padre dijo que él y su esposa tienen una mala relación con la maestra, y sólo una familia indicó que tuvo una mala relación con otra madre.

Casi el total de los padres y madres entrevistadas consideran que hay muchos aspectos que se deberían de mejorar en la educación pública, pero las principales demandas que resaltaron, fue generar una inclusión de calidad y capacitar a las/los maestros para que puedan trabajar con más herramientas con sus hijos, entendiendo el Trastorno del Espectro Autista.

Seis familias creen que sus hijos ejercen el derecho a la educación, y dos madres creen que no. Una de ellas expresó que en las escuelas que incluyen niños con TEA, le hacen sentir a la familia que lo hacen porque son “buenos”, sin respetar los derechos del niño, y la otra expresó que lo hacen “medio obligados”.

La experiencia escolar de su hija, un padre la describió como “pésima”, y una madre cree que su hijo tuvo dos etapas, una “caótica” y otra “buena”. El resto la consideró favorable.

En síntesis, se identifica que las familias tuvieron distintas vivencias en la relación a la inclusión educativa de sus hijos/as en la escuela pública común, pero predominan las experiencias de “inclusión” condicionadas, por la situación de discapacidad en la que se encuentran sus hijos/as.

## **CAPÍTULO VII: Una mirada de conjunto a la inclusión educativa de los/as niños/as con TEA.**

Continuando con la linealidad presentada inicialmente en ésta investigación, resulta pertinente exponer una mirada en conjunto de los distintos actores en torno a la inclusión educativa, retomando los autores que forman parte del marco teórico presentado.

Se identifica en un primer lugar que tres directoras de las cuatro entrevistadas contaron que la familia cuando va a inscribir a su hijo/a, no menciona desde el primer momento el diagnóstico de autismo. Una de ellas mencionó,

*“No todas cuentan cuando van a inscribir a su hijo, el diagnóstico. Generalmente la familia, no sé qué está pasando, pero en algunos casos no sé si la familia tiene miedo de que no lo acepten en la escuela, cuando la escuela es obligatoria universalmente, o quizás este... no sé lo que piensa la familia porque realmente no lo comunica de primera.”*

(Directora nro.2)

Una de las directoras se refirió al miedo que sienten las familias al rechazo, “(...) es como que no saben cómo asumirlo, y han tocado varias puertas y algunas se le cerraron, y el rechazo, sienten miedo al rechazo de las instituciones.”

(Directora nro.3)

En relación a esto, cuatro del total de las familias entrevistadas se enteraron del diagnóstico de TEA durante el transcurso escolar. Dos de ellas, contaron que se produjo un cambio en la relación con la escuela, ya que se les recortó el horario a sus hijos/as y en uno de los casos, se le exigió a la familia un acompañante personal que concurren con el/la niño/a. En el otro caso, cuando faltaba la auxiliar de servicio que ayudaba a la maestra el niño no podía concurrir a la escuela, es así, que esa madre le dijo a la directora que se arrepentía de haberle dicho el diagnóstico del niño, ya que, si no lo hubiera hecho, él seguiría yendo todo el horario como antes del diagnóstico.

A partir de lo antes expuesto, se identifica cómo los saberes institucionales generan fuertes relaciones de poder, ampliando o restringiendo el campo de los

posibles de las personas en situación de discapacidad, y en este contexto se encuentran los centros educativos, donde se generan procesos de inclusión, integración o exclusión. (Míguez y Silva, 2012)

El campo de los posibles de una persona se encuentra determinado por la realidad social e histórica, además, por posibilidades instrumentales personales y colectivas, y de ello va a depender el proyecto de un hombre. (Sartre, 2000)

Se observa una contradicción entre lo que plantearon las directoras y las familias en relación a si existen requisitos especiales para la asistencia del alumno/a con autismo a la escuela. Las directoras mencionaron que no existe a nivel reglamentario ninguna condición específica para el ingreso del niño/a a la escuela, pero mencionaron que se le aconseja a la familia el medio horario o el asistente personal. A diferencia de esto, algunas familias contaron que no se les aconseja, sino que se les impone como requisito obligatorio. Sólo a dos familias del total, no se les pidió que para el ingreso de su hijo en el centro de estudio concurrieran medio horario y menos días a la semana que lo establecido, y que asista con un acompañante personal. Algunas familias se asesoraron sobre esto y se negaron a aceptar estos requisitos, tal como lo establecieron los padres,

