



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Licenciatura en Trabajo Social

Monografía de Grado

Conocer el rol de la comunidad en los procesos de inclusión educativa de los/as niños/as con TEA a partir del colectivo “Desafíos Compartidos” en la ciudad de Tala, departamento de Canelones.

María Elisa Rossi Caramés

Tutora: Teresa Dornell

2024

*“De lo que se trata, es **de romper la indiferencia a las diferencias**, de favorecer a los menos favorecidos de manera activa, legítima y explícita, no solamente en nombre de la igualdad de oportunidades sino de la justicia curricular”*

Daniel Valdez.

Agradecimientos:

Quiero agradecerle profundamente a mi familia, por acompañarme y apoyarme en el transcurso de todos estos años, muy especialmente a mi mamá, “*la tota*”, por su comprensión, amor y entrega eterna. A Ale, mi compañero de vida, por siempre alentarme y sostenerme, sin su presencia nada tendría el mismo sentido. A mis amigas/os, por creer en mí, por siempre acompañarnos, son pilares fundamentales en mi vida. A mis perritas/o Donna, Luna y Milo, por hacer mi vida más linda. A mis queridas compañeras de trabajo Jime, Bety y Andre, por tenderme una mano cada vez que lo necesité. A mi querido colectivo “Desafíos Compartidos”, por brindarme sus testimonios, por lo aprendido y compartido. A cada docente que tuve a lo largo de mi formación en la FCS, en especial a mi tutora Teresa, por sus aportes, confianza y calidez humana. A Elisa, Eliana y Maite por su mirada crítica a este documento. Al movimiento feminista y a su lucha por hacer posible el acceso de las mujeres a la universidad.

¡Muchas gracias!

Dedicado especialmente a la memoria de mi querida abuela, “*la guenis*”, quien siempre fue y será mi referente.

Índice

Introducción	5
Justificación	7
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Diseño de metodología	9
Antecedentes	11
Marco Teórico	14
Capítulo 1- Trastorno de Espectro Autista (TEA), Infancias y Educación	14
1.1.- Concepto y características del TEA en la infancia.....	14
1.2.- Diversidad, Educación e Inclusión.....	17
Capítulo 2- Política pública para la Educación Inclusiva	20
2.1.- Educación inclusiva, un derecho con historia.....	20
2.2.- La educación inclusiva en la actualidad.....	22
Un puente a la inclusión, el rol del colectivo “Desafíos Compartidos” en la comunidad	28
1.- La educación inclusiva en lo local, ciudad de Tala.....	28
2.- Aportes de los Informantes del Colectivo Desafíos Compartidos.....	29
2.1.- Presentación del colectivo.....	29
2.2.- Principales ejes de trabajo.....	30
2.3.- Barreras y oportunidades.....	36
3.- Trazando puentes.....	42
Reflexiones Finales	44
Referencias Bibliográficas	47
Fuentes Documentales	49
Anexos	51
Anexo 1: Tabla con datos de criterios de selección de los informantes a ser entrevistadas.....	51
Anexo 2: Pauta de Modelo para entrevista.....	52

Introducción

La presente monografía de grado corresponde al requisito exigido por el Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, para el egreso en la Licenciatura de Trabajo Social.

El interés personal por ahondar en el Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) en las infancias, más precisamente en el rol que desempeña la comunidad en los procesos de inclusión educativa de estas infancias diagnosticadas con TEA en la ciudad de Tala, departamento de Canelones, surge por una inquietud personal de la estudiante a raíz de la participación en el colectivo “Desafíos Compartidos”. El mismo se conformó en el año 2022, y está integrado por distintos profesionales de la salud y educación (psicóloga, fisioterapeuta, docentes, acompañantes terapéuticas) y por familias a cargo de infancias con desafíos en su neurodesarrollo, mayoritariamente con diagnóstico de TEA.

Fue el relato de las familias en relación a la cotidianidad de estas infancias, sus logros y desafíos (tanto en el hogar como en el aula) y el trabajo que lleva adelante el colectivo “Desafíos Compartidos” contra la discriminación y en pro de una sociedad más justa y equitativa, lo que impulsó en querer ahondar en la temática, buscando generar producción teórica que aporte desde la perspectiva del trabajo social. Éste, busca promover el cambio y la justicia social, por lo que lograr un sistema educativo más accesible y equitativo para todo el estudiantado es un horizonte al que se debe llegar.

El compromiso no solo debe asumirse desde el centro educativo, sino también las familias y toda la comunidad en su totalidad. Para ello, se deben identificar en conjunto diversas estrategias de intervención que permitan abordar el problema de las desigualdades educativas. Por último, la realización de esta investigación se percibe de relevancia académica, dado que puede suponer un antecedente desde la mirada del trabajo social a la discapacidad y a la educación en el interior del país.

Desde esta mirada, se plantea como tema central de este trabajo **el rol de la comunidad en los procesos de inclusión educativa de los/as niños/as con TEA en la ciudad de Tala.**

A lo largo del documento se tendrán en cuenta diferentes autores que abordan las principales categorías de este trabajo: educación inclusiva, sociedad civil y políticas públicas. En el primer capítulo se expondrá el concepto y las características del TEA en las infancias, así como un acercamiento a la definición de educación inclusiva. En el segundo capítulo se abordarán las políticas públicas referentes a la educación inclusiva en nuestro país, abarcando desde sus inicios hasta el estado actual de implementación en Tala. Finalmente, el trabajo de campo analizará la labor realizada por el colectivo “Desafíos Compartidos” en la localidad de Tala, destacando sus principales ejes en la inclusión de infancias con TEA en los centros educativos locales, así como las principales barreras y oportunidades para su acceso a la educación.

Justificación

El tema de estudio delimitado pone en juego tres conceptos claves que se presentarán de manera sintética para introducir al lector, estos son: Educación Inclusiva, Sociedad Civil y Políticas Públicas. Se comenzará presentando qué se entiende por Educación Inclusiva desde la definición de escuela inclusiva y luego se articulara con Sociedad Civil y Políticas Públicas.

Las escuelas inclusivas son definidas por Valdez (2017) como aquellas que “están preparadas para incluir a todos los alumnos y alumnas, reconociendo las diferencias y particularidades de cada uno. Considerando la diversidad como norma y las diferencias como parte del variado paisaje que ofrece cada escuela” (p.11). Blanco (2006), por su parte, sostiene que para que se dé un proceso de inclusión educativa es fundamental asegurar el acceso y la participación de aquellos alumnos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. De manera similar Palacios (2008) afirma que inclusión y exclusión son conceptos opuestos, por lo que, si existe la segregación de alumnos/as, no se puede hablar de educación inclusiva. En este sentido, Fernández (2011) considera a la escuela tradicional como “académica, adiestradora, jerárquica, formal y rígida”, mientras que describe a la escuela inclusiva como “competente, participativa, horizontal, informal y flexible” (p.124).

A su vez, para que se desarrollen verdaderas prácticas inclusivas y se pueda hablar de educación inclusiva, se reconoce la importancia de la interacción del sistema educativo y de la comunidad. La comunidad “debe plantear las necesidades ante el sistema educativo, éste organiza las respuestas desde la ideología dominante, para que luego la escuela facilite las oportunidades, ayudas y recursos concretos” (Fernández, 2011, p.123).

Como se mencionaba anteriormente, para efectivizar procesos de educación inclusiva es necesario el trabajo en conjunto entre los distintos centros educativos y la comunidad. En muchos casos es la comunidad (expresada en organizaciones de la sociedad civil) quien toma la iniciativa al diálogo, fomentando y apoyando estos procesos de cambio en

relación a la educación inclusiva. En este sentido Medina (2021) citando al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), define a la sociedad civil como el conjunto de grupos que poseen cierto grado de organización, independencia estatal, y buscan atender o derivar al Estado ciertas necesidades de índole económico, cultural, social, familiar, entre otras. La autora identifica tres tipos de organizaciones asociativas. En primer lugar están las organizaciones de ayuda mutua, donde lo que se lleva a cabo es un trabajo de voluntariado; son organizaciones comunitarias que se dedican a atender las necesidades de los sectores más vulnerables. En segundo lugar, están las organizaciones no gubernamentales (ONG) que son más estables y se destacan por ofrecer servicios sociales y por participar en actividades de organización política de la población. Por último, se encuentran las fundaciones, que se sustentan de donaciones privadas y de fondos estatales.

Por otra parte, es evidente la necesidad de reconsiderar el sistema educativo y promover cambios que favorezcan una educación más inclusiva. En este sentido se debe “pensar a las políticas públicas en general, y a las políticas sociales en particular, como parte de las obligaciones estatales para el cumplimiento efectivo de los derechos humanos” (Dornell, et al, 2013, p.3). En esta línea, Valdez (2017) manifiesta que elaborar políticas inclusivas implica brindar una oferta educativa para todos/as. Se deben proporcionar los apoyos que sean necesarios para acoger a la diversidad del alumnado, mejorando su aprendizaje y participación en la institución. Las políticas sociales “tienden a solucionar las injusticias que están arraigadas en la estructura socio-política de la sociedad, a reparar, bajo la forma de redistribución, la desigual distribución de recursos” (Fraser, 2000, en Rosato, 2009, p.235). Por lo tanto, con la implementación de estas políticas, se pretende remediar situaciones de desventaja social y corregir déficits que afectan a algunas personas (García, 2012).

Desde lo anteriormente expuesto, es que surge la siguiente **pregunta de investigación:**

¿Cuál es el papel que cumple el colectivo “Desafíos Compartidos” y su vínculo con la política pública en los procesos de inclusión educativa de los/as niños/as en edad escolar diagnosticados/as con TEA de la ciudad de Tala?