*“(...) el primer año fue bravísimo, me le exigían que el niño fuera con un acompañante terapéutico las cuatro horas, eso era una cosa que era imposible de pagar. Tuve que hacer una reunión, llamar a la inspección, porque ellos querían a toda costa que Miguel fuera a la escuela especial (...)”.* (Madre nro.1)

*“Tiene que ir si o si con una ayudanta, alguien que lo guíe y que esté con él en la clase, eso y bueno, respetar la norma de que te digan “todo el horario no”, “medio horario” o “algunos días si, otros no”.”* (Madre nro.2)

*“Bueno, la maestra al principio nos dijo que ella tenía que venir con acompañante y nosotros le dijimos que no, primero porque nosotros no podemos pagar un acompañante, y segundo porque me parece que es muy fácil lavarse las manos.”* (Padre nro.1)

*“El ayudante terapéutico, ésta escuela me lo pidió. Y después me plateó la directora que él iba a hacer medio horario, y que sólo Carlos iba a tener todo el horario si lo decidía Cem.” (Madre nro.8)*

*“El acompañante terapéutico fue propuesto en el Cem y la maestra siempre lo propuso, es como una manera de sacarse trabajo de encima.” (Madre nro.4)*

Es así que, a pesar de que el derecho a la educación y a la inclusión educativa se encuentra “avalado” por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la Convención de las Personas con Discapacidad (2008); el Código de la Niñez y la Adolescencia (2010); la Ley General de Educación N°18.437; la Ley N° 18.65 de Protección Integral de Personas con Discapacidad y la Constitución de la República Oriental del Uruguay, no se cumple el pleno ejercicio de éste derecho, debido a que se perciben fallas en el proceso de implementación de las políticas educativas. La fase de implementación es una de las etapas de las políticas públicas <sup>2</sup>, y en la presente investigación, son las/os maestras/os quienes las implementan.

*“La implementación (también llamada ejecución o puesta en obra) puede ser definida como el proceso que consiste en poner en práctica las decisiones políticas. Se trata de una fase fundamental en cualquier análisis de política pública, porque es el momento en que se plasman las ideas en hechos reales” (Harguindeguy, 2013:79)*

En relación a esto, la gran mayoría de las maestras, consideraron necesario que durante la formación en magisterio, se las capacite para trabajar con niños con discapacidad, ya que plantean que no tienen herramientas, no se sienten capacitadas, sienten inseguridad y miedo al no conocer el tema, una maestra además, hizo referencia al voluntarismo, mencionando“(…) si vos no te

---

<sup>2</sup>Subirats (2008) distingue ciclos que cumplen las Políticas Públicas, el surgimiento del problema; la percepción de los problemas privados o públicos; la inclusión en la agenda gubernamental; la formulación de alternativas; se decide y adapta un programa legislativo; se implementan los planes de acción y se evalúan los efectos de la política pública.

*movés por tus propios medios no tenes herramientas, y todo depende del maestro, de su elección personal de comprometerse o no.” (Maestra nro.8). Otra maestra manifestó, “No estamos capacitados para integrar ningún caso en particular, ya sea autismo u otro tipo de características.” (Maestra nro.7)*

En particular una maestra planteó que no es necesario que desde magisterio se forme a los docentes para trabajar con niños/as con discapacidad, mencionando,

*“No porque nunca fue mi elección, o sea que mi elección no fue ni sigue siendo trabajar con niños con capacidades diferentes. Simplemente es porque mi vocación es trabajar con niños de la globalidad.” (Maestra nro.9)*

A partir de las palabras mencionadas por la maestra nro. 9, surgen distintas interrogantes, ¿cuáles son los/as niños/as de la globalidad?, ¿acaso la globalidad no abarca la totalidad de los/as niños/as?, ¿los/as niños/as son todos/as idénticos? A consecuencia de esto, es menester recordar los apuntes de Jaques Rancière (1987), quien menciona que para poder generar la igualdad entre los individuos, se debe realizar un reconocimiento de la desigualdad natural de todas las personas, y establece que, *“La desigualdad (...) no tiene otra causa que la igualdad” (105-106)*. Reconoce que el mundo social, es el mundo de la sinrazón, y donde rige la desigualdad. Por lo tanto, de acuerdo al autor, todos somos iguales, en que todos somos diferentes.