Objetivo General

Conocer el rol de la comunidad en los procesos de inclusión educativa de los/as niños/as con TEA a partir del colectivo “Desafíos Compartidos” en la ciudad de Tala, departamento de Canelones.

Objetivos Específicos

- Explorar las principales barreras para el acceso a la educación de las infancias diagnosticadas con TEA en los principales espacios educativos de la ciudad de Tala
- Indagar las oportunidades para el acceso a la educación de las infancias diagnosticadas con TEA en los principales espacios educativos de la ciudad de Tala
- Recoger las principales acciones en materia de política pública que tiene el colectivo “Desafíos Compartidos” en la educación inclusiva de la población de los/as niños/as con TEA

Diseño de metodología

Se aplicará el método de investigación cualitativo, el cual busca comprender la realidad y los fenómenos sociales desde una perspectiva más profunda, en comparación con el método cuantitativo, que se focaliza en la medición numérica y estadística. Al utilizar este enfoque cualitativo, se puede interactuar directamente con las personas, observar sus comportamientos y acciones en contexto, lo que permite captar la riqueza de sus experiencias individuales (Batthyány y Cabrera, 2011). Por otra parte, en un estudio cualitativo de naturaleza predominantemente descriptiva, se pretende caracterizar y especificar las propiedades significativas de personas, grupos, comunidades u otros fenómenos analizados (Batthyány y Cabrera, 2011).

Las técnicas seleccionadas en este trabajo para la recolección de datos correspondientes a este tipo de diseño cualitativo fueron: revisión de fuentes secundarias (fundamentalmente bibliografía y documentos organizacionales) y entrevistas semiestructuradas. Con respecto al trabajo de campo, se seleccionó como unidad de estudio a aquellas personas que integran el colectivo “Desafíos Compartidos”.

Se llevaron a cabo un total de siete entrevistas semiestructuradas en función de los siguientes criterios: rol que ejerce el/la entrevistada dentro del colectivo y antigüedad de participación. El criterio de selección de la muestra se relacionó con el interés de que exista una diversidad en los discursos, por lo que participaron familiares de niños/as y adolescentes con TEA que integran el colectivo y distintos profesionales. Se entrevistó específicamente a dos madres, un padre, dos docentes, una licenciada en psicología y una licenciada en fisioterapia. Por otra parte, al ser un colectivo relativamente nuevo, se buscó el relato de los/as integrantes que tuvieron una constancia en su participación no menor a dos años.

La revisión bibliográfica permitió tener un acercamiento al tema de estudio y construir conocimiento a partir de investigaciones previas. Hernández Sampieri (2003) sostiene que la revisión bibliográfica consiste en

detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos [de la investigación], de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. La revisión debe ser selectiva priorizando lo más importante, reciente, y los contenidos más importantes para nuestro problema de investigación (en Batthyány y Cabrera, 2011, p.29).

Se eligieron las entrevistas semi-estructuradas¹ como técnica de recolección de datos porque permiten una conversación más flexible entre el entrevistado/a y la investigadora. Con la entrevista semi-estructurada el/la investigador/a cuenta con una serie de temas que debe abordar durante la entrevista, pero tiene la libertad de decidir el orden en que presenta dichos temas y la manera en que formula las preguntas (Batthyány y Cabrera, 2011).

¹ La pauta guía de entrevista se encuentra en el apartado de Anexos

Antecedentes

Para llevar a cabo este trabajo final de grado fue de suma importancia realizar un estado del arte que permitiera acercarse a lo ya producido. En un primer momento, se indagó sobre los trabajos finales de grado más antiguos, para luego continuar con las investigaciones más actuales (2020-2023) de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, y de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología.

Los ejes temáticos tenidos en cuenta fueron: autismos, educación inclusiva y política pública. Cabe destacar la gran cantidad de trabajos finales de grado sobre autismo desde el punto de vista de la psicología, a diferencia del trabajo social, donde se encuentran vacíos académicos y es por ello que se considera pertinente producir material teórico y conocimiento desde esta perspectiva. A continuación, se expondrán los trabajos que contribuyeron al análisis y elaboración de este documento:

1.- Con Callorda (2016) y su trabajo denominado *“Familiares de niñas, niños y adolescentes con diagnóstico de TEA: Una mirada hacia la inclusión socioeducativa”* (a raíz de su participación en la asociación civil “¿Y por qué no?” Nuestro Propio Horizonte) se puede visualizar el rol fundamental que ocupa la familia del niño/a-joven diagnosticado con TEA, y el fuerte vínculo existe entre éstas y las diferentes asociaciones y organizaciones sociales que les brindan apoyo y sostén.

2.- En Morales (2016) *“Uruguay y las políticas sociales: el problema de la coordinación y la intersectorialidad”* se visualizan los cambios organizacionales de las políticas sociales uruguayas en los últimos años, más específicamente desde la llegada del Frente Amplio al gobierno. Un gran ejemplo de ello fue la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y su incremento de planes y programas sociales. Por otra parte, se da cuenta de los obstáculos que surgen de la implementación de las políticas sociales y de la importancia de la coordinación para la mayor eficacia de las mismas.

3.- Por otra parte, en *“Los niños con Trastorno del Espectro Autista y el desafío de su educación”* (Fernández, 2018), se puede observar cómo el autor define con claridad los TEA y sus características, y describe las principales áreas que se encuentran afectadas. Posteriormente se centra en el concepto de educación, exponiendo el dilema de la educación especial/educación ordinaria, así como los términos integración/inclusión, hasta llegar a los modelos de inclusión existentes.

4.- En el trabajo de Duglio (2019) denominado *“Inclusión Educativa de Niños con Trastorno del Espectro Autista”* (más específicamente en el capítulo 3) se destaca la importancia de la inclusión de los niños/as con TEA en las escuelas comunes como forma de evitar el estigma y la segregación, debido a que en las escuelas comunes los/as niños/as pueden entablar relaciones que les brinden la posibilidad de obtener habilidades sociales y comunicativas. Se destaca el rol de la escuela como fuente de desarrollo social y, por ende, influyente de la calidad de vida de ese niño/a.

5.- Tabó (2021) llevó a cabo una investigación sobre el impacto de la medicación a niños/as con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad en la ciudad de Juan Lacaze, Colonia. En su documento *“Infancias silenciadas: procesos de medicalización en niños y niñas con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad en Juan Lacaze, Colonia”* recoge los testimonios de las familias que, además de ser quienes brindan apoyo y contención a estas infancias, son su primer agente socializador. Este trabajo, deja en evidencia cómo la educación es cómplice de un sistema heteronormativo donde cualquier individuo que se aleje de lo “normal” debe ser disciplinado. Esto se refleja en el caso de niños/as con TDAH medicalizados para que puedan sostener determinadas pautas de comportamiento que le permitan permanecer en el aula.

6.- Perello, S. (2023) en su monografía de grado titulada *“Discapacidad, Autismo y tensiones en la Inclusión Educativa: Análisis del caso de una escuela pública de Montevideo, Uruguay”* realiza un recorrido histórico del concepto de discapacidad, pasando por el modelo médico hasta llegar al modelo social. En este trabajo se exponen las normativas vigentes en relación a los conceptos discapacidad, cuidados, derechos

humanos y educación inclusiva. Es interesante cómo se muestra la evolución del concepto de autismo con el paso de los años. Posteriormente, se centra en el concepto de educación inclusiva, presentando algunas de sus implicancias y desafíos de la realidad uruguaya. Se recogen los relatos de las maestras y acompañantes terapéuticas de una escuela ubicada en el barrio Punta Carretas de Montevideo, para dar luz de la cotidianidad de estos niños/as.

7.- Por último, en el documento de Umpiérrez (2023) *“Rompiendo barreras: La visibilización como mecanismo de lucha por la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes asociados al Trastorno de Espectro Autista”* se pretende visualizar cómo se desarrollan las trayectorias educativas de los/as adolescentes con TEA en la educación secundaria, teniendo como principal aporte el relato de sus referentes familiares. El documento busca identificar los desafíos, dificultades, y los facilitadores a los cuales estos adolescentes se enfrentan cuando ingresan a la educación media.

Marco Teórico

Capítulo 1- Trastorno de Espectro Autista (TEA), Infancias y Educación

1.1.- Concepto y características del TEA en la infancia

El concepto “autista” y “autismo”, su descripción y categorización ha ido cambiando a lo largo del tiempo, y por ello se considera necesario hacer una breve reseña histórica. López y Peluso (2022) en la “*Guía de recursos y Manual de Información Población en el Espectro Autista y sus Familias*” mencionan que desde 1798 hay observaciones compatibles con características autistas. Sin embargo, fue a partir de 1911 que el término “autista”, “autismo” se empezó a utilizar formalmente por el psiquiatra Eugen Bleuler, donde se describía como “un estado avanzado o severo de la esquizofrenia, donde la desvinculación de la realidad y el predominio relativo o absoluto de la vida interior eran lo predominante en el paciente” (López y Peluso, 2022, p.24).

Fue a partir de 1980, con el DSM-III² que el autismo se identificó como un diagnóstico único y distinto, independiente de la esquizofrenia u otros trastornos mentales o psiquiátricos (López y Peluso, 2022). Hoy en día, y hasta que no haya una nueva actualización, se encuentra en vigencia el DSM-V,

el mismo enmarca al TEA dentro de los Trastornos de Desarrollo Neurológicos, caracterizándose por la presencia de deficiencias en la comunicación social y en la interacción social, persistencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, causando un deterioro en lo social, laboral y en otras áreas (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p.28).

² El DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) es el manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, probablemente el producto institucional más relevante en el ámbito de la psiquiatría.