El director de magisterio considera que las políticas educativas tienen que darle la posibilidad al docente de poder formarse y que no es en el Instituto de Formación Docente donde se deben de capacitar. También aludió al voluntarismo y mencionó,

*“Yo me parece que se debe dar una buena discusión de esto de la inclusión y no resolverla como se resuelve a nivel de escritorio, esto lo primero. Y que no puede ser un discurso, es un discurso. Si tú te fijas en todas las políticas educativas y agarras un plan quinquenal de codicen, todos hablan de la inclusión y de la integración, pero son solo palabras. No puede quedar en el voluntarismo.”*

Una madre, haciendo referencia a cómo influye la voluntad de las maestras en la inclusión o exclusión de su hijo en la escuela comentó,

*“Él tiene derecho a otra cosa, (...) hay una gran diferencia entre que tenga derecho a que el lugar esté adaptado, porque mucho se habla de la integración, integración, pero el lugar físico de Lucas depende mucho de la voluntad de la maestra, de la voluntad que le ponga, de la persona que esté trabajando con él.” (Madre nro.2)*

Más adelante, en relación a la inclusión de Lucas agregó,

*“(...) en parte sí, si si si, bueno no costó, excepto por la primera maestra que bueno, uno siente ese rechazo, pero bueno ta, la suplente fue bárbaro. Depende de cada maestra y de las ganas que tenga, aunque desconozcan, porque la suplente no conocía y se informó, o sea, es un poco de humanidad también, de ponerse en el lugar del niño.” (Madre nro.2)*

De ésta forma es menester preguntarse, ¿puede el derecho de un/a niño/a depender del voluntarismo de una persona?, con lo que el derecho a la educación implica, ya que es un derecho inherente a la existencia humana, sin ningún tipo de distinción de raza, color, nacionalidad, sexo, o cualquier otra condición. (ONU: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>).

La educación es una vía para lograr la integración social y acceder a mejores oportunidades económicas, pero sobre todo es clave para lograr el pleno ejercicio de la ciudadanía. (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014)

Se observa así una contradicción entre el dicho y el hecho, ya que los discursos que se imparten desde ANEP y desde decretos, leyes y convenciones, como se señaló anteriormente, en relación a la inclusión educativa, se apartan de lo que se ve cristalizado en el territorio, tal como se percata en los discursos de los actores entrevistados. Es así que a pesar de que Uruguay cuenta con una normativa inclusiva, dicho mandato legal no se ha podido alcanzar en su totalidad, pero es un problema que buscan abordar las políticas públicas. (Mancebo y Méndez, 2012).

Para que se produzca efectivamente inclusión, *“(...) debe ser la estructura que debe prever y estar organizada de tal manera que pueda ser receptiva a las personas en situación de discapacidad.” (Míguez y Esperben, 2014:64)*

Se puede establecer que en las cuatro escuelas entrevistadas se produce integración de los niños con autismo, ya que deben ser ellos quienes se adaptan a la estructura. (Míguez y Esperben, 2014:64)

A su vez, se puede considerar que se produce una “exclusión incluyente”, término acuñado por Gentile (2009), aludido por Mancebo y Méndez (2012), donde tal como plantean las autoras, se produjo en el cono sur una “universalización sin derechos” ya que se expandieron los derechos, pero no las condiciones necesarias para asegurar su calidad. Gentile menciona que la “exclusión incluyente” es,

*“(…) un proceso mediante el cual los mecanismos de inclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisionomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negociación de derechos que están involucrados en todo el proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.”* (Gentile 2009, Apud, Mancebo y Méndez, 2012:33)

En lo referente a si los/as niños/as con autismo ejercen su derecho a la educación, los actores entrevistados se posicionaron de maneras diversas.

El director de magisterio mencionó *“(…) hay cosas que si les dan y otras que no les dan.”*

Las directoras plantearon dos opiniones: que no ejercen plenamente su derecho a la educación porque para ello necesitarían un asistente personal todo el tiempo que estén en el aula, por otra parte, mencionaron que se les cumple en un sentido amplio, sin abarcar el aprendizaje.

Las maestras se posicionaron en tres posturas distintas, unas plantearon que no, porque no están incluidos; otras que si porque la escuela está dispuesta a recibirlos; y por último, una maestra dijo que el cumplimiento de este derecho depende exclusivamente de la familia.

Dos madres plantearon que no ejercen su derecho a la educación, ya que sus hijos no concurren todo el horario escolar, el resto de las familias considera que si lo ejercen.

Es así que se vuelven a plantear distintos interrogantes, ¿el derecho lo ejercen sólo porque la escuela esté “dispuesta” a recibirlos?, acaso, ¿no es su deber?, ¿es la familia el único actor responsable?, sólo el hecho de que concurren con un acompañante personal, ¿les garantiza el ejercicio de éste derecho?, ¿sólo de una persona depende?

Una de las madres contó haber participado de un encuentro con muchos padres de niños/as con autismo, en donde todos planteaban que los hacían sentir que las escuelas los aceptan por ser “buenos”, tal como estableció,

*“(…) desde que les pedían a las madres que firmaran para que fuesen medio horario, que después me pasó a mí, o que fuesen sólo dos veces a la semana, y vos escuchabas todo eso de niños que no tenían educación, porque no se los quería incluir, y escuchabas de centros que los aceptaban porque eran buenos, vos decías ¡está en la constitución, es un derecho!, pero ellos te aceptan porque son “buenos”, y vos tanto lo escuchas que vos decís, tenes suerte que lo aceptaron a tu hijo, pero no había un padre que no dijera que te hacen sentir eso, ay viste, “tenes suerte porque te lo incluimos”, y no es que respeten que es un derecho.”(Madre nro.8)*

La otra madre que cree que su hijo no ejerce su derecho a la educación agregó, *“No no no no, es un poquito y todavía medio obligado, porque es así, lamentablemente es así.”(Madre nro.2)*

Se considera que para que se cumpla el derecho de una persona, no depende sólo de una, sino que el resto debe cumplir con sus deberes. (Aparicio y Pisarello,2008)

En relación a si los/as niños/as con autismo deben concurrir a la escuela común o a la especial, hubo distintas posturas, pero prevaleció la idea entre las directoras y maestras de que deberían de asistir a la escuela especial, ya que, de un total de doce personas, cuatro directoras y nueve maestras, sólo dos consideraron que deben estar incluidos en la educación común.

El director de magisterio manifestó que no lo sabe, pero que sí se debe realizar un replanteo sobre cómo se integran en las escuelas comunes

actualmente, y a pesar de que se mostró neutral en la mayoría de sus contestaciones, expresó, *“Yo estoy convencido de que no se puede incluir a todo el mundo en una profesión como la docente, o sea, hay que ver también cuál es el tipo de dificultad que tienen.”*. Una de las directoras mencionó que *“Este país dejó de pensar en las escuelas especiales por la inclusión, y eso es una pérdida.”* (Directora nro.4)

A partir de esto, se puede señalar que en las escuelas entrevistadas predomina una visión de la discapacidad entendida desde el modelo médico, ya que se la considera como un problema individual del niño/a y su familia. Una de las madres mencionó estar cansada *“(…) de que la institución no está preparada para todos los días, para todo el horario (…)* “. (Madre nro.2)

Cabe mencionar que desde el Modelo Médico,

*“La discapacidad es considerada como un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que por ende se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía (…)* cuyos agentes intervienen para normalizar” (Vallejos, 2009: 17).

Es así que se observa cómo el campo de la educación formal se encuentra transversalizado por el par dialéctico exclusión/inclusión que muestran los procesos dinámicos y contradictorios en los que las personas se desarrollan en el área social. (Míguez y Silva, 2012)

En las sociedades occidentales predomina una ideología de la normalidad, conformando formas de ser, estar, sentir y comportarse. A su vez, ésta distinción entre lo “normal y anormal”, como lo “sano” y lo “enfermo” va generando ciertas etiquetas en las personas. (Míguez y Silva, 2012).

La educación como institución, cumple un rol fundamental en los procesos de sociabilidad y de producción y reproducción de la normalidad. Es así, que la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado y cumple de forma silenciosa un rol dominante en la reproducción de la ideología del Estado, transmitiéndole “habilidades” a los niños, recubiertas por la ideología dominante

(Althusser, 1988). Se sabe que el modelo médico de entender la discapacidad ha sido históricamente y continúa siendo hegemónico. (Angelino, M., 2009).

Los actores entrevistados plantearon distintos significados en relación al concepto de inclusión educativa. El director de magisterio la define como *“Incluir a aquella persona que se integra de alguna manera a un grupo, en este caso de educación, pero que tiene las posibilidades de poder desarrollarse a partir de sus capacidades.”*

Las directoras manifestaron todas distintos conceptos en relación a éste término, y entre las distintas respuestas, se mencionó: que la inclusión es que la propuesta educativa se adecúe a las necesidades del alumno; que todos los niños, sin importar la dificultad que tengan puedan aprender en un mismo ámbito; que los niños con discapacidad puedan asistir a la escuela común; y en contraposición a ello, otra directora planteó que es lo que se da dentro del aula, sin la necesidad de que haya niños con discapacidad.

Las maestras plantearon dos conceptos diferentes en torno a la inclusión educativa. Algunas, consideraron que consiste en que un niño/a con discapacidad asista a una escuela común; otras en cambio, plantearon que hay inclusión educativa cuando el/la niño/a es respetado en todas sus características y donde, desde su singularidad puede acceder a la educación formal. Y las familias entienden por inclusión educativo al hecho de que sus hijas/os tengan amigos, siendo una sola madre, quien mencionó que las docentes eran un actor determinante para que se produzca efectivamente.