Por otra parte, Baetti, Matos y Prieto (2019), definen a los TEA como,

un grupo de trastornos del neurodesarrollo que se manifiestan alrededor de los 3 años (aunque en general hay señales en edades más tempranas) y que acompañarán a la persona a lo largo de su vida. Se caracterizan por manifestar dificultades en la comunicación, en la interacción social, y por la presencia de comportamientos repetitivos (p.23).

Además, en el mismo trabajo, las autoras distinguen entre los TEA de baja funcionalidad (funcionalidad afectada con gran necesidad de apoyos) y los de alta funcionalidad (requieren menos apoyos). Estos distintos niveles de funcionalidad o de apoyos varían en cada niño/a, lo que determina que se hable de un *espectro*. Como plantean Fritz y Valdez (2022) “el autismo es plural y diverso” (p.38) por lo que no existe una única forma de intervención socioeducativa que sirva para todos/as, sino que se debe prestar atención a las habilidades del niño/a, intereses, motivaciones, perfil del aprendizaje y explorar qué funciona y qué no.

Baetti, Matos y Prieto (2019) sostienen que, si bien cada niño/a con autismo es único/a, se suele observar ciertos rasgos típicos. Comenzando por las fortalezas, estos/as niños/as suelen ser sinceros/as, totalmente transparentes, tienen muy buena memoria y son capaces de aprender cosas a detalle y recordar la información por largo tiempo. Además, cuentan con una gran memoria visual y auditiva y se preocupan menos por lo que otros/as piensen de ellos/as.

Por otra parte, las autoras enumeran una serie de dificultades en las habilidades comunicacionales y sociales, rigidez e inflexibilidad conductual y de pensamiento. Dentro de la afectación en las habilidades comunicacionales, las autoras destacan la dificultad para expresarse y para comprender los discursos. Esto se manifiesta de la siguiente forma:

tener dificultad para seguir conversaciones; hablar por largo tiempo sobre un tema sin permitir la participación del otro; repetir palabras o frases; usar

palabras extrañas que tienen un significado que solo entienden los que conocen al niño; tener una comprensión literal del lenguaje; tener expresiones faciales, movimientos y gestos que no coinciden con lo que está diciendo (Baetti, Matos, Prieto, 2019, p.25).

También se encuentran afectadas las habilidades sociales en los niños/as con TEA. Baetti, Matos, Prieto (2019) expresan que ello se manifiesta en la dificultad de establecer contacto visual, mostrar y compartir sus intereses con otros niños/as, responder a su nombre y comprender el punto de vista y las emociones de otras personas. Dentro de la rigidez e inflexibilidad conductual y del pensamiento, las autoras destacan el malestar frente a los cambios de rutina y la dificultad para cambiar su pensamiento o su punto de vista. En algunos niños/as también se manifiestan conductas repetitivas como aleteos y balanceos.

Muchas veces ocurre que las/os niñas/os con TEA demuestran un interés excesivo en un determinado objeto o tema, por ejemplo, números, dinosaurios, planetas, entre otros. También están los niños/as que poseen una elevada sensibilidad a ciertos estímulos sensoriales, por ejemplo: luces, sonidos, texturas. Ahora bien, algunas veces resulta difícil llegar a un diagnóstico ya que el mismo se basa en pautas de observación y de “alertas” sostienen las autoras. En este sentido la familia juega un rol fundamental, ya que en la mayoría de los casos son los padres y madres quienes detectan algo “diferente” en sus hijos/as.

Se debe prestar especial atención a los hitos del desarrollo de ese niño/a, y cuando existe la duda de si tiene o no autismo se debe proceder a realizar una evaluación formal, por ejemplo, aplicando la escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo (ADOS). Por lo tanto, el diagnóstico no se da en base a estudios médicos clínicos, sino en base al comportamiento y desarrollo del niño/a.

No se debe dejar de mencionar la importancia de la intervención temprana, ésta es clave para que ese niño/a pueda beneficiarse cuanto antes de las terapias existentes. Es aquí

donde el centro educativo juega un rol fundamental ya que, con la intervención temprana y la asistencia correcta (especialmente en la etapa preescolar), se pueden lograr cambios significativos para estas infancias con TEA (Baetti, Matos, Prieto, 2019).

López y Peluso (2022) manifiestan que cada vez se interviene más en estas infancias desde el enfoque social de la discapacidad y desde el paradigma de la neurodiversidad. Esta mirada busca enfocarse en la importancia de los entornos en los que vive la persona con autismo, con el propósito de hacerlos más inclusivos y menos limitantes. Se busca que estos entornos sean más “amigables” con los niños/as autistas. Esta tendencia se aleja cada vez más de los modelos anteriores que se centraban únicamente en la persona con autismo con el objetivo de "normalizarla", buscando que se adapte lo más posible a los estándares neurotípicos.

1.2.- Diversidad, Educación e Inclusión

Como se mencionaba en el apartado anterior, hoy en día el modelo social de discapacidad nos invita a repensar cómo usábamos el concepto de discapacidad antes, cuando la función de la norma, en palabras de Foucault (2000), no era excluir, sino por el contrario, estaba “ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (p.57).

Por otra parte, Palacios (2008) sostiene que el modelo social de discapacidad desafía esta noción de normalidad en la educación, afirmando que lo normal es que exista la diferencia. La autora afirma que todas las personas tenemos necesidades especiales, el problema es que en algunos casos se las ha excluido desde siempre, no se las ha tenido en cuenta ya sea en la elaboración de la currículum, en el diseño arquitectónico de las escuelas y en la formación docente. Por lo tanto,

desde el modelo social se requería un cambio conceptual, a partir del cual se comprenda que ningún niño o niña debe ser forzado a adaptarse a la educación, sino lo contrario: la educación debe ser adaptada para hacer

frente a las necesidades y buscar el mejor interés de cada niño o niña (Palacios, 2008, p. 382).

Con el modelo social de discapacidad, surge un nuevo paradigma que pone el foco en la diversidad humana y en las barreras del entorno social y físico. Para que efectivamente sea la escuela quien se adapte a cada niño/a, y no a la inversa, se deben modificar los contextos. Desde este modelo se entiende que la discapacidad está en los contextos, y son estos quienes tienen que adaptarse y proveerse de apoyos para mejorar la calidad de vida de estos niños/as. En este sentido, Fritz y Valdez (2022) expresan que,

existe una tendencia a naturalizar estas interacciones como si los ambientes fueran positivos o negativos por sí mismos, independientemente de la persona que interactúa con ellos, de esa persona que, en definitiva, constituye un factor clave para la propia definición del contexto (p.138).

Para mejorar los contextos, y proyectarnos hacia una educación verdaderamente inclusiva, Blanco (2006) entiende que se deben tomar acciones que estén dirigidas a la eliminación de barreras tanto físicas, personales como institucionales. Estas barreras limitan e impiden el acceso de todo el estudiantado a las diferentes actividades educativas.

Hasta el momento, se ha centrado la atención en los desafíos del aprendizaje de los niños y niñas, y se le ha prestado poca atención a los desafíos de la enseñanza, “¿Acaso hay alumnos “educables” y otros “imposibles de educar”? ¿Qué hace el sistema educativo con quienes no se ajustan dócilmente al prototipo diseñado en los objetivos curriculares y las prácticas de la cultura escolar?” (Fritz y Valdez, 2022, p.158) Estas son algunas de las interrogantes que traen Fritz y Valdez al debate. En esta misma línea, Blanco (2006) entiende que la exclusión es un problema de las escuelas y del sistema educativo en general, y no del niño/a. El progreso y éxito educativo de ese niño/a ya no depende sólo de sus características y aptitudes, sino de las oportunidades y apoyos que se le brinden.

Según el material de consulta, de apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad, elaborado por EUROsociAL+ y ANEP (2020) se destacan una serie de aspectos esenciales a tener en cuenta cuando se habla de inclusión educativa. Se define a la inclusión como un proceso donde se debe efectuar una búsqueda constante para encontrar la mejor forma de atender a la diversidad y sacar provecho de ello, es decir, no verlo como una limitante.

Otro aspecto que se destaca, como ya fue mencionado en líneas anteriores, corresponde con la identificación y posterior eliminación de las barreras que impiden el acceso al aprendizaje de muchos estudiantes. Más adelante, se detalla en esta monografía cómo con pequeños cambios denominados “ajustes razonables” (que no requieren una gran inversión económica) se puede hacer frente a estas barreras brindándole apoyos a los niños/as con TEA.

El documento de apoyo docente mencionado, también expresa que la inclusión consiste en la presencia, participación y progreso de los estudiantes:

«Presencia» se refiere al centro, a su fiabilidad y a la frecuencia con que asisten a clase. La «participación» está relacionada con la calidad de sus experiencias mientras están en el centro y, por lo tanto, debe incluir su valoración de bienestar. «Progreso» se refiere a los resultados de aprendizaje en el currículo a lo largo de la trayectoria escolar y no sólo a los obtenidos en las pruebas (EUROsociAL+ y ANEP, 2020, p.20).

Ahora bien, como señalan Fritz y Valdez (2022), para poder acoger a la diversidad del alumnado se debe aceptar que todos/as somos diferentes. Esto implica que el centro educativo debe adaptar sus objetivos, contenido, métodos de enseñanza y evaluación para garantizar la participación de todos/as en el proyecto educativo de la comunidad. Por lo tanto, según esta perspectiva, se requiere de un cambio profundo en la mentalidad y valores que trasciende la esfera escolar e involucra a toda la sociedad. En definitiva, como resumen Fritz y Valdez:

La inclusión es un compromiso social, por ello las políticas educativas deberían estar a la vanguardia y considerar seriamente estas situaciones, creando los dispositivos adecuados para que los padres estén bien informados, los compañeros conozcan el trabajo que se hará en el aula en un proyecto inclusivo, los docentes y directivos estén fuertemente comprometidos y eso suponga también que las administraciones les brinden gratuitamente capacitación, formación, instrumentos para gestionar un proyecto viable de inclusión en escuelas para todos (Fritz, Valdez, 2022, p.165).

Es necesario que, aunque sea de forma paulatina, se produzcan estos cambios en los centros educativos, que se acepte a la diversidad del alumnado, entendiendo que cada estudiante aprende de forma distinta y a un ritmo diferente, y, por lo tanto, se desarrollen propuestas que se ajusten a las características de cada niño/a.

El derecho a la educación es un derecho fundamental para poder ejercer otros derechos humanos que permitan a la persona en situación de discapacidad ampliar sus oportunidades, desarrollar sus potencialidades y llevar adelante su proyecto de vida. Para hacer efectivo este derecho, se debe constatar que se aplique la normativa vigente en relación al acceso a la educación inclusiva. Ahora bien, ¿a qué normativa se hace referencia? ¿Cuáles son los convenios internacionales vigentes? ¿Qué decretos y leyes rigen específicamente en nuestro país? Algunas respuestas serán abordadas en el siguiente capítulo.

Capítulo 2- Política pública para la Educación Inclusiva

2.1.- Educación inclusiva, un derecho con historia

Es importante entender que la educación inclusiva es un derecho respaldado por varias regulaciones, tanto a nivel nacional como internacional, que requieren que el Estado

uruguayo cambie su sistema educativo hacia uno que garantice el acceso a la educación para todas las personas, incluyendo aquellas en situación de discapacidad.

La legislación vigente que rige en nuestro país en relación a la educación inclusiva fue el resultado de un proceso histórico que se detalla brevemente a continuación. Con la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU), se consolidó por primera vez la idea de que la educación es un derecho de todos y todas, y por lo tanto debe ser universal e igualitaria (Viera y Zeballos, 2014).

Las autoras señalan que, a raíz de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, se llevaron adelante una serie de tratados internacionales que tuvieron importantes efectos en la legislación uruguaya, destacando,

la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU,1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations International Children's Emergency Fund[UNICEF], 1989), la Conferencia Mundial sobre Educación para todos EPT (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura[UNESCO], 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el Informe Delors (Delors, 1996), el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, en Viera y Zeballos, 2014, p.242).

Específicamente en nuestro país, destacan las autoras, se comienza a hablar de inclusión educativa de personas en situación de discapacidad con el retorno de la democracia en 1985 con el denominado Plan de Integración. Como su nombre lo indica, este plan tenía la finalidad de integrar aquellos alumnos que asistían a la educación especial a una escuela común, esta integración se llevaba a cabo con la ayuda de una maestra especializada en discapacidad proveniente de la Inspección Nacional de Educación Especial.

Con los antecedentes en materia de educación inclusiva antes mencionados (nacionales e internacionales) y con la legislación vigente que se detallará en el siguiente apartado,

se estableció el compromiso de asegurar una educación básica de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos y se puntualizó que las necesidades de aprendizaje son diversas entre culturas, grupos sociales y contextos y que se modifican a lo largo del tiempo (Viera y Zeballos, 2014, p.243).

A continuación, el estado actual de la educación inclusiva en Uruguay, ¿Cuál es la legislación vigente en materia de educación inclusiva? ¿Cuáles son sus principales avances y desafíos?

2.2.- La educación inclusiva en la actualidad

Como hito fundamental de la normativa uruguaya se destaca la Ley General de Educación N°18437, sostiene en su artículo 8 que es el Estado quien deberá asegurar los derechos de los colectivos minoritarios o en situación de vulnerabilidad social con el fin de efectivizar el derecho a la educación y a la inclusión social.

Para que esto pueda concretarse, “las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos” (artículo 8). En su artículo 18, la ley sostiene que el Estado brindará los apoyos necesarios con el fin de que todos los educandos accedan a una real igualdad de oportunidades.

Por otra parte, la Ley N°18651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad, también enfatiza en que se garantizará el acceso a la educación con los apoyos que sean necesarios, ya sea haciendo adaptaciones en la currícula, modificando el sistema de evaluación, o flexibilizando la accesibilidad tanto física como comunicacional.

A su vez, la Ley 18418 de Ratificación de la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, sobre Educación, sostiene que ningún

niño/a en situación de discapacidad debe quedar excluido de la enseñanza gratuita y obligatoria, y deberán acceder a una educación inclusiva en la comunidad en la que viven. Esta ley, al igual que las anteriores, expresa la importancia de que se implementen los ajustes razonables que sean necesarios según las necesidades individuales de cada niño/a. Remarca la importancia de que se presten apoyos con el fin de fomentar el máximo desarrollo académico y social.

Como se observa, en la legislación antes mencionada se expresa la importancia de proporcionar a cada alumno/a los apoyos necesarios para garantizar su pleno ejercicio a una educación de calidad, una educación inclusiva, por lo tanto es necesario entender ¿En qué consisten estas adecuaciones/ ajustes razonables? ¿Qué tipo de ajustes y apoyos necesitan los/as niños/as con TEA en el aula?

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,

por ‘ajustes razonables’ se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Artículo 2).

En esta línea, en el Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con Discapacidad, Decreto N° 350/022, en su artículo 11 se enumeran diferentes ejemplos de ajustes razonables materiales y no materiales. Dentro de los ajustes razonables materiales se menciona la posibilidad de ofrecer al alumnado diversos formatos de materiales, imprimir el material en macrotipo, permitir al estudiantado el uso de la tecnología para su aprendizaje y evaluación. Dentro de los ajustes razonables no materiales, se encuentra la posibilidad de cambiar de locación del alumno si así lo requiere, proporcionarle diferentes formas de comunicación, brindarles más tiempo para la realización de las tareas, reducir la sobrecarga sensorial, entre otras.

Sobre este aspecto, y según el “Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docente para asegurar la inclusión y la equidad” (2020) los ajustes razonables que se pueden implementar a las personas con TEA son,

Apoyo visual con esquemas y mapas - Animar al uso de agendas - Marcar guiones claros de trabajo y descomponer tareas - Buscar personas de apoyo en el aula - Anticipar el material - Ofrecer más tiempo para las tareas - Guiar la formación de los grupos para que no se queden fuera - Dar instrucciones también por escrito - Grabación de pruebas orales para posibles revisiones - Permitir utilizar la computadora, comprobando su contenido (p.42).

Desde esta mirada, cada niño/a con TEA es único/a, por lo tanto el tipo de apoyo que requiera es muy subjetivo a cada niño/a, por ello resulta relevante solicitar el perfil del estudiante a la familia y al docente anterior, para que exista una continuidad en el trabajo. Es fundamental que los docentes mantengan registros y pruebas del desarrollo educativo. Esto se debe a que las adaptaciones y ajustes son dinámicos y necesitan ser constantemente revisados y modificados según las cambiantes necesidades de apoyo de los/as niños/as (López y Peluso, 2022).

Pareciera ser que lo importante es identificar las barreras que se presentan e ir trabajando sobre ellas. Como se expresa en el material de apoyo a docentes es fundamental el uso de apoyos visuales (fotos, pictogramas, objetos reales, palabras escritas) ya que facilitan la comprensión y la comunicación, anticipar las tareas mediante la utilización de agendas, brindar apoyo mediante un acompañamiento terapéutico, también es importante asegurarse de que la tarea haya sido comprendida y explicar aquello que es esperable, plantearse objetivos educativos a corto, mediano y largo plazo y proponer un espacio que contemple los ajustes sensoriales (habilitar el uso de juguetes sensoriales).

A estas ideas, Blanco (2006) entiende que, para apoyar a la diversidad del alumnado, si bien es muy importante la actitud y la capacidad de cada docente, con ello no es

suficiente, también es necesario contar con otros profesionales especializados para poder abarcar la diversidad de los estudiantes. En nuestro país existe la figura del acompañante terapéutico/ asistente personal.

En el año 2010 con la Ley 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad se establece,

a la asistencia personal como forma de acompañar y apoyar el desarrollo de actividades básicas de la vida diaria (por ejemplo: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento, trabajo, estudio y recreación, entre otras) de personas en situación de dependencia por discapacidad severa (Angulo y Sánchez, 2023, p.16).

Estas autoras señalan a su vez que, si bien los/as asistentes personales pueden apoyar, acompañar a los niños/as en los centros educativos, el servicio no fue inicialmente concebido para su implementación en este ámbito, lo que ha llevado a que su función se haya desarrollado con la práctica, generando múltiples definiciones ("cuidadora", "asistente pedagógica", "acompañante") y una falta de precisión.

Por otra parte, sostienen que,

las condiciones laborales están marcadas por una profunda desigualdad en el acceso al empleo debido a varios factores entre los que se encuentran: la escasa formación, la baja remuneración y la realización de unas tareas poco definidas” (Angulo y Sánchez, 2023, p.76).

El transitar la etapa escolar puede ser cuesta arriba para estas infancias con TEA cuando no se les brindan los apoyos necesarios, puede llegar a ser una experiencia frustrante, y como sostienen las autoras Betti, Matos, y Prieto (2019) “puede desembocar en otros problemas del ánimo y de la conducta” (p.134).

Por ello, se insiste en la importancia de una buena calidad de cuidados y apoyos, ya que “impacta positivamente en la vida cotidiana de las personas, reforzando su autoestima, salud mental y calidad de vida de los individuos y sus familias” (Dornell, et al, 2013, p.10).