A partir de los significados recién mencionados se puede identificar que, las palabras del director dan cuenta que se refiere a los conceptos de inclusión e integración, como si significaran lo mismo. Las directoras consideraron todas definiciones distintas. Las maestras por su parte plantearon dos conceptos, uno teniendo en cuenta la discapacidad, y otro no. Por último, casi la totalidad de las familias, vincula la inclusión educativa al hecho de tener amigos. Es así que se puede establecer que no existe una única visión de la inclusión educativa entre las familias, maestras y director/as entrevistados.

## **CAPÍTULO VIII: Reflexiones Finales**

A partir de la elaboración de la presente Monografía Final de Grado se buscó visualizar la distancia entre el Paradigma de Inclusión Educativa y las modalidades de inclusión de los/as niños/as con Trastorno del Espectro Autista.

Se intentó dar cuenta de una realidad actual, teniendo presente las distintas opiniones entre los actores involucrados.

Se pudo observar que el posicionamiento de los docentes juega un rol fundamental en el éxito o fracaso de la efectiva inclusión educativa, ya que está en ellos aceptar la situación de exclusión o comenzar a desnaturalizarla. Pero la inclusión, no depende sólo de los docentes, sino que en ellos está el eslabón final de las políticas educativas, debido a que son quienes las implementan.

A través de la realización del presente estudio, se logró identificar que actualmente en la ciudad de Canelones, aún queda un largo camino por recorrer, comenzar a cuestionar y transformar las actuales modalidades de inclusión de los/as niños/as con Trastorno del Espectro Autista, para alcanzar el Paradigma de Inclusión Educativa.

Más allá de la obligatoriedad jurídica, actualmente no se produce la inclusión de los/as niños/as con TEA, sino la integración de éstos en los centros de estudio, y esa integración se genera de forma condicionada en la mayoría de las situaciones. Esto genera que se ponga en cuestión el derecho a la educación, condicionando el campo de los posibles e impidiendo el desarrollo pleno de las potencialidades individuales de los/as niños/as con autismo.

Predomina la voz de los técnicos, docentes y directoras/es, sobre la de las familias, en cuanto a la asistencia del niño/a a la escuela. Esto se plantea para el Trabajo Social como un desafío, ya que de acuerdo a los aportes de Lash (1991), se debe tener presente hasta qué punto se puede tecnicificar desde dicha profesión, y cuando se lo hace, debe ser siempre desde un sustento teórico.

Se considera que desde el Trabajo Social, se puede trabajar no sólo con las familias, sino también con los educadores de la escuela. En este sentido, además de darle herramientas a las familias, empoderándolas en lo referente a los derechos de su hijo/a, también es menester trabajar con las/os docentes, en

un primer momento, cuestionando y comenzando a desnaturalizar la exclusión del niño/a con TEA en el centro educativo, y luego haciendo visible la diversidad entre los educandos y sus trayectorias, para poder lograr así el desarrollo pleno de sus potencialidades individuales. Resulta pertinente intervenir, para reivindicar y hacer valer sus derechos, intentando llevar a la práctica lo planteado por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la Ley General de Educación N°18.437 (2009) y la Ley N° 18.651, de Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010).

La vida cotidiana<sup>3</sup> de las familias entrevistadas se encuentra transversalizada por la situación de discapacidad en la que se encuentran sus hijos/as, y es en ese espacio donde los profesionales del Trabajo Social trabajan.

Para intervenir, es necesario tener presente los principios fundamentales que plantea el Código de Ética del Trabajo Social en Uruguay. Entre los que guiarán la intervención para la situación estudiada, se identifica el principio dos, que menciona la

*“Búsqueda de la justicia social y de la igualdad, defendiendo el carácter público, universal e integral de las políticas y programas sociales como generadoras y/o viabilizadoras de derechos, y la responsabilidad irremplazable del Estado en la materia, con la participación democrática de la sociedad en su conjunto.” (ADASU, 2000:5)*

El tercero plantea, el

*“Compromiso con el pleno desarrollo de los Derechos Humanos de individuos, grupos y otros colectivos, reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y otros acuerdos internacionales derivados o complementarios de la misma. (ADASU, 2000:5)*

Por último, el sexto manifiesta

*“Promover vínculos solidarios y de igualdad entre los sujetos que favorezcan la participación y reflexión crítica en procesos de cambio y*

---

<sup>3</sup> La vida cotidiana es la vida de todo hombre, que implica la multiplicidad de actividades, roles y funciones. Los hombres nacen ya insertos en una cotidianeidad, y en su vida cotidiana van asimilando nuevas formas de comunicación social. (Heller, 1987)

*transformación social en las situaciones de explotación, dominación, discriminación y exclusión social.” (ADASU, 2000:5)*

Es así que es necesario intervenir en esta dirección para hacer valer el ejercicio del derecho a la inclusión educativa de los/as niños/as con autismo.