Ahora bien, volviendo a Angulo y Sánchez (2023) para llevar adelante este proceso de inclusión educativa, es necesario un aumento en los recursos públicos, ya que establecer entornos potencialmente inclusivos sin respaldarlos económicamente puede derivar en enfoques incompletos dificultando el proceso educativo.

En este sentido, en el 2º encuentro sobre “*Propuestas y modalidades para favorecer la inclusión educativa y social de las personas con autismo a lo largo de la vida*” organizada por la Federación Autismo Uruguay (FAU) y la Unidad Especializada en TEA (del Hospital Pereira Rossell-Universidad de la República), el presidente de la FAU Andrés Pérez explicó que una de las dificultades para que se haga efectiva la inclusión educativa es el factor económico; “sin recursos económicos es muy difícil darles las herramientas para que puedan desarrollarse”³.

Sobre esto, Blanco (2006) entiende que no solo basta con ofrecer oportunidades educativas, se debe garantizar el acceso a las mismas, en palabras de Dornell y colaboradores (2013) “el discurso de los Derechos Humanos requiere para su garantía y exigibilidad, los contextos institucionales que permitan su ejercicio” (p.3).

En resumidas palabras, como afirman López y Peluso (2022),

La educación pública debe acatar y respetar las leyes vigentes en materia de educación inclusiva, brindar los apoyos y ajustes razonables necesarios para que cada alumnx no sólo pueda acceder, sino también pueda permanecer, participar y aprender. No alcanza únicamente con una ley que

³<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/30000-uruguayos-presentan-trastorno-del-espectro-autista#:~:text=En%20di%C3%A1logo%20con%20la%20Secretar%C3%ADa,presentan%20Trastornos%20del%20Espectro%20Autista/>

promueva o encuadre la educación inclusiva, es necesario llevar a cabo acciones para garantizar que se cumpla en cada centro educativo del país (p.126).

Un puente a la inclusión, el rol del colectivo “Desafíos Compartidos” en la comunidad

El siguiente apartado contará de dos partes: una breve presentación de la educación inclusiva en Tala- Canelones y después se desarrollaran los testimonios de los informantes seleccionados para el estudio del colectivo “Desafíos Compartidos”.

1.- La educación inclusiva en lo local, ciudad de Tala

Tala es una ciudad que se encuentra al nordeste del departamento de Canelones, próximo al límite con los departamentos de Florida y Lavalleja, y en la intersección de las rutas nacionales 7 y 8. La ciudad se encuentra a unos 79 km aproximadamente de la capital de nuestro país. En base a datos recabados del censo 2011⁴ el municipio cuenta con una población de 9308 habitantes de los cuales 4760 son mujeres y 4548 son varones.

En materia de educación, la localidad cuenta con servicios públicos y privados, que van desde educación inicial al técnico-terciario. Dentro de los servicios públicos se encuentran para la primera infancia el centro CAIF “Raíces y Alas”, para el preescolar el jardín de infantes N° 276, para nivel primario la escuela pública N° 116 “República Argentina”, para nivel secundario el liceo público “José Alonso y Trelles” y para nivel terciario la escuela técnica del Tala (UTU). Dentro de las opciones privadas, se encuentra el colegio “Divino Salvador”, que abarca desde primera infancia hasta nivel primario, y el liceo “San José”.

A saber, para que en estos centros educativos se efectúen procesos de educación inclusiva es necesario como expresa Valdez (2017) que ocurra un “cambio de mentalidad y valores que exceden a la escuela y que interpelan a toda la sociedad” (p.5). Es decir, que los distintos centros educativos sean inclusivos es responsabilidad y un compromiso de todos/as. Tanto las barreras que aparecen como los diferentes recursos para reducirlas se pueden encontrar no solo en las escuelas, sino dentro de la comunidad. Ahora bien,

⁴ <https://otu.opp.gub.uy/perfiles/canelones/tala>

¿existe un compromiso por parte de lo/as “talenses” en mejorar la inclusión educativa de estas infancias con TEA? Desde los centros educativos, ¿se brinda el espacio para que se reproduzca un intercambio entre el personal docente y la comunidad?

2.- Aportes de los Informantes del Colectivo Desafíos Compartidos

Como se mencionó en el apartado metodológico, se realizaron siete entrevistas a integrantes del colectivo “Desafíos Compartidos”. Este apartado describe los discursos de las entrevistadas/o y los articula con los aportes de Blanco (2006), Fernández (2011), García (2012), Palacios (2008), Spadillero (2009) y Valdez (2017).

2.1.- Presentación del colectivo

El colectivo “Desafíos Compartidos” surge en el año 2022 en la ciudad de Tala, Canelones. En sus inicios surgió como una necesidad de acompañar tanto a aquellas familias que se encontraban a la espera de un diagnóstico para sus hijos/as como a las que ya tenían a cargo niños/as y adolescentes con algún desafío en su neurodesarrollo:

Lo primero que surgía era esto de un mayor acompañamiento, un seguimiento a aquellas familias que recibían un diagnóstico (Entrevista N°6, 18/06/24).

Más tarde, con el interés y el ingreso al colectivo de diferentes profesionales de la salud y de la educación, su propósito fue mutando. Hoy día se destaca la función de red colaborativa, es decir, una interacción de apoyo mutuo entre las familias de estos niños/as y adolescentes con desafíos en su neurodesarrollo y los distintos profesionales de la salud y la educación, donde se generan espacios de escucha, prevalece el respeto y la contención. Esto se deja ver en el discurso de varias entrevistadas:

El propósito del grupo es formar una red de apoyo para aquellas familias que tienen integrantes con desafíos en el desarrollo, y poder ayudarlos (Entrevista N°2, 14/06/24).

En sus inicios intenta ser una red colaborativa, de apoyo integrado por profesionales de la salud, por docentes, por familiares de personas con algún desafío en el desarrollo, y bueno, intenta ser un grupo de apoyo y de ayuda (Entrevista N°3, 14/06/24).

Yo creo que el propósito del mismo es poder ser una red de contención (Entrevista N°4, 17/06/24).

Una de las misiones que armamos una vez fue la red colaborativa, aconsejar, dar una mano en lo que se pueda, organizar proyectos, compartir experiencias, y bueno, medio con eso fue el arranque, con esa idea (Entrevista N°7, 18/06/24).

Por otra parte, se alude a la necesidad de ser un grupo promotor y generador de cambios a nivel local, buscando generar conciencia y sensibilidad en temas relacionados con la inclusión de personas en situación de discapacidad:

Un fin también educativo, el poder educarnos para también educar a la comunidad. Y esto de ser agentes de cambio, que siempre lo marcamos como muy importante, no sólo quedarnos en la charla y en hablar de todo lo que hay que cambiar y lo mucho que nos falta, sino también generar cambios, hacer cosas puntualmente, actividades, proyectos, para trabajar por la inclusión, para mejorar lo que falta (Entrevista N°6, 18/06/24).

2.2.- Principales ejes de trabajo

Como se menciona en el apartado anterior este colectivo se define como “una red colaborativa” y es así como los principales ejes de trabajo van surgiendo del intercambio que se da en cada uno de los encuentros que se llevan a cabo mensualmente de forma presencial o virtual entre estas familias con niños/as y adolescentes con desafíos en su neurodesarrollo y los distintos profesionales que integran el colectivo. El colectivo ha

planificado y desarrollado distintas actividades que pretenden fomentar la inclusión de estas infancias con TEA en los distintos centros educativos de Tala.

En sus comienzos se plasmó por parte de las familias la necesidad de contar con un ciclo de formación en relación a los TEA, específicamente poder adquirir herramientas prácticas que les permitiesen trabajar con estas infancias. Estos talleres se ejecutaron con la intención de comprender cómo aprenden estas infancias con TEA, se proporcionaron herramientas para afrontar las crisis y conductas disruptivas y también se realizó un taller en relación a la función del acompañante terapéutico. Estos talleres fueron dados por una licenciada en psicología especializada en trabajo con infancias con TEA quien sostiene que:

Me parece que nosotros lo que hacemos como grupo es poder escuchar a las familias y a los profesionales que se acerquen, a las docentes a las acompañantes, que necesiten como una cohesión para pensar lo que va pasando y también poder formar específicamente sobre algunos temas (Entrevista N°4, 16/06/24).

La invitación a este ciclo de talleres se extendió a docentes y acompañantes terapéuticas generando así un primer acercamiento con las instituciones educativas de la ciudad:

El contacto existe a través de las invitaciones que hemos realizado a los distintos centros educativos para integrarse al grupo y asistir a los diferentes talleres que se llevaron a cabo (Entrevista N°1, 14/06/24).

Lo interesante de estos encuentros es el intercambio que se produce, donde como sostiene una mamá se busca que:

Los maestros, los profesionales nos escuchen un poco a los papás (Entrevista N°5, 17/06/24).

La familia desempeña un rol fundamental al momento de incluir ese niño/a con TEA, es quien realmente lo/a conoce y puede aportar información primordial que posteriormente el docente podrá aplicar en el aula, por ello, se considera imprescindible que se generen estos espacios entre los docentes y las familias. En palabras de Valdez (2017) hablamos de “crear culturas inclusivas” lo que implica “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante” (p.8) donde los valores inclusivos excedan al centro educativo y por lo tanto sean compartidos por los docentes, alumnos y familias.

En esta misma línea de trabajo se continuó con los ciclos de formación y se llevó a cabo un taller sobre educación inclusiva donde expusieron integrantes de “El Palomar”⁵ y participaron docentes de los distintos centros educativos de la ciudad. Fue una jornada muy concurrida y enriquecedora, esto se expresa en varios de los relatos de las/os entrevistadas/os:

Nosotros apostamos a la inclusión real de los niños con cualquier desafío en su desarrollo, nos conectamos en un principio con la ONG “El Palomar”, se realizó una charla sobre educación inclusiva donde la asistencia fue muy numerosa y realmente se plantearon dudas y diferentes situaciones que la persona que disertaba nos aclaró muchísimo (Entrevista N°1, 14/06/24).

Nos vinculamos con “El Palomar”, que es una fundación que está destinada al trabajo en discapacidad. Hicimos un encuentro que fue muy convocado, fueron muchas personas, estuvo re lindo, muchos profesionales también de la zona, donde se habló sobre el tema de la discapacidad y la inclusión educativa (Entrevista N°4, 14/06/24).

⁵ El Palomar es una organización sin fines de lucro creada en 2019 dedicada a promover líneas de acción para facilitar el acceso inclusivo en sociedad a personas en situación de discapacidad.

Estuvimos en otros proyectos también, como fue una charla junto a una ONG “El Palomar”, que hablaba de la educación, de la inclusión en la educación, que estaba dirigido más que nada a la parte de docentes, de maestros, están muy interesados en el tema (Entrevista N°6, 18/06/24).

Otro de los proyectos ejecutados por el colectivo “Desafíos Compartidos” fue el de plazas accesibles. Este proyecto fue elaborado por “Pictórica”⁶ y lo que se promueve con el mismo es la comprensión de los entornos, el acceso a la información y a la participación en los espacios públicos, asegurando de esta forma la vida en comunidad de las infancias con TEA como ciudadanos de pleno derecho. En palabras de Spadillero (2009) la plaza accesible “es la relación entre lo físico y lo social como constructora del espacio barrial” (p.89).

El proyecto consistió específicamente en la colocación de carteles con apoyos visuales (secuencias de pictogramas) en cada juego de la plaza de Tala, porque como ya se ha expresado anteriormente, las infancias con TEA procesan muy bien las imágenes, y las mismas son de gran ayuda para poder comunicarse y para comprender el espacio que los rodea. Esto se expresa en los discursos de las siguientes entrevistadas:

Bueno, como proyectos así, el último que te podría transmitir que hemos concretado es el de la colocación de cartelera, o sea de pictogramas en una plaza en Tala, con el grupo “Pictórica” se creó un proyecto que se llama plazas accesibles, en el que se colocaron este sistema de comunicación alternativa y aumentativa para los niños con autismo (Entrevista N°4, 14/06/24).

El último, el más reciente, es el de plazas accesibles. Accesibles desde el punto de vista de la comunicación. Es un proyecto en realidad que no es nuestro, nos adherimos a ese proyecto que pertenece a “Pictórica”, es otro

⁶ Pictórica es una organización sin fines de lucro, que realiza proyectos de interés social e inclusivo. Está integrada por mamás y profesionales.

grupo que trabaja por la inclusión, que trabaja con familiares y profesionales de niños y adolescentes con TEA. Y bueno, se logró implementar en la plaza de Tala, se colocaron apoyos visuales en cada uno de los juegos, con pictogramas, indicando cómo se usaba cada juego, y así ser accesible, como decíamos, desde el punto de vista de la comunicación también (Entrevista N°6, 18/06/24).

Cuando se piensa en adaptar los espacios para las personas en situación de discapacidad, generalmente se piensa en la eliminación de barreras arquitectónicas, pero también existen otro tipo de barreras que son menos visibles que impiden a estas personas el acceso a los espacios públicos, en este caso las barreras de la comunicación. Al ejecutarse este proyecto se rompe con estas barreras y se efectiviza acceso al derecho al juego de estas infancias con TEA y a la socialización con sus pares que tan importante es. Por otra parte, con la implementación de esta cartelera en la plaza, en el centro de la ciudad, se concientiza y sensibiliza a la comunidad, y se aporta a cambiar las formas hegemónicas de ver y nombrar en un determinado tiempo y espacio (Spadillero, 2009).

A raíz de la implementación del proyecto plazas accesibles en la plaza de Tala, se está analizando por parte del colectivo “Desafíos Compartidos” la posibilidad de extender este proyecto a los centros educativos de la ciudad de Tala:

Queremos ampliar el proyecto de las plazas accesibles con los pictogramas a los centros educativos, escuelas, liceos, CAIF, jardín (Entrevista N° 2, 14/06/24).

Ahora tenemos la idea de llevar el proyecto de plazas accesibles a las instituciones educativas de la zona, a las escuelas, a la escuela pública que hay ahí, para poder implementar estos carteles, esta forma de comunicación en esa escuela, con el fin de concientizar a la población de la comunidad educativa y específicamente poder ayudarlos a los niños a entender cada espacio de una forma más clara (Entrevista N°4, 14/06/24).

Por otra parte, se está planificando y elaborando un proyecto propio del colectivo que consiste en la colocación de apoyos visuales en los distintos espacios de los centros educativos, con la intención de que faciliten la comunicación y la comprensión del entorno a las infancias con TEA:

Tenemos también, que se quedó pendiente del año pasado, lo de la escuela, para que los niños tengan posibilidad de tener pictogramas, es un proyecto que lo estamos haciendo, ese sí es un proyecto nuestro para poder ayudar al maestro (Entrevista N°5, 17/06/24).

Expandir un poco más esto de los apoyos visuales, no sólo los juegos de la plaza, sino también en los centros educativos. Hay una preocupación por parte de miembros del grupo con el tema de los baños, el tener apoyos visuales y pictogramas en los baños es un proyecto que tendríamos que redactar, que evaluar, que ver cómo se puede llevar a cabo (Entrevista N°6, 18/06/24).

Por último, en esta línea de trabajo orientada a sensibilizar y concientizar a la comunidad, el colectivo está evaluando una propuesta presentada por la radio local. Esta propuesta consiste en ofrecer al colectivo un espacio de difusión:

Hay una propuesta a nivel de radio que estaría genial una vez por mes poder utilizar ese medio para difundir, para hablar del grupo, para hablar de la inclusión (Entrevista N°7, 18/06/24).

Como se ha expresado, el colectivo “Desafíos Compartidos” trabaja constantemente en pro de una sociedad más justa, haciendo lo que está a su alcance para fomentar la inclusión de las infancias en los centros educativos de la localidad, pero teniendo presente que los cambios y transformaciones conllevan procesos de diálogos, capacitación y administración de recursos. Por lo tanto, establecer culturas, prácticas y políticas de

inclusión sigue siendo un desafío que debe abordarse con paciencia y permitiendo debates necesarios, pero sin demorar ni ignorar el problema (Valdez, 2017).

2.3.- Barreras y oportunidades

Al analizar las entrevistas se detectaron diversas barreras que dificultan el acceso a una inclusión efectiva de estos niños/as con autismo en los centros educativos de Tala. Se comenzará mencionando la falta aplicación de las políticas existentes en relación a la educación inclusiva antes mencionadas, y de garantías por parte de las autoridades y gobernantes. La educación tiene el deber de ser "disponible, accesible, aceptable y adaptable" para todos/as (Palacios, 2008, p.386). Estas barreras se identifican en los siguientes discursos:

Considero que también es muy importante generar desde los gobernantes políticas educativas que realmente sean eficaces para que los maestros puedan trabajar con esos niños. En la realidad no se está haciendo, los inspectores que son nuestros principales formadores desconocen sobre el tema y simplemente el consejo que nos dan es que los derivemos a estos niños a escuelas especiales, entonces estamos mal, porque nosotros, la mayoría de los maestros no queremos que los niños se vayan a una escuela especial, queremos educarlos, formarlos, apoyarlos, estar junto a la familia realmente con los niños con estas características, que la inclusión sea verdadera (Entrevista N°1, 14/06/24).

A veces no es falta de voluntad sino también que el sistema no nos ayuda mucho en la inclusión, en los papeles hay mucho escrito pero después en la realidad te piden que llenes un montón de planillas que o atendés el chiquilín o llenas la planilla, o no tenés vida. O sea, si bien se ha avanzado muchísimo, porque ahora de hecho están institucionalizados estos niños, antes no, todavía falta para la inclusión real, plena (Entrevista N°2, 14/06/24).

Primero que nada, todo lo que es política y normativa son insuficientes, desde falta de políticas claras y normativas específicas que promuevan la inclusión (Entrevista N°4,17/06/24).

También se identifica como barrera la falta de formación por parte de los maestros y acompañante terapéuticos:

Estoy totalmente convencida de que existen barreras que impiden la inclusión verdadera de los niños(...) debido a la falta de formación de los docentes y del conocer verdaderamente lo que significa tener un alumno en este caso con TEA (...) La formación que nosotros tuvimos fue dada por los padres (Entrevista N°1, 14/06/24).

Después yo creo que las barreras pedagógicas. A ver, los niños con autismo aprenden de un método específico, con una enseñanza específica. Yo creo que los enfoques educativos no consideran la necesidad de aprendizaje diverso. Cuando digo barreras pedagógicas, digo eso como más desde lo curricular, de que no hay pensado una adecuación curricular, sino que eso depende mucho del docente, de la disponibilidad, de la receptividad del docente, de la formación del docente, de la formación del acompañante y de la capacidad de flexibilizar eso, ¿no?, de poder adaptarse (Entrevista N°4,17/06/24).

Después también por el lado de las docentes, que siempre dicen que en la carrera no hubo una formación que tenga en cuenta la diversidad. Entonces ya de entrada me parece que ahí habría que cambiar ya a esta altura el programa de nivel docente, empezar por ahí a incluir a la diversidad ya desde ahí. Y bueno, y los que ya se recibieron, continuar en esto de hacer jornadas y actualizarse en el tema (Entrevista N°6, 18/06/24).