Esta investigación buscó comenzar a hacer visible una realidad que vivencia una minoría de la población, pero que continúa en aumento, para comenzar a cuestionarla y desnaturalizarla, y así contribuir al pleno ejercicio de uno de los derechos fundamentales de las personas, tal como lo es el derecho a la educación. Cabe mencionar que, “(...) *la educación es un componente neurálgico de protección social (...)*” (Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014:6), y las políticas educativas son un instrumento de integración social que presentan un gran potencial para defender a los individuos de los riesgos sociales directos.(Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014).

Las instituciones educativas producen y reproducen la ideología dominante, siendo ésta la ideología de la normalidad.

De ésta forma, cabe cuestionarse si acaso, ¿no es una discapacidad social la que vivencian los niños con autismo en las aulas de estudio?, ya que, si la institución educativa estuviera organizada de tal manera que pueda ser receptiva a los niños con autismo, ¿se encontrarían éstos en la misma situación?

Mancebo, Carneiro y Lizbona (2014), señalan que durante los años 2005 al 2013, se implementaron 16 programas cuyo objetivo fue alcanzar la inclusión educativa de distintos alumnos/as, independientemente de sus características, a través de estrategias escolares y cambios en los contenidos. De ésta forma se visualiza que nuestro país apunta hacia una educación inclusiva, a pesar que aún quede mucho por lograr para alcanzarlo.

Todas las personas entrevistadas se mostraron abiertas a participar de ésta investigación y a coordinar fecha, hora y lugar, pero especialmente las familias lo hicieron de una forma muy amable confiando en la estudiante, relatando sus experiencias en relación a la participación de sus hijos/as en los centros educativos, con sus dolores y alegrías. Además, las entrevistas a las familias, a pesar de que tenían aproximadamente el mismo número de preguntas que el resto, fueron las de mayor tiempo de duración. Se cree que con la

realización de las entrevistas, se aportó, aunque sea mínimamente, a que los actores que participan en el proceso de inclusión educativa de los/as niños/as con TEA, se comiencen a cuestionar su rol en dicho proceso.

Sólo la directora de una escuela plateó que se negaba a formar parte de éste estudio, sin explicar los motivos. Se sabe que a su escuela concurren dos niños con autismo, por lo que es posible plantear que ésta investigación abarca casi al total de niños/as con TEA, que concurren a la escuela pública común de la ciudad de Canelones, en el Uruguay actual.

Finalizando el desarrollo de la Monografía, se puede indicar que, tanto las familias, las maestras y las directoras, se encuentran sin herramientas para contribuir en el proceso de inclusión educativa de la población estudiada. Esto sucede a pesar de que existe una normativa jurídica que señala el derecho a la educación e inclusión educativa de las personas con discapacidad, pero se sabe que no se desarrolla en las escuelas públicas de Canelones.

Se identifica que la educación pública, a través de la capacitación de las maestras, apunta a la enseñanza de un prototipo de niño/a que cumple con la ideología de la normalidad, sin tener presente la diversidad de los individuos. Es así que se manifiesta que, para poder alcanzar la igualdad en el desarrollo del derecho a la educación, es menester reconocer la desigualdad de los individuos. (Rancièrè, 1987).

Se cree fundamental producir una discusión sobre la capacitación que se les imparte a los/as maestros/as, cuestionando la naturalización del fracaso escolar y exclusión de los niños con TEA, y promover la variedad de trayectorias educativas teniendo en cuenta la diversidad de los/as alumnos/as, para comenzar a producir efectivamente inclusión educativa.

## **Bibliografía**

- Angelino, M. (2009). *La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción*. Buenos Aires. Noveduc libros.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Batthianny et al (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Udelar.
- Beck-Gernsheim, E. (2000). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona. Paidós.
- Código de la Niñez y la Adolescencia (2010). Ediciones DEL FORO
- De Lorenzo (2007). *Discapacidad, Sistemas de Protección y Trabajo Social*. Madrid. Editorial Alianza.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias: familia, sociedad y poder*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- García, A. (2012). *Políticas Sociales y Discapacidad en el gobierno de izquierda. Una relación compleja*. En, *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*.
- Harguindéguy, J. B. (2013). *Análisis de políticas públicas*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.
- Lasch, Christopher (1996). *Refugio en un mundo despiadado: reflexión sobre la familia contemporánea* Barcelona. Gedisa.
- Mancebo, M. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo.
- Mancebo, M. y Méndez, N. (2012). *La exclusión educativa en los países del cono sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento*. Revista de Ciencias Sociales (Uruguay). Vol.25 no 30, julio 2012.

- Mancebo, M., Carneiro, F. y Lizbona, A. (2014). *La educación: ¿un “outsider” de la protección social?: un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)*. En *Psicología, conocimiento y sociedad*. Vol. 4 nro. 2. Montevideo: 2014. ISSN 1688-7026.
- Míguez, M. y Silva C. (2012). *La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad*. En *Revista RUEDES*, Año 2- Nº 3- 2012, ISSN: 1853-5658, p. 78-91.
- Míguez M. y Esperben, S. (2014). *Educación media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración ¿realidades de exclusión?*. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. ISSN 0719-4706-Volumen 3-Julio/Setiembre 2014. Universidad de los Lagos. Campus Santiago.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial Cinca.
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Sartre, J. (2000). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Buenos Aires. Losada.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Subirats, J. et al (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona, Ariel.
- Vallejos, I. (2009). *La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social*. Buenos Aires. Noveduc libros.
- Valles, M. (1996). *La investigación documental: Técnicas de lectura y documentación*. En *Técnicas cualitativas de investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.

## Fuentes documentales

- Aparicio, M. y Pisarello, G. (2008). *Los derechos humanos y sus garantías: nociones básicas*. Visitado el 13/10/2016
- Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Visitado 22/09/2016  
<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/clasificacionesomsdiscapacidad.pdf>.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Visitado el 14/02/2017  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), visitado el día 03/11/2016,  
[http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion\\_enero\\_2014.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989), visitado el día 03/11/2016, [http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)
- Datos sobre la población de Canelones. Visitado el 21/ 12/2016  
<http://web.archive.org/web/20161003095735/http://www5.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/Canelones.html>
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Visitada el 13/10/2016  
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Definición de discapacidad por la CIF, (OMS), 2016. Visitado 27/09/2016  
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (2003). Visitada el día 03/11/2016.  
<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35456/discapacidad.pdf/6d3755ad-11df-4439-8bb0-37d0deb3434a>
- Ley N°18.418 (2007), visitado el día 03/11/2016,  
<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>.
- Ley General de Educación N° 18.437 (2009). Visitada el 15/10/2016

[http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78)

- Ley N° 18.651, de Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010), visitado el día 03/11/2016, [http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion\\_enero\\_2014.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/33704/1/convencion_enero_2014.pdf)
- Luis E. Prego, 1999. *Autismos. Revisando conceptos*. Visitado el 10/10/2016 <http://www.psico-system.com/2015/04/autismos-revisando-conceptos-luis-e.html>
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales V (DSM V), 2014. Visitado el 5/10/2016 <https://drive.google.com/file/d/0Bylo9ZyB4Pvd3NwNzBqT2g5clk/view>
- Organización Mundial de la Salud (OMS), 2016. Visitado el 20/09/2016 <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

# ANEXOS

**Director de magisterio de la ciudad de Canelones:**

- ¿Se les enseña a las maestras trabajar con niños con discapacidad? ¿Y con autismo específicamente?  
Si la respuesta es no, ¿consideras que es necesario?  
Si la respuesta es si, ¿Se les enseña durante la formación académica a las maestras, estrategias de inclusión educativa para niños/niñas con Trastorno del Espectro Autista?
- ¿Crees que ésta población debería participar de la educación especial?  
Si la respuesta es sí, ¿por qué?
- Si la respuesta es no, ¿por qué?
- De acuerdo a los datos difundidos por la Organización Mundial de la Salud, en el 2016 uno de cada 160 niños tiene un trastorno del espectro autista. En relación a ello, ¿Se ha tomado alguna medida desde primaria? ¿Cuál/es?
- ¿Recibe consultas de maestras/os o estudiantes en prácticas sobre cómo trabajar con los niños/as con TEA?
- Cómo maestro y como director de un centro educativo de formación docente, ¿cómo crees que tendría que ser el abordaje educativo de éstos niños/as?
- ¿Consideras que ejercen su derecho a la educación?  
Si la respuesta es sí, ¿por qué?  
Si la respuesta es no, ¿por qué no lo ejercen?
- ¿Crees que en las escuelas de Canelones se produce inclusión educativa? ¿Por qué?
- ¿Qué entiendes por inclusión educativa?