Se observa como en los diversos discursos se hace hincapié en la falta de formación sobre estas infancias con autismo en los programas de los estudiantes magisteriales, provocando que esta responsabilidad recaiga en la voluntad de cada docente. Cuando se habla de educación inclusiva no solo implica el acceso al centro educativo, se debe garantizar que ese niño/a aprenda:

Los maestros queremos que inclusión sea verdadera y no que el niño ocupe un tiempo donde realice actividades que carecen de interés de parte de ellos y que en casos severos o más complejos el niño egresa de los centros educativos a secundaria prácticamente desde el punto de vista cognitivo sin ninguna ayuda (Entrevista N°1, 14/06/24).

No es un lugar en donde el niño tiene que pasar el tiempo y ocupar la silla. Él tiene que aprender, es un derecho a aprender (Entrevista N°4,17/06/24).

En este sentido, los centros educativos deben garantizar que la educación sea de calidad y que los/as estudiantes desarrollen al máximo sus talentos y capacidades (Blanco, 2006). Por otra parte, se identifica como barrera la falta de intercambios entre las familias de estos niños/as con TEA y los centros educativos. No es habitual que se generen espacios de diálogo para pensar en conjunto la mejor estrategia de trabajo para ese/a niño/a:

No existen espacios de intercambio entre las familias y los centros educativos y eso se debe a que los maestros no hemos sido preparados para enfrentar todo este tipo de situaciones (Entrevista N°1, 14/06/24).

Depende muchísimo de quien esté dirigiendo, de qué apertura tenga la familia, creo que depende mucho. O sea, yo no veo que se den intercambios (Entrevista N°2, 14/06/24).

Me parece que está faltando esta comunicación y este apoyo de la institución educativa a la familia en todo sentido (Entrevista N°4, 17/06/24).

Por parte de una madre del colectivo, se identifica como barrera la negación y falta de compromiso de algunas familias:

Y no es que la maestra no me diera la herramienta, es que yo soy la mamá la que no quiero. Y ahí está la barrera. No está la barrera en la escuela, está la barrera de los padres hacia ese hijo ¿me entiendes? te digo de esa manera porque es lo que vi, lo que me mostró ella, lo que me difundió ella. Los papás no lo van a aceptar. Y eso duele. Duele para el niño que está procesando el autismo, que no lo entiende. Duele al maestro porque el padre no lo ayuda y el padre no sabe cómo trabajar con ese hijo. El compromiso debería ser de toda la sociedad (Entrevista N°5, 17/06/24).

También se identifican barreras sociales como la falta de concientización y sensibilización, lo que puede derivar en problemas de exclusión y de estigmatización:

A mí me parece que la mayor barrera está en lo social, en las personas, en la sensibilización de las personas (Entrevista N°2, 14/06/24).

Después las barreras sociales también, ¿no? A esto que digo, el estigma, porque en realidad si es un niño que vos no le estás enseñando como él tiene que aprender, y genera una conducta disruptiva, y toda la clase lo ve de esa forma disruptiva, la docente que le va a tocar el año siguiente va a tener ese antecedente negativo del niño, va a generar un estigma y un prejuicio, ¿entendés? Pero en realidad porque no se está comprendiendo, no se está comprendiendo al autismo y al niño (Entrevista N°4, 17/06/24).

Y quizá por el lado de la formación, y no sólo en la docencia, sino a nivel general, de padres, de compañeros de esos niños, o como que falta mucha información a nivel general, me parece (Entrevista N°7, 18/06/24).

Por ello, se destaca la importancia de trabajar y formar a toda la comunidad educativa en general, para que “la diferencia no se interprete como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad” (Fernández, 2011, p.122).

Por otra parte, se identifican barreras más específicas en relación a la infraestructura y a la falta de flexibilizaciones y adecuaciones en el aula:

También la infraestructura, los espacios físicos no están adaptados para las necesidades sensoriales de estos niños. No solamente hablamos de instituciones públicas, también privadas, o sea, realmente no se piensa desde el vamos de bueno, esto no es una clase con esta cantidad de estímulos para todos los niños en general, ¿no? Menos para los niños con TEA (Entrevista N°4, 17/06/24).

Y bueno, también del lado de las maestras, esto de que los grupos están tendiendo cada vez a ser más grandes en lugar de más chicos, y eso quita un poco esto de que sea personalizado (Entrevista N°6, 18/06/24).

Ahora bien, con la figura del acompañante terapéutico, se evidencia una dicotomía que crea una disparidad entre aquellos que pueden acceder a este recurso y aquellos que no:

Algunos niños tienen acompañantes y bueno otros tienen que funcionar solos (Entrevista N°2, 14/06/24).

La solución que creo que ha sido una muy buena solución es esta del asistente, con distintos nombres ¿no? asistente personal, asistente

pedagógico, que ha dado la opción de integrar a niños que antes no tenían un lugar en la educación “normal” digamos, por llamarlo de alguna manera (Entrevista N°3, 14/06/24).

Te podría decir que el recurso del asistente personal es como un acercamiento, una práctica más inclusiva, porque bueno, es una figura de apoyo y sostén para ese niño (Entrevista N°4,17/06/24).

No tener un acompañante por un tema de demoras burocráticas, de trámites y de cosas que están atrasados, no tener ese acompañamiento ya complica (Entrevista N°6, 18/06/24).

En resumen, a través de los relatos de las integrantes del colectivo “Desafíos Compartidos” y en concordancia con el pensamiento de Valdez (2017) se identificaron barreras institucionales, sociales, de acceso y participación.

Al indagar sobre las distintas oportunidades que se les ofrecen a estos niños/as con TEA, se destacan ciertos ajustes razonables que se aplican como son el uso de pictogramas y de agendas:

En muchos casos nos hemos ayudado a través de pictogramas para que estos niños hagan las acciones de forma correcta (Entrevista N°1, 14/06/24).

Recuerdo por parte de una de las maestras que participaban en el grupo, nos decían que habían empezado a usar la agenda, esto de poder anticiparse a los niños qué actividades iban a ir ocurriendo a lo largo de la jornada escolar (Entrevista N°6, 18/06/24).

También se destaca la búsqueda individual de herramientas e información por parte de los docentes:

Lo que se realizaba era proporcionar a los docentes material formativo que teníamos a nuestro alcance (Entrevista N°1, 14/06/24).

Sé que sí que se trabaja en Tala, incluso en el grupo tuvimos integrantes que pertenecían al sistema educativo en Tala, y sé que es bueno, tratan de formarse y de hacer todo lo que está a su alcance para mejorar la inclusión de niños con algún desafío, de niños y adolescentes (Entrevista N°3, 14/06/24).

3.- Trazando puentes

A lo largo de este apartado se expusieron las principales líneas de trabajo del colectivo “Desafíos Compartidos”. A través de los discursos de quienes integran este colectivo se observa la importancia de su labor en cuanto a “ser puentes” hacia el acceso a un derecho. Se visualiza cómo desde un actor no gubernamental se fomenta la inclusión de las infancias con TEA en la ciudad de Tala, brindando apoyo, contención, formación y ayuda a familias y docentes.

Si bien existe legislación y políticas públicas que buscan garantizar la inclusión de estas infancias con TEA, ¿por qué surge la necesidad de que se formen estos colectivos paralelos a las políticas y programas estatales? Este tipo de colectivo responde a diversas necesidades y realidades que pueden no ser abordadas por las instituciones gubernamentales, ya sea por la demora en los procedimientos burocráticos que limitan su capacidad para adaptarse rápidamente a las necesidades de la comunidad educativa o por falta de recursos económicos y humanos.

Los colectivos formados desde la sociedad civil suelen ser más ágiles y flexibles, lo que les permite diseñar intervenciones específicas y personalizadas para atender necesidades particulares. Estos colectivos buscan dar una respuesta a las limitaciones y desafíos que enfrentan las políticas públicas. Su capacidad para innovar y actuar rápidamente los convierte en colectivos valiosos en la búsqueda de una sociedad más justa, en este caso de una educación más inclusiva y equitativa para los/as niños/as con TEA.

Como contraposición, García (2012) incorpora al debate la idea de que lo que hacen este tipo de colectivos organizados desde la sociedad civil es reforzar la responsabilidad del “esfuerzo personal” habitual en el campo de la discapacidad. La autora entiende que los programas gestionados desde la sociedad civil no generan cambios en las condiciones de vida de las personas en situación de discapacidad. Con esto no pretende desvalorizar el trabajo y desempeño de las mismas, sino que es necesario lograr una articulación responsable entre ambas.

En la práctica, la falta de aplicación de políticas específicas por parte de los gobernantes para la inclusión de niños/as con TEA ha dado lugar a la formación de estos colectivos. Sus objetivos suelen estar vinculados en promover y garantizar la igualdad, equidad y justicia social. Se entiende que, sin la asignación adecuada de recursos económicos y humanos para ejecutar estas políticas, se continuará brindando una respuesta fragmentada ante las necesidades de las infancias en situación de discapacidad.

Reflexiones Finales

Este trabajo monográfico buscó indagar sobre el papel que cumple la comunidad a través de los testimonios de los integrantes del colectivo “Desafíos Compartidos” y su vínculo con la política pública en los procesos de inclusión educativa de los/as niños/as en edad escolar diagnosticados/as con TEA de la ciudad de Tala.

En este sentido, en el primer capítulo del marco teórico se realizó una breve reseña histórica del concepto del TEA, destacando su evolución a lo largo del tiempo. Se detallaron las características de estos niños/as, así como sus fortalezas y desafíos. A su vez, se enfatizó en la importancia de la intervención temprana como clave para proporcionar el apoyo necesario a los/as niños/as con TEA.