### **Pauta de entrevista para director/a.**

- ¿Cómo la escuela se entera del diagnóstico del alumno/a? (¿es por la familia cuando lo inscribe o luego en el aula?)
  
- Al ser una escuela que incluye niños y niñas con discapacidad, ¿cómo crees que es visualizada la escuela por padres y madres de niños sin discapacidad?
  
- ¿Qué condiciones deben cumplir las familias de alumnos con TEA para concurrir al centro educativo? ¿por qué? ¿Qué pasa cuando no los cumplen? ¿Esas condiciones se encuentran establecidas en alguna ley de educación?
  
- ¿Consideras que los niños y niñas con autismo deberían participar de una educación especial?  
Si la respuesta es sí, ¿por qué?  
Si la respuesta es no, ¿por qué?
  
- ¿Crees que esta escuela tiene las herramientas necesarias para tener como alumno a un niño/a con autismo?  
Si la respuesta es sí, ¿por qué?  
Si la respuesta es no, ¿qué le faltaría a la escuela?
  
- ¿Qué entiendes por inclusión educativa?
  
- ¿Consideras que los/as niños/as con TEA ejercen su derecho a la educación?

- ¿La escuela ha buscado asesoramiento exterior acerca de la temática?  
Si la respuesta es sí, ¿dónde?
- ¿Se le consulta a la maestra/o si desea tener a un niño/a con autismo en su clase?
- Pensando en este año, ¿qué estrategias ha desarrollado la escuela para favorecer la inclusión de los niños con autismo?

**Pauta de entrevista para maestras/os.**

- ¿Has tenido alumnos/as con autismo?
- Cuando realizaste tu formación en magisterio, ¿se les dio alguna capacitación específica para trabajar con niños con discapacidad?, ¿y con autismo específicamente? Si la respuesta es no, ¿crees que es necesario?
- A partir de tu experiencia, ¿en qué aspectos consideras que deben formarse los maestros para trabajar con niños con autismo?
- 
- ¿Tienes alguna formación específica en el tema?  
Si la respuesta es no, ¿has tenido que buscar asesoramiento para poder trabajar con dicho alumno/a? ¿Dónde lo has buscado?
- ¿Consideras que los niños y niñas con autismo deberían participar de una educación especial?  
Si la respuesta es sí, ¿por qué?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia como maestra/o de alumnos/as con TEA?

- ¿Cómo es el relacionamiento del resto de los compañeros con el niño/a con autismo?, ¿se les explica sobre éste tipo de discapacidad?, ¿existen estrategias para la inclusión en clase?
- ¿Cómo ha sido tu vinculación con la familia? Y ¿en qué ocasiones se ha producido?, ¿consideras que es importante?, ¿por qué?
- ¿Crees que los/as niños/as con autismo ejercen su derecho a la educación? ¿por qué?
- ¿Qué entiendes por inclusión educativa?
- De acuerdo a tu experiencia, ¿crees que se produce la inclusión educativa de los niños/as con TEA?

**Pautas de entrevista para madres y/o padres.**

- ¿En qué momento te enteraste del diagnóstico de autismo de tu hija/o?  
Si la respuesta es durante el transcurso escolar, ¿crees que hubo algún cambio en el vínculo con la escuela?
- ¿Cómo fue recibido su hijo/a en la escuela? ¿por qué?
- ¿Qué requisitos necesita un niño/a con TEA para entrar en la escuela?
- ¿Consideras que tu hijo/a se incluyó en la escuela?, Si la respuesta es sí, ¿de qué manera?  
Si la respuesta es no, ¿cuál fue la experiencia?
- ¿Te has planteado otras alternativas educativas?

Si la respuesta es sí, ¿por qué?

- Tu hijo/a, ¿ha concurrido a otros centros educativos?

Si la respuesta es sí, ¿cómo ha sido su experiencia en ellos?

- ¿Concorre todo el horario escolar?

Si la respuesta es no, ¿por qué? y ¿quién lo decide?

- ¿Cómo ha sido tu vinculación con la/ el maestra/o?, ¿con la directora?, y ¿con otros padres?

- ¿Consideras que ejerce su derecho a la educación?

- - ¿Cuál es la valoración global de la experiencia escolar de tu hijo/a?

- - ¿Crees que hay aspectos que se deberían de mejorar en la escuela? Si la respuesta es sí, ¿cuáles?