Como puede verse en el primer apartado, la intervención depende en gran medida de un diagnóstico, el cual se basa en la observación del comportamiento de estas infancias. Por lo tanto, resulta fundamental que cada institución educativa cuente con la presencia de equipos interdisciplinarios (por ejemplo, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales) capaces de identificar y abordar los diversos desafíos que enfrentan estos niños/as. Estos profesionales no sólo respaldarían y asesorarían a los docentes, sino también a las familias, permitiendo un abordaje adecuado y temprano para cada niño/a. Por otra parte, se plantea que estos contribuirían a reducir la brecha entre quienes pueden acceder a terapias privadas y quiénes no.

En el segundo capítulo, se revisaron los tratados y convenciones internacionales que han influido en la legislación nacional en materia de educación inclusiva. Desde allí se detalló el marco normativo vigente en este ámbito, mostrando que la existencia de legislación no garantiza su implementación efectiva. En este sentido, y según lo que se recoge en este apartado, hasta el momento la educación inclusiva no ha sido una prioridad en la política pública, y el Estado ha fallado en proporcionar las herramientas y garantías necesarias para que todos los/as niños/as puedan ejercer su derecho a una educación que se adapte a cada necesidad. Que un centro educativo aplique prácticas inclusivas o no las aplique

queda a discreción de las políticas y valores de la institución, así como de los recursos que posea y de las posibilidades y voluntades de cada docente, lo que reafirma la falta de una política integral al respecto que garantice lo que se expresa en los documentos jurídicos, por el momento como “deseo” de inclusión educativa que lejos está de vivenciarse.

En el apartado del trabajo de campo, se realiza una presentación del colectivo “Desafíos Compartidos” donde se detallan sus propósitos y objetivos. También se mencionan las actividades que se han concretado en relación a la inclusión de estas infancias con TEA destacándose: un ciclo de talleres llevados a cabo por la psicóloga del colectivo relacionados a los TEA en las infancias, una charla junto a “El Palomar” sobre educación inclusiva y lo más reciente la implementación del proyecto plazas accesibles de “Pictórica” en la plaza de la ciudad de Tala.

Según lo recogido en el trabajo de campo, este colectivo muestra un fuerte compromiso por seguir contribuyendo en cambiar la realidad educativa de los/as niños/as con TEA. En sus relatos se refleja el deseo continuo de trabajar y se detallan varios proyectos en curso, como la instalación de apoyos visuales en los centros educativos locales, la implementación de plazas accesibles en los patios escolares, y la participación en un espacio ofrecido por la radio local para difundir sus actividades, proporcionar información y concientizar.

A su vez, se desarrollan las distintas barreras con las que las infancias con TEA se enfrentan al momento de ingresar a los distintos centros educativos de la ciudad de Tala. Estas surgen fundamentalmente de los discursos de los integrantes del colectivo destacándose las siguientes: falta de cumplimiento en lo establecido en las leyes, convenios, decretos en materia de educación inclusiva, la poca o nula formación específica en TEA en los docentes, la ausencia de espacios de diálogo e intercambios entre los centros educativos y las familias, la escasez de concientización a nivel de la comunidad derivando en problemas de estigmatización y la falta de aceptación por parte de algunas familias producto de la poca información y visibilización por parte del Estado de los TEA como condición.

Con la figura del acompañante terapéutico ocurren dos situaciones. Por un lado, están aquellas familias que pueden costear este servicio de forma privada, mientras que por otra parte están quienes no cuentan con los recursos económicos suficientes para acceder a este recurso, y esperan a un sistema de cuidados que en la actualidad está mermado, con listas de esperas interminables. El acompañante no termina de ser un eslabón de real inclusión, en tanto sigue exigiéndose al niño/a que sea quien se adapte, ahora con un “ayudante”, y no a que la educación se piense desde una diversidad en el aula, no con acompañantes de niños/as, sino con educadores y maestras para todo el grupo que planifiquen y sostengan una propuesta pedagógica diversa. Sin duda, para esto se necesitan más recursos, es decir, voluntad política para hacer efectiva la inclusión y no solamente la integración educativa.

A pesar de que el camino hacia una educación de calidad para todo el estudiantado es un proceso largo y aún queda mucho por hacer, afortunadamente, existen este tipo de colectivos como “Desafíos Compartidos” que buscan, desde su rol, contribuir a la inclusión de estos niños/as con TEA en Tala. Con las actividades y proyectos ejecutados por el colectivo previamente expuestos, se puede evidenciar el impacto del pensamiento y trabajo colectivo.

Para concluir, se reconoce la necesidad de profundizar en la formación y generación de conocimiento desde el trabajo social en este ámbito. Además, es crucial seguir cuestionando el funcionamiento del sistema educativo con el fin de lograr, a largo plazo, una transformación que promueva la implementación de prácticas más inclusivas para los niños y niñas con TEA.

Se espera que esta monografía suponga un aporte en la investigación de las temáticas de inclusión educativa, desde la mirada del trabajo social uruguayo, particularmente en el interior canario.

Referencias Bibliográficas

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™*. Asociación Americana de Psiquiatría
- Angulo, S., & Sánchez, L. (2023). *La asistencia personal en el aula: un nuevo entramado de desafíos y oportunidades*. En A. Irazabal & F. Buzeta (Eds.), *Fundación de Cultura Universitaria*.
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Betti, S., Matos, Á., & Prieto, M. B. (2019). *Ansiedad, TOC y conductas problemáticas en Autismo* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, G. R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15. Madrid. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.
- Dornell, T., Mauros, R., Sande, S., Stemphelet, S. (2013). *El desafío del cuidado humano en Uruguay: Dilemas para el Trabajo Social*. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/82057/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- EUROsociAL+ y ANEP con la asistencia técnica del Grupo Social ONCE. (2020). *Apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*. [Material de consulta].
- Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense Universidad de Vigo.

- Foucault, M. (2000). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Clase del 8 de enero de 1975. pp. 15- 38. Clase del 15 de enero de 1975. pp. 39-59.
- García, A. (2012). *Políticas Sociales y Discapacidad en el gobierno de izquierda. Una relación compleja*. Libro Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay Progresista. Estudios sociológicos editora.
- Medina, M. A. (2021). *Organización de la Sociedad Civil, Centro de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar y COVID-19, una combinación desafiante en el Uruguay actual*. Fronteras 17 (2): 11-22. Montevideo. Recuperado de : https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/30791/1/RF_Medina_2021n17.pdf.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación, Comisión Honoraria de Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad (CCESPD). (2022). *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad*.
- López De Los Santos, N., & Peluso Crespi, I. (2022). *Guía de Recursos y Manual de Información: Población en el Espectro Autista y sus familias* [Especialización en Inclusión Social y Educativa, Cenur Litoral Norte, sede Salto, Udelar].
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Rosato, A., & Angellino, M. A. (coords.) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Capítulo 3 y conclusiones. M. E. Almeida, C. Angelino, M. A. Angelino, E. Kipen, A. Lipschitz, M. Priolo, A. Rosato, C. Sánchez, A. Spadillero, I. Vallejos, B. Zuttió. Ediciones Novedades Educativas de México S.A, de C.V.

Valdez, D. (2017). Educación inclusiva. En J. Seda, *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Valdez, D., & Fritz, C. (2022). *Autismos* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Viera, A., & Zeballos, Y. (2014). *Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260. Montevideo. Recuperado de: [file:///C:/Users/Eli/Downloads/243-1358-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eli/Downloads/243-1358-1-PB%20(1).pdf).

Fuentes Documentales

Callorda, F. (2016). *Familiares de niñas, niños y adolescentes con diagnóstico de TEA: Una mirada hacia la inclusión socioeducativa*. [Tesis de grado, Udelar, FP]. Udelar.

Duglio, C. (2019). *Inclusión Educativa de Niños con Trastorno del Espectro Autista*. [Tesis de grado, Udelar, FP]. Udelar.

Fernández Ave, D. (2018). *Los niños con Trastorno del Espectro Autista y el desafío de su educación*. [Tesis de grado, Udelar, FP]. Udelar.

Ley N° 18418 de 2008. Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 4 de diciembre de 2008. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>.

Ley N° 18.437 de 2009. Ley General de Educación. 16 de enero de 2009. Capítulo II. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Ley 18.651 de 2010. Protección Integral de Personas con Discapacidad. 9 de marzo de 2010. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

- Morales, P. (2016). *Uruguay y las políticas sociales: el problema de la coordinación y la intersectorialidad*. [Tesis de grado, Udelar, FCS]. Udelar.
- Perello, S. (2023). *Discapacidad, Autismo y tensiones en la Inclusión Educativa: Análisis del caso de una escuela pública de Montevideo, Uruguay*. [Tesis de grado, Udelar, FCS]. Udelar.
- Tabó Jaurena, S. (2021). *Infancias silenciadas: procesos de medicalización en niños y niñas con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad en Juan Lacaze, Colonia*. [Tesis de grado, Udelar, FCS]. Udelar.
- Umpiérrez Casas, N. (2023). *Rompiendo barreras: La visibilización como mecanismo de lucha por la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes asociados al Trastorno de Espectro Autista*. [Tesis de grado, Udelar, FCS]. Udelar.
- Uruguay Presidencia. (13 de agosto de 2015). *Más de 30.000 uruguayos presentan Trastorno del Espectro Autista*, en: <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/30000-uruguayos-presentan-trastorno-del-espectro-autista#:~:text=En%20di%C3%A1logo%20con%20la%20Secretar%C3%ADa,representan%20Trastornos%20del%20Espectro%20Autista>